

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem

Pensamento, Cultura e Tecnologia

ANAIIS



Ficha Técnica

Título

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem:
pensamento, cultura e tecnologia

Paginação e Organização Gráfica

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
ISSN XXXX-XXXX

Coordenação da Comissão Organizadora

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza
Centro de Ciências do Homem (CCH/UENF)
Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem

Comissão Científica

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo
Prof. Dr. Giovane do Nascimento
Profa. Dra. Analice de Oliveira Martins
Profa. Dra. Bianka Pires André
Prof. Dr. Carlos Eduardo B. de Sousa
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza
Profa. Dra. Eliana Crispim F. Luquetti
Profa. Dra. Fernanda Castro Manhães
Prof. Dr. Gilberto Lourenço Gomes
Prof. Dr. Júlio César Ramos Esteves
Profa. Dra. Márcia Regina Viana
Profa. Dra. M^a Cristina dos S. Peixoto
Profa. Dra. Nadir Francisca Sant
Profa. Dra. Paula Mousinho Martins
Prof. Dr. Pedro Wladimir do Vale Lyra
Profa. Dra. Rosalee S. C. Istoe
Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura
Profa. Dra. Sylvia Beatriz Joffily
Profa. Dra. Vera Lucia Deps
Profa. Dra. Maria Eugênia Ferreira Totti
Prof. Dr. Nilson Sérgio Peres Stahl

Comissão Organizadora

Carolina Fragoso Gonçalves
Daniele Fernandes Rodrigues
Danyele Barros Bomfim
Desirre Marques Brandão
Eleonora Campos Teixeira
Érica Henrique Ribeiro de Andrade
Estefane Costa Rosa Domingues
Fabiana Aguiar
Giséle Pessin
Jackeline Barcelos Corrêa
Janete Araci do Espírito Santo
Jaqueline Maria de Almeida
Karine Lôbo Castelano
Leila Alves
Lenilson Alves dos Santos
Liliane Ribeiro Moreira
Liz Daiana Tito Azeredo
Marcos Antônio Pereira Coelho
Marcos de Souza
Matheus Carvalho de Mattos
Milena Ferreira Hygino Nunes
Priscila Cristina da Silva Maciel
Rita de Cássia Andrade da Fonseca
Ruana da Silva Maciel
Sabrina Ferreira
Talita Nascimento dos Santos
Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes
Vanderlei de Oliveira
Profa. Dra. Analice de Oliveira Martins
Profa. Dra. Bianka Pires André
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza
Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo
Prof. Dr. Giovane do Nascimento
Profa. Dra. Eliana Crispim F. Luquetti
Prof. Dr. Julio Cesar Ramos Esteves
Profa. Dra. Rosalee S. C. Istoe
Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura
Prof. Dr. Nilson Sérgio Peres Stahl
Prof. Dr. Carlos Eduardo B. de Sousa

**O TEOR DOS TEXTOS PUBLICADOS
NESTE VOLUME, QUANTO AO CONTEÚDO
E À FORMA, É DE INTEIRA E EXCLUSIVA
RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES.**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
PROGRAMAÇÃO GERAL	9
ARTIGOS COMPLETOS DAS APRESENTAÇÕES ORAIS.....	10
GT 01 – Língua, Linguagem e Educação	11
LER, ESCREVER E RECONTAR: A ARTE DE IMAGINAR	11
A AUTORIA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA PARA UMA MELHOR RELAÇÃO COM A ESCRITA	27
LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: sua colaboração nas unidades escolares municipais de Campos dos Goytacazes/RJ parceiras do Programa PIBID/Pedagogia-UENF	43
O ESTUDO DO USO DO ITEM BEM: uma perspectiva funcional	58
A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DO PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	71
UM PERCURSO TEÓRICO EM TORNO DOS <i>FRAMES</i> E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	87
O ESPAÇO LÚDICO NO REFORÇO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO DO PROJETO AUTONOMIA	104
DISCUTINDO A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a língua brasileira de sinais em foco	124
A VÍDEO AULA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR E MOTIVADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM DIVERSAS MODALIDADES DE ENSINO	138
AS METÁFORAS COMO RECURSO ESTILÍSTICO E DE REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE – o estudo de uma letra de música	154
AS CRENÇAS E A ANSIEDADE DOS ALUNOS DE LI: um estudo de suas influências no desempenho oral de alunos de um curso de extensão	167
LER PARA SER: o aluno-leitor do Ensino Médio e o texto literário	179
CRÍTICA GENÉTICA DO MANUSCRITO AO VIRTUAL: a gênese literária inicia-se na rasura	193
LEITURA DE <i>OUTDOORS</i> : uma proposta de ensino de intertextualidade	206
O CONCEITO DE FILOSOFIA EM WITTGENSTEIN	231
FOUCAULT E A INTERDIÇÃO DO IDOSO EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS	242
POTENCIALIZAÇÃO HIPERTEXTUAL E OS NOVOS PERFIS DE LEITOR E AUTORIA: impactos no cotidiano escolar do ensino médio	255
GT 02 – Linguagens Tecnológicas e redes sociais digitais	277
EDUCAÇÃO E A IDENTIDADE NA ERA DO CIBERESPAÇO	277
INCLUSÃO DIGITAL NA TERCEIRA IDADE: possibilidades para construção de um novo envelhecer	292
AS REDES SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO DOS ESTUDANTES SURDOS INCLUÍDOS NA ESCOLA PÚBLICA	312
ESTÓRIAS QUE ME ENCANTAM: alfabetizando para o letramento através da literatura	331
EDUCOMUNICAÇÃO: traços de dromocracia cibercultural na educação e na comunicação	350

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS NOVAS TECNOLOGIAS: metodologias mediadoras das aprendizagens digitais	366
NOVAS TECNOLOGIAS ALIADAS AOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA: uma relação interdisciplinar nas aulas do Colégio José do Patrocínio	374
INFORMAÇÕES SOBRE MEDICAMENTOS DISPONÍVEIS NA INTERNET	395
DESENVOLVIMENTO COLABORATIVO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS: o serviço <i>Web Google Drive</i>	403
O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO	417
DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA A INTERNET: o <i>meme</i> em Aristóteles, Tarde e Dawkins	437
AS TICs E A (RE) DESCOBERTA DO SABER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE	451
CONTROVÉRSIAS DO EU – Da (Info)Ética ao terror Cibernético	469
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: uma nova proposta para o ensino-aprendizagem	488
O USO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DO RAMO DE ENERGIA ELÉTRICA NO BRASIL	496

GT 03 – Pesquisas Interdisciplinares em Educação e Saúde..... 521

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: análise bibliométrica no brasil e no mundo	521
ANDRAGOGIA: por uma especificidade na educação de idosos	539
SEMIÓTICA E COGNIÇÃO: estudos sobre criatividade e orientação dos processos de semiose no desenvolvimento cognitivo da criança	554
O USO DO RECURSO DIGITAL NA REABILITAÇÃO DE PACIENTES HANSÊNICOS	567
ESTUDO DO ENSINO PROFISSIONAL (FEMININO) NO BRASIL: a Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha (Campos, 1922-1930)	581
ADOLESCÊNCIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: construção de sentidos e identidades	597
A RELAÇÃO SUBJETIVA PROFESSOR/ALUNO COMO MEDIADORA DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM	613
A SEMENARCA: processos psicológicos e sua expressão	625

GT 04 – Processos de formação humana 639

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E O DESEJO FEMININO	639
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO E TRANSFORMAÇÕES	657
CORPORAIS: uma experiência na terceira idade feminina	657
NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA: experiências na escrita acadêmica da licenciatura em educação do campo (UFRRJ)	668
A RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE ÉTICA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO PARA ARISTÓTELES	680
O HUMANO QUE NOS HABITA	704
O PROCAMPO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO	715

GT 05 – Cultura docente e discente..... 731

TRABALHOS DE DIPLOMAÇÃO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO TECNOLÓGICO NA UTFPR	731
AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PARA TODOS	747
MONITORIA: os primeiros passos entre a teoria e a prática docente na vida acadêmica	756

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA PRÁTICA EM ARTE.	766
ESCRITA: representações metafóricas de alunas da EJA	784
O XADREZ COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: uma experiência num Ambiente Virtual de Aprendizagem	793
PERCURSOS E PERCALÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	807
GT 06 – Linguagem e Sociedade	818
MARIA ALICE BARROSO E O ROMANCE REGIONALISTA FLUMINENSE	818
SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL E SIMBÓLICO URBANO: qual desenvolvimento possível?	832
O NEGRO E SUAS DESIGNAÇÕES POR COR NA CAPITAL DO IMPÉRIO BRASILEIRO	850
ANIMA BRASILIS: o desenho animado como agente na valorização da cultura local	862
ARGUMENTOS CONTRA O ABORTO	879
O ADESTRAMENTO EM WITTGENSTEIN: ensinar para a autonomia e não o ensino autônomo	887
GT 07 – Hipertextualidade: Modos de escrita e de leitura	896
FORMAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA: dificuldades em promover o protagonismo cognitivo	896
MODOS DE LEITURAS HIPERTEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS	907
TECNOLOGIAS E LITERATURA: aliadas ou inimigas?	923
MIL TEXTOS, TRINTA PALAVRAS: autoria e autoestima para jovens e adultos dos anos iniciais	936
A DESSACRALIZAÇÃO DA OBRA DE ARTE NA PÓS-MODERNIDADE	949
E A MAIOR POSSIBILIDADE DE RELEITURAS: uma análise do trabalho de Alexandre Mury	949
OS INTERTEXTOS DO AMOR E DA GUERRA NA LETRA DA MÚSICA	965
<i>MONTE CASTELO</i> DE RENATO RUSSO	965
UMA LEITURA HIPERTEXTUAL DE CLARICE LISPECTOR	977
A ESCRITA SEGUNDO CLARICE LISPECTOR	990
<i>UM BEIJO DE COLOMBINA</i> E SUA ESTRELA-GUIA: a ascensão do leitor-detetive	1004
ACUSAÇÃO E DEFESA: o duelo de uma escrita hipertextual	1013
A (RE)CONFIGURAÇÃO DA LINGUAGEM DA COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS	1030
ANÁLISE DO FILME <i>SEVEN</i> , DE DAVID FINCHER: interferências do intertexto e hipertexto na linguagem cinematográfica	1051
GT 08 – Epistemologia das neurociências	1059
A RELAÇÃO HOMEM-MUNDO ANTES DOS CONCEITOS “SUJEITO” E “OBJETO”: por um projeto de vida sustentável, econômico e equitativo	1059
A RELAÇÃO MENTE E CÉREBRO: um diálogo entre a neurociência e a filosofia da mente	1073
GT 09 – Autorregulação da aprendizagem	1092
O COMPORTAMENTO AUTORREGULADO DE JOGADORES PROFISSIONAIS DE FUTEBOL NO TREINAMENTO TÉCNICO	1092

O ERRO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: uma abordagem da teoria construtivista	1108
O ESFORÇO NA APRENDIZAGEM NA COMPREENSÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	1116

GT 10 – Pesquisas interdisciplinares no contexto das Ciências Humanas e Sociais 1136

POSTURA EPISTÊMICA EM CONDICIONAIS: uma investigação empírica	1136
SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL E ZONEAMENTO URBANO: apontamentos sobre a ideia de “desenvolvimento urbano” na cidade de Montes Claros/MG	1150
A SOCIOCOGNIÇÃO COMO PERSPECTIVA DE ESTUDO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL	1168
LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – O CASO DO CINEMA NOVO NO BRASIL	1185
A XILOGRAVURA NA CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS	1200
O APLICATIVO <i>WINPLOT</i> NO ENSINO DA MATEMÁTICA Á LUZ DA TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA	1215
NEUROFISIOLOGIA DA VONTADE PRÓPRIA	1227
CONDENADO A SER LIVRE - LIVRE PARA DESVELAR O SER	1237
A PRÁTICA DA METODOLOGIA QUALITATIVA POR ENTREVISTAS E A PROBLEMÁTICA DO SUJEITO DROGADICTO INSTITUCIONALIZADO	1249
ARTIGOS COMPLETOS DAS APRESENTAÇÕES DE BANNERS	1263
ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO NAS AULAS DE INGLÊS ATRAVÉS DO DISCURSO DO PROFESSOR	1264
INTERAÇÃO VERBAL NA LINGUAGEM DOCENTE-DISCENTE:	1281
A UTILIZAÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA COMO METODOLOGIA FACILITADORA E MOTIVADORA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM	1289
ALFABETIZANDO NATIVOS DIGITAIS – UMA NOVA PERSPECTIVA DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA	1305
A PRINCIPIOLOGIA COMO MEIO DE EFETIVAÇÃO DA APLICAÇÃO DA TEORIA RACIONAL NO DIREITO	1316
O <i>BLOG</i> COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA: possibilidade de diálogo	1328
O USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TIC, UTILIZANDO A INTERNET COMO MAIS DAS FERRAMENTAS PARA O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:	1345
PSICOMOTRICIDADE E FONOAUDIOLOGIA NOS DISTÚRBIOS DA LÍNGUA ESCRITA	1354
<i>BULLYING</i> ENVOLVENDO ADOLESCENTES GRÁVIDAS E IMPACTOS SOBRE A VIDA ESCOLAR	1367
CONSTRUINDO CONHECIMENTO EM MATEMÁTICA COM O APLICATIVO <i>WINPLOT</i> – CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA	1384
A PSICANÁLISE COMO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO DE LUIS DA SILVA, UM PERSONAGEM DE ANGÚSTIA, DE GRACILIANO RAMOS	1390
INCLUSÃO ESCOLAR: uma questão de atitude	1407

APRESENTAÇÃO

O I Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem (CICL), realizado em 2004, reuniu, além de pesquisadores do Programa Stricto sensu de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PGCL), professores de diversas Universidades, dentre elas, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Universidade Federal Fluminense (UFF) em conferências, mesas-redondas e comunicações orais, abordando a temática “Sujeito e Representação”.

O II CICL ocorreu em 2006, com a temática “Pensamento e Linguagem”, reunindo novamente pesquisadores do Programa e de instituições como a Universidade de São Paulo (USP), o Instituto Federal Fluminense (IFF), a Faculdade de Filosofia de Campos (FAFIC) e a Universidade Estácio de Sá de Campos (UNESA). Além disso, contou com diversas autoridades, em destaque, a ilustre presença do Dr. Eduardo Mattos Portella, ex-ministro da Educação e atual membro da Academia Brasileira de Letras.

O Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem (CICL), que se realizará entre 10 e 12 de dezembro de 2012, busca, mais uma vez, ser um espaço de amplas discussões, tendo como tema: “Pensamento, cultura e tecnologia”. O evento, assim como os anteriores, tem por objetivo promover uma reflexão em torno da multiplicidade de conteúdos sobre os quais se estruturam as linhas e os projetos de pesquisa do Programa. Será mais um espaço de discussão e circulação de ideias e trabalhos interdisciplinares em Psicologia, Psicanálise, Ciências Cognitivas, Teoria da Arte, Educação Artística, Filosofia da Linguagem, Hermenêutica, Filosofia da Cultura, Teoria da Comunicação, Semiótica, Teorias da Aprendizagem, Metodologias de Ensino, Ciberultura, Ciberespaço e Sociedade em Rede.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

PROGRAMAÇÃO GERAL



Programação

Dia 10 de dezembro
Local: Centro de Convenções
Horário: 15h
Credenciamento

Horário: 15h30min
Lançamento de Livros *(entre outros)*

Ideações - 30 Sonetos Conceptuais
Pedro Lyra
Professor do PGCL e Escritor

Comunicação em Processo - Ensaios Interdisciplinares sobre Linguagem e Cognição
Coletivo de autores do PGCL

Horário: 16h
Abertura Oficial
Cultura e Comunicação
Roberto da Matta
Antropólogo e Escritor

Horário: 17h
Coquetel

Dia 11 de dezembro
Horário: 08h às 10h
Comunicação Oral e Mostra de Banners

Horário: 10h às 10h30min
Coffee-break

Horário: 10h30min às 12h
A linguagem humana e as formas de conhecimento: subsídios para a leitura
Prof. Dr. José Carlos de Azeredo
Escritor e Gramático
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Horário: 12h às 14h
Almoço

Horário: 14h às 16h
Comunicação Oral e Mostra de Banners

Horário: 16h às 16h15min
Coffee-break

Horário: 16h15min às 17h
A Pesquisa Interdisciplinar: tendências, desafios e práticas significativas
Prof. Dr. Casimiro Balsa
Universidade de Lisboa

Horário: 17h
Encerramento

Dia 12 de dezembro
Horário: 08h às 10h
Comunicação Oral e Mostra de Banners

Horário: 10h às 10h30min
Coffee-break

Horário: 10h30min às 12h
Os rumos da área das Ciências Humanas e Sociais na CA-Inter
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho
Presidente da ANINTER
Coordenador da PGSD/UFF

Horário: 12h às 14h
Almoço

Horário: 14h às 16h
Comunicação Oral e Mostra de Banners

Horário: 16h às 16h15min
Coffee-break

Horário: 16h15min às 17h
La metacognition en ámbitos universitarios
Dr. Javier Vergara Nuñez
Universidad de Playa Ancha, CHILE

Horário: 17h
Coquetel de encerramento

ARTIGOS COMPLETOS DAS APRESENTAÇÕES ORAIS

GT 01 – Língua, Linguagem e Educação

LER, ESCREVER E RECONTAR: A ARTE DE IMAGINAR

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo (ISEPAM)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas utilizadas na aquisição da leitura e escrita das crianças de 6 a 8 anos ao ingressarem na escola, e a sua influência na formação de leitores críticos através de uma pesquisa de caráter exploratório. A educação recebe influências dessa sociedade globalizada, onde as práticas pedagógicas precisam ser repensadas, pois as novas tecnologias tem influenciado de forma vertiginosa o processo de ensino-aprendizagem, especificamente, da leitura e da escrita na escola; as quais não podem continuar presas e arraigadas a metodologias obsoletas e descontextualizadas, impedindo a formação de seres criativos e autores do mesmo processo.

Palavras-chave: educação; letramento; práticas pedagógicas; sociedade informacional; ludicidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de observações do dia a dia de sala de aula, onde a diversidade é realidade e a influência de uma sociedade globalizada é o diferencial que estimula o repensar de novas práticas pedagógicas na formação de leitores críticos.

A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e observações no campo de estágio do curso Formação de Professores do ISEPAM, nas turmas de 3º e 4º ano, em 2011, onde foi apresentado em uma Feira Pedagógica jogos que letravam, para crianças de 6 a 8 anos, obtendo satisfatórias conclusões como maior desenvoltura na expressão oral, sequência, coesão e coerência textual, absorção de regras coletivas, necessárias para uma prática efetiva na sociedade.

O mesmo está dividido em dois fragmentos: *Educação e Letramento*, e *A importância da ludicidade em uma sociedade informacional*, destacando a importância do respeito à diversidade existente na sala de aula e de uma revisão nas práticas pedagógicas diante de uma sociedade globalizada.

O referencial teórico utilizado foi Bakhtin (2003), Soares (1989), Rojo (2012), Morais (2012), Camargo (2010), Rosa e Souza (2002) que enfatizam a relação social,

dialógica, interdiscursiva, o caráter heteroglóstico e polissêmico da linguagem, a importância do planejamento e da avaliação e dos letramentos múltiplos, assim como a arte, mola propulsora da contextualização do lúdico em contextos reais; e outros que muito contribuíram para o enriquecimento do mesmo.

Educação e Letramento

A educação oportuniza ao homem a formação e a informação com a aquisição do conhecimento, porém ele não pode estar reduzido à sua modalidade científica porque não atingirá todas as dimensões humanas.

Segundo Cortella (2003) o mundo se relaciona com o homem em uma relação de reciprocidade. Por isso, “[...] só o animal humano é capaz de ação transformadora consciente, ou seja, é capaz de agir intencionalmente (e não apenas instintivamente ou por reflexo condicionado) em busca de uma mudança no ambiente que o favoreça” (CORTELLA, 2003, p.41). Essa ação tem a finalidade de alterar a realidade, moldando carências e inventando o ambiente humano, de forma consciente e exclusiva do ser humano, chamada de trabalho ou práxis.

Para Vasconcelos (2012) a escola proporciona múltiplas possibilidades de interação entre as pessoas envolvidas neste processo, pois o espaço de sala de aula é cenário privilegiado onde se desenrola o processo de ensino-aprendizagem, fazendo do professor e do aluno dois atores centrais em constante interação, protagonizando uma cena onde não há coadjuvantes.

A interação está na base das relações humanas alicerçando e formando a identidade de cada indivíduo, onde as ações de um são orientadas pelas ações do outro. Desta forma as pessoas desempenham papéis sociais em decorrência do papel profissional que desempenham na sociedade.

O educador democrático espera e busca em seu aluno uma atitude autônoma em seu processo de crescimento e aprendizagens, sendo crítico em relação aos conteúdos apresentados, inovando a rotina do universo social. Professor e aluno compartilham ações mútuas, prevendo uma ação equilibrada, dialógica, com objetivos claros sem se perder nos caminhos a serem percorridos. Assim,

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Um caminho possível e bastante frutífero, ainda que pouco usual, é o da criação de um espaço que possibilite aos docentes a reflexão a respeito de sua própria prática pedagógica em cotejo com o campo teórico, visando, com isso, a melhoria da didática dos cursos e, principalmente, a circulação de boas soluções por alguns conseguidas, e que, uma vez divulgadas, colaborarão na solução de problemas comuns ao grupo de professores. (VASCONCELOS, 2012, p. 26)

A teoria e a prática não podem caminhar dissociadas, pois uma alimenta a outra, aumentando a possibilidade de um fazer pedagógico, pautados em uma boa pesquisa e experiências, almejando qualidade educacional. É necessário também que o professor conheça bem a realidade da escola onde atua, levantando questionamentos que podem servir de ponto de partida para uma ação pedagógica mais crítica e comprometida com um ensino de qualidade.

O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, enquanto presidente da República Federativa do Brasil, em 2006, organizou um documento com orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, priorizando a urgência da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças adolescentes e jovens brasileiros, assumindo o compromisso com a implementação de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano.

Esta preocupação foi constatada a partir da análise da Lei nº 4024/1961, da Lei nº 5692/1971, da Lei nº 9394/1996, da Lei nº 10.172/2001, que de forma ampla se preocupavam com a obrigatoriedade e durabilidade da educação no Ensino Fundamental. A partir de toda essa análise, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade, através da Lei nº 11.274, em 6 de fevereiro de 2006. Esta importante decisão política está relacionada às recentes pesquisas feitas pelo IBGE, no Censo Demográfico de 2000, as quais mostraram que 81,7% das crianças estão na escola, sendo que 39,9% frequentam a

educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no ensino fundamental.

Outro fator relevante foi o resultado do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2003, que demonstrou através de resultados de estudos que quando as crianças ingressam na instituição escolar, antes dos sete anos de idade, apresentam em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos.

Para que isso aconteça, segundo o mesmo documento, é preciso maior atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais psicológicas e cognitivas.

Segundo Alves (2003), é preciso pensar na escola como um dos espaços da sociedade, isto é, como parte integrante de uma totalidade que é dinâmica. As formações sociais se constituem de relações entre pessoas, que fazem parte de grupos sociais distintos, às vezes antagônicos, como são as classes sociais em sociedades do tipo da nossa, efetuando a dinâmica das relações de contradição. Portanto:

Nessa perspectiva metodológica, quando nos propomos a refletir sobre a escola que existe, significa que essa escola, como a sociedade que a inclui, não é algo já dado e acabado e sim o produto de relações sociais, o produto da prática social de grupo e de classes. Por isso mesmo, ela pode ser transformada. (ALVES, 2003, p. 16)

Ela quer com isso, destacar o papel da educação escolar no conjunto dos demais processos de transformação social de forma específica e não isolado, articulada com a dinâmica de transformação da sociedade, porque “a “formação integral” do educando foi desmascarada como objetivo ideológico e o real papel da escola se revelou: a reprodução das relações de produção” (ALVES, 2003, p.17).

Desta forma, fica claro e evidente, que a produção do conhecimento se dá na relação entre as classes sociais e se fundamenta na divisão de trabalho entre elas,

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

onde a qual tem por base a expropriação do trabalho, enquanto deveria ser visto como patrimônio coletivo da sociedade, e não propriedade e privilégio dos dominadores.

Então Alves (2003), reforça que a “formação integral” deve ser substituída pela formação da “consciência revolucionária” e que o professor para deixar de ser o algoz da classe dominante, deve travestir-se de agente do proselitismo partidário em prol das camadas populares. Assim, a escola deixará de ser reprodutora e passará a ser agente de formação revolucionária.

A escola é aspirada como melhoria de vida, na obtenção de emprego, na aquisição de bens materiais e nas aspirações de bens concretos, porém ela é apenas uma mediadora de uma estrutura maior que é a sociedade, cabendo à mesma garantir às camadas populares a aquisição de conhecimentos que favoreçam sua inserção na dinâmica mais geral de mudança.

De acordo com Rosa e Souza (2002), o tema da inclusão/exclusão dos alunos no universo escolar deve considerar os elementos geradores da situação de exclusão vivida pelo aluno, o que significa tratar da questão educacional no seio da problemática social brasileira, além de considerar a escola como um espaço sociocultural, responsável pela abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura e o contexto social em que está inserida.

Ribeiro (*apud* ROSA; SOUZA, 2002), reforça essa questão afirmando que:

A existência dos excluídos acompanha a história da humanidade, já que sempre existiram pessoas vitimadas por processos de dominação e segregação, motivados por problemas relacionados com religião, política, saúde, etnia, sexo, gênero, economia etc., que tiveram predominância exclusiva ou combinada em cada momento histórico. Na atualidade, o bloco dos excluídos é constituído majoritariamente pelos desempregados em decorrência da reestruturação produtiva, da globalização e da destruição do Estado social (ROSA; SOUZA, 2002, p. 62).

Isso vem mostrar que a exclusão deve ser vista como uma situação que vai além da perda de um emprego, pois envolve uma sociedade com seus problemas econômicos, sociais, morais e políticos, tendo em vista as relações sociais envolvidas no modelo social gerador da exclusão e não apenas da identificação de situações de intensificação da pobreza.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Diante da diversidade existente nas salas de aula, faz-se necessário um estudo do letramento, afirma Scribner e Cole in Kleiman (2001), como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos. A escola é uma importante agência de letramento que não se preocupa com o letramento/prática social, mas com a prática de letramento/alfabetização, ou seja, com a aquisição dos códigos (alfabético, numérico), processo concebido por uma competência individual necessário para o sucesso e promoção na escola. Por outro lado, existem outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho mostrando letramentos muito diferentes.

As práticas de uso da escrita da escola sustentam um modelo de letramento dominante na sociedade, denominado autônomo que pressupõe uma maneira do mesmo ser desenvolvido, forma associada com o progresso, civilização e mobilidade social, se reproduzindo na sociedade sem grandes alterações. Se contrapondo a esse modelo tem o ideológico que afirma que as práticas de letramento no plural são social e culturalmente determinadas, investigando as áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas.

As crianças que não conseguem ler e escrever, geralmente são rotuladas e discriminadas pelo professor, que não consegue se auto avaliar e utilizar uma metodologia adequada de acordo com a realidade trabalhada, levando a criança a se sentir incapaz.

Para Ferreiro (1993, p. 23), “essas práticas escolares, entretanto, não lhes permitem apropriar-se de nada: acabam sendo meras reproduzidas de signos estranhos”.

As crianças pobres são tachadas de deficientes, excepcionais e carentes, só porque falam e escrevem errado, na visão acadêmica. A questão central desse problema é essencialmente linguística e a escola atrapalha o desenvolvimento dessas crianças, que são falantes de variedades linguísticas estigmatizadas pela sociedade.

Morais (2012) afirma que por trás de qualquer método de ensino e aprendizagem, principalmente de alfabetização, existe uma teoria sobre o que é o

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

objeto de conhecimento a ser aprendido e como os indivíduos o aprendem. Sendo assim,

A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modo de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (MORAIS, 2012, p. 27).

O aprendiz não pode ser visto como uma tábula rasa que adquire informações prontas do exterior sobre as relações entre letras e sons, cópias e memorizações, formando alunos passivos.

Segundo Rojo (2012) a escola precisa de uma proposta pedagógica que inclua em seu currículo a grande variedade de culturas presentes em sala de aula de um mundo globalizado, caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural e com a alteridade. Novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, acarretam novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico, cunhando um novo termo ou conceito: multiletramentos.

Foi apresentado na Feira Pedagógica do ISEPAM, em 2011, juntamente com os alunos do 3º e 4º ano do curso Formação de Professores, jogos pedagógicos para os alunos de 6 a 8 anos, do Ensino Fundamental I, no turno da manhã e da tarde, resultando um total de 28 turmas, com uma média de 30 a 35 alunos em cada turma.

Quando os alunos se aproximavam das bancas dos jogos, os alunos (futuros professores), os apresentavam, estimulando as crianças a jogarem, criando histórias, mexendo com o imaginário infantil e o raciocínio lógico, de forma lúdica. A empolgação dos alunos foi tão grande, que eles não conseguiam encerrar a Feira.

Libâneo (2002) ressalta a importância da prática pedagógica para educadores que implica vários conceitos empíricos para tal prática; sendo que formalmente considera-se o "pedagógico" como um dos processos educativos, metodológicos ao modo de ensinar como um campo de conhecimento que trata sobre a problemática educacional visualizando sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. Portanto, pedagogo é o profissional que atua

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

em várias instâncias da prática educativa indireta ou diretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação com base em objetivos de formação humana definidos em uma determinada perspectiva.

A linguagem não pode ser considerada como algo isolado, distante da realidade dos mesmos, pois é viva e dinâmica. Tanto é que a comunicação ocorre nas interações interpessoais e intrapessoais, onde o conhecimento é construído, ao mesmo tempo em que os valores são internalizados; a identidade é constituída com base sólida nas regras e valores necessários a uma convivência equilibrada e respeitosa.

Segundo Bakhtin (2003) a linguagem apresenta um caráter heteroglóstico e dialógico, pois a enunciação verbalizada é produto da interação social entre falantes, onde o eu e o outro são construídos em um universo de valores, com base em critérios éticos, cognitivos, políticos, religiosos ou outros de enunciados concretos, envolvendo elementos extraverbais.

Repensar na conduta pedagógica, em estratégias, recursos, métodos e atividades mais eficientes e eficazes, é fundamental porque o termômetro são os alunos e a dinâmica do trabalho de um professor deve ser reflexiva, não estando reduzida aos momentos em sala de aula. Assim:

A intervenção pedagógica tem um antes e um depois, que constituem as peças substanciais em toda a prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados (ZABALA, 1998, p. 17).

A conduta metodológica e todo o planejamento contextualizado na realidade da clientela, sem uma visão unilateral é mais interessante, a motivação é outra e os resultados são melhores, implantando a linguagem interdiscursiva.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A reflexão crítica sobre a prática, que é uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual pode ir virando uma prática sem ação deve ser repensada porque é neste sentido que:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2004, p. 24).

Do ponto de vista democrático, ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, pois na história da sociedade, as pessoas iam descobrindo e trocando experiências umas com as outras.

Pesquisando teóricos como Cagliari (1998), conclui-se que a alfabetização já não pode mais ficar presa a uma visão adultocêntrica e muito menos presa a modelos padronizados e exercícios repetitivos e mecânicos. Portanto:

Enquanto a alfabetização escolar ficou presa à autoridade de mestres, métodos e livros, que tinham todo o processo preparado de antemão, constatou-se que muitos alunos que não trabalhavam segundo as expectativas dos mestres, métodos e livros eram considerados incapazes e acabavam de fato não conseguindo se alfabetizar (CAGLIARI, 1998, p. 32).

As crianças que não conseguem ler e escrever, geralmente são rotuladas e discriminadas pelo professor, que não consegue auto avaliar-se e utilizar uma metodologia adequada de acordo com a realidade trabalhada, levando a criança a se sentir incapaz.

Para Ferreiro (1993, p. 23), “essas práticas escolares, entretanto, não lhes permitem apropriar-se de nada: acabam sendo meras reprodutoras de signos estranhos”.

As crianças pobres são tachadas de deficientes, excepcionais e carentes, só porque falam e escrevem errado, na visão acadêmica. A questão central desse

problema é essencialmente linguística e a escola atrapalha o desenvolvimento dessas crianças, que são falantes de variedades linguísticas estigmatizadas pela sociedade.

Por isso que Soares (1989) enfatiza a distinção entre alfabetização e letramento, onde o primeiro termo corresponde à aquisição de habilidades para ler e escrever, dominando tal tecnologia, envolvendo conhecimentos e destrezas variados, compreendendo o funcionamento alfabético, memorizando as convenções, letra e som, dominando o seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam. Já o segundo termo letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. São opções distintas, mas inseparáveis, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

A importância da ludicidade em uma sociedade informacional

Mortatti (2004, p. 98) afirma que a sociedade está baseada em comportamentos individuais e sociais que supõem a inserção no mundo público da cultura escrita, isto é, uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir, diferentemente do que ocorre em sociedades iletradas ou ágrafas (a-letradas ou pré-letradas), que utilizam apenas a língua oral e não possuem sistema de escrita nem sofrem influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita.

Com a cibercultura e a tecnologia digital, a sociedade letrada contemporânea é diferente das de séculos passados, pois o desenvolvimento cultural e tecnológico, industrial e econômico destas sociedades, vem determinando diferentes modos de produção e distribuição dos bens materiais e culturais, estabelecendo formas cada vez mais sofisticadas de valores e padrões de comportamento de indivíduos e grupos sociais com o material e o espaço do escrito.

Leitura e escrita são processos distintos e devem ser compreendidos como diferentes processos de ensino e aprendizagem em uma dimensão individual e social,

envolvendo habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos variados e diferentes entre si com formas de uso diferenciadas.

Apostando na capacidade das crianças, as histórias devem ser reconstruídas com colagem, sucata de papel e de pano, dando vida aos personagens, além de tornar real toda a história. Elas devem ser recontadas para as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, estimulando a produção de textos com coesão, coerência e sentido, objetivando fomentar a autonomia e a produção de textos próprios enquanto sujeitos sociais e históricos. Assim “torna-se possível, pela arte, pensar o não pensado, viver o não vivido, imaginar, criar e recriar situações. É possível, como ocorre à professora Milena, por meio de uma música, a sensação de desabrochar a si mesma e aventurar-se num parque de diversões” (CAMARGO, 2010, p. 42). A partir da arte, as questões vividas no dia a dia, são discutidas e imaginadas como poderiam ser, além de confrontadas com as visões e produções dos alunos, nas variadas possibilidades de aprendizagem, aventurando-se e descobrindo mundos novos.

Moraes (2012) destaca que o ensino pode ocorrer lançando mão de “jogos com palavras” e dos textos poéticos da tradição oral, dentre os quais as cantigas de roda conhecidas, levam a criança a reconstruir propriedades em sua mente que irão alcançar hipótese alfabética e avançar em direção a uma escrita ortográfica sem que a mesma viva este processo de reconstrução de forma solitária. Desta forma, “a consciência fonológica envolve também a análise de sílabas e rimas e de palavras dentro de palavras, constituindo, portanto, algo bem mais amplo que a consciência fonêmica” (MORAIS, 2012, p. 131).

As variadas práticas de ensino devem ser um meio utilizado para que as crianças alcancem a compreensão das propriedades do sistema alfabético e não como fim em si mesmo, apresentando uma aprendizagem eficaz. Caso contrário, limitará e deformará o aprendizado da criança, impedindo que o professor atue com autonomia. Para Santos (2009),

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A literatura é lugar de configurações discursivas que instauram sugestões de mundos possíveis, de construções espaciais plausíveis que definem as posições do homem na sociedade. O espaço ficcional tem enorme relevo na constituição de significados da narrativa literária, haja vista que os acontecimentos ficcionais, que consolidam o enredo, erguem-se por intermédio de uma espacialização que lhes dá base e sentido (SANTOS, 2009, p. 181).

A personagem para ter existência e significado precisa estar ancorada em um espaço de manifestação polissêmica de práticas ideológicas das sociedades. Por isso que o professor deve ter um olhar analítico do espaço não somente como paisagem geográfica, mas como perspectiva para a reflexão da constituição dos sujeitos em seu contato com espacialidades diversas.

Segundo Soares (1989), não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas diferentes. Essa diferença é transformada em deficiência, em privação, em carência, por uma atitude etnocêntrica, porque ser diferente das classes dominantes é ser inferior. Por isso que:

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes [...] (SOARES, 1989, p. 15).

Os alunos que não pertencem à classe dominante sofrem um processo de marginalização cultural e fracassam, porque são diferentes culturalmente; onde a diferença cultural leva a discriminação, transformando diferenças em deficiências.

Segundo Garcia (2003), é necessário dialogar com a polissemia da escola, recuperando a trajetória sócio-histórica, seus movimentos cotidianos, entendendo que a ação, a teatralidade, os rituais escolares, o jogo de (des)conhecimento que a habita, marca a singularidade dos diferentes sujeitos que transitam diariamente no “mundo escolar”. Se o processo de conhecimento é entendido como uma produção material e simbólica, produzida na dinâmica interativa, isto é, o conhecimento como produção coletiva, fruto de relações dialógicas do homem com o “mundo dos homens e das

coisas”, como a cultura; o conhecimento produzido na escola de forma individual, solitário, silencioso e fragmentado, torna-se uma concepção contraditória.

O mundo da sala de aula reflete singularidade e complexidade, assim como a relação de cada um e do grupo com o conhecimento, portanto é na sala de aula que as realidades e relações são trabalhadas, lidando não apenas com os conteúdos escolares, mas com a humanidade contraditória com sede de conhecimento.

Segundo a linguista Eni Orlandi (*apud* GARCIA, 2003), há três tipos de discurso em funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário. E o discurso pedagógico, que é a fala oficial da escola, aparece atualmente em um discurso autoritário, pois geralmente só legitima a fala do professor, hegemonicamente autorizada no cotidiano da escola e no imaginário social sobre a escola.

Através dos jogos, do lúdico, às crianças construirão o seu (auto) conhecimento na escola; contrariamente a “escola do ócio” e o “trabalho tortura”, pois a aprendizagem lúdica proporciona a elas o prazeroso, o significativo, o potencializador, o humanizador, o apaixonado e o apaixonante.

Segundo Freire (2004), não existe educação neutra e nem discurso neutro, mas o educador e educadores críticos, não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país, porém podem demonstrar que é possível mudar, reforçando a importância de uma tarefa político-pedagógica.

De acordo com Bakhtin (2003), a linguagem ocupa papel de destaque nas relações sociais e na nossa sociedade, a participação social é intensamente mediada por texto escrito e os que dela participam se apropriam não apenas de suas convenções linguísticas, mas, sobretudo das práticas sociais em que os diversos gêneros textuais circulam.

A sociedade contemporânea é diversificada e múltipla de sujeitos e de modos de viver, pensar e ser, mas que criam vínculos, sentimentos, mundos, literatura, teorias, moda, receitas culinárias, filosofia, brincadeiras, jogos, arte, máquinas, enfim culturas e culturas que vão se enraizando, se envolvendo e se identificando. Por isso, que a linguagem “ao mesmo tempo em que enriquece as possibilidades de

comunicação e expressão, a linguagem representa um potente veículo de socialização” (BRASIL, 1998, p.24). É importante trabalhar com as múltiplas linguagens oportunizando a interação social, além da partilha de significados.

Considerações Finais

O atual momento histórico, tendo em vista o fenômeno da globalização, exige uma participação efetiva da escola como instituição, lócus do conhecimento e da formação de cidadãos, capaz de intervir nos rumos da sociedade, sendo necessária a criação de uma escola criativa, onde todos os alunos sejam autores e participativos na produção de um saber para o convívio social.

Cabe aos professores, pedagogos e supervisores, sujeitos desse processo, planejarem e construírem diferentes etapas da caminhada de uma nova escola, redimensionando o modo de pensar e fazer a educação que envolve elementos políticos, socioeconômicos, técnicos e culturais, superando a dicotomia e fragmentação das suas atribuições, rituais, conteúdos metodológicos, recursos pedagógicos, processo de avaliação, concepções de educação e sociedade.

A questão da educação inclusiva constitui um problema social emergente, onde a diferença é o elo do crescimento e da troca de experiências nas relações sociais que geram conhecimento, encontrando um caminho para superar as barreiras físicas e atitudinais que dificultam o acesso e a permanência de todos os alunos no ambiente escolar. É preciso romper com a ideia do absoluto, do padrão homogeneizante de condutas e de corpos, assumindo a sociedade brasileira nas suas diversidades, ou seja, na sua forma plural.

Destaco a necessidade e importância do trabalho que inclui as variadas culturas presentes na sociedade em busca do letramento, novos letramentos ou multiletramentos, realizando experiências para um redirecionamento pedagógico que prepare o alunado para um processo contínuo de integração e negociação de novos sentidos e posicionamentos pela articulação interindividual/social/histórico/cultural de identidades e programas de ação, ressignificando experiências, indagações e inquietações inerentes ao ser humano.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Nilda. *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Asa, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Bá- Bé- Bi- Bo- Bu-* São Paulo: Scipione, 1998 (Pensamento e Ação no Magistério).
- CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (org.). *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação*- São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERREIRO, *Com todas as letras*; 4ª ed. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez. 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática educativa*. 25ª edição. Paz e Terra. 2004.
- GARCIA, R. L. (organizadora) *A formação da professora organizadora: reflexões sobre a prática*. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- ROJO, Roxane e Eduardo Mora (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROSA e SOUZA, Dalva E. G. e Vanilton C. de (organizadores) [et al.] *Políticas Organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro. DP & editora. 2002.
- SANTOS, João Bosco Cabral dos. *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas* (org.). Uberlândia, EDUFU, 2009.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola Uma perspectiva social*. 7ª Edição. Editora Ática. 1989.
- VASCONCELOS, Maria Lúcia. *Educação básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2012.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa Como Ensinar*; trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre. Artmed, 1998.

**A AUTORIA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA PARA UMA MELHOR RELAÇÃO COM A
ESCRITA**

Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)

Gerson Tavares do Carmo (UENF)

RESUMO: Esta comunicação apresenta uma reflexão sobre o medo de escrever e a autoria literária como estratégia para uma melhor relação com a escrita a partir de uma sondagem com um grupo de docentes/alunas em exercício do ensino fundamental matriculadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UENF. As docentes/alunas apresentaram percepção negativa a respeito de suas escritas. O medo de escrever foram respostas recorrentes na sondagem realizada, totalizando 84,6% das vinte e seis alunas. O problema que se destaca é a possibilidade de verificação do quanto esta relação negativa com a escrita pode melhorar a partir do exercício da autoria literária, envolvendo narrativas orais/escritas de experiências pedagógicas marcantes de forma colaborativa. Entretanto, indaga-se se, na condição impelida de narradoras-autoras, partindo do pensamento de Walter Benjamin, as docentes-alunas não seriam provocadas em sua necessidade humana de comunicação e, conseqüentemente, em seu desejo e esforço em relação à escrita e ao uso de estratégias alternativas para lidar com a produção de sua autoria.

Palavras-chave: Autoria literária; estratégia e escrita docente.

Introdução

Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: dizer 'escrever claro' não é certo mas é claro, certo? (VERÍSSIMO, 2009).

Para iniciar o projeto de pesquisa "Autoria Literária e Docência nos Anos Iniciais: para uma relação mais amigável com a escrita" foi realizada uma sondagem exploratória junto à turma do 3º período do Curso de 1ª Licenciatura do PARFOR¹ da Universidade Estadual do Norte Fluminense, RJ. Nela constatamos que dentre as vinte e seis docentes/alunas da turma, (84,6%) explicitaram algum sentimento negativo em sua relação à escrita.

Na primeira aula da disciplina *Material Didático de Alfabetização: confecção e aplicação*, em março de 2011, o passado das docentes/alunas foi convidado a mostrar-se por meio de experiências individuais marcantes ocorridos em sala de aula, descrito primeiro oralmente e, em seguida, por histórias em quadrinhos. Uma aula marcante

¹ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

sem dúvida na qual pudemos destacar o valor da experiência, conforme concepção de Larrosa Bondia (2001, p. 3): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Olhamos para a futura pedagoga como um sujeito ativo-interativo na construção do conhecimento. Vemos no processo da criação a possibilidade de despertar a necessidade de do professor sair do lugar comum, para um fazer pedagógico reflexivo. Compreendemos, também, que por meio da criatividade e da autoria, a construção dos textos escritos possam ser trabalhados de forma significativa junto às docentes/alunas. Propomos uma atividade de autoria, no sentido de trabalhar a formação docente, de forma crítica e criativa, a fim de que as docentes/alunas possam desenvolver a autonomia de pensamento e também a autoria de seus alunos.

A Autoria Literária é um espaço de criação, fruição e desenvolvimento literário, de se encontrar e se perder, de ousar, onde as reflexões discorrem sem esbarrar em limites formais, podendo ser pela análise individual, recriação, invenção artística onde se acrescentam, se inventa, se reinventa ou até mesmo imagem real, que transmita através da língua escrita, transforma-se em forma e cria vida, seja ela profissional, verídica ou não, ou apenas memórias, ou as duas juntas como foi o caso, a partir do contato que tem nos atos de pensar e comunicar, seja ele verbalizando ou escrevendo, o poder de transformar aquelas memórias em um livro.

Os objetivos pretendidos nessa etapa da pesquisa concretizaram-se na edição do livro de autoria das docentes/alunas está pronto. Nesse instante podemos afirmar que a dinâmica do projeto cumpriu a sua missão estratégica. Como escreveu Paulo Freire um importante referencial pedagógico brasileiro: [...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. [...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura a o risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 2002, p. 77). E foi assim que se aventuraram acreditando na capacidade de aprender e se arriscar, ousar e fazer o livro.

Caracterizando o medo de escrever e a estratégia da autoria literária

O medo de escrever “errado”, “besteira” ou de “passar ideias para o papel” foram recorrentes na sondagem realizada. A ortografia e a gramática igualmente foram citadas como fonte de insegurança, do “branco” na hora em que são solicitadas a escrever algo que será lido por alguém. Escrever para si, ao contrário, foi mencionado por 24 delas como algo mais fácil, que lhes dá prazer, que lhes amplia a comunicação intrapessoal. Escrever não é igual a falar, cantar, amar, apaixonar-se, sorrir, dormir, quando você escreve, você automaticamente se descreve e deixa um registro para ser analisado posteriormente por alguém. Não é o erro gramatical, como muita gente diz, que faz com que muitos tenham medo de escrever, por receio ou vergonha de cometer algum delito contra o português nosso de cada dia, talvez esse não seja o motivo principal. Nas palavras de Graciliano Ramos “A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita pra dizer” (2005).

A palavra não foi feita somente para dizer como também para escrever, durante a pesquisa experimental, algumas alunas relataram o medo até de escrever relatórios para a escola, dar opiniões escritas nos seminários.

O medo maior é de nos entregarmos e nos deixarmos sem proteção, sem máscaras, desnudos, livres. Quando escrevemos deixamos a nossa marca, a nossa personalidade, uma palavra em lugar de outra pode dizer muito sobre nós. E mais, o que escrevemos pode ser lido, relido, analisado, estudado, interpolado, enfim, um universo infinito de possibilidades que nos exporá para o mundo, nos descortinará diante dos outros. Enquanto professoras a cobrança da escrita perfeita é ainda maior. Palavras ditas o vento leva, e estas quando alguém usa contra nós, muitas vezes podemos e o fazemos, argumentamos que não era bem aquilo que pretendíamos dizer com as nossas palavras. Mas ao escrever, a prova está gravada, presa no papel, não tem como renegar.

A romancista Clarice Lispector (1978, p.6) ressalta que escrever e ler algumas coisas, é um caminho sem volta. Ela pensa que é neste ponto que a vida pulsa intensamente e transforma:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

[...] "tenho medo de escrever". É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto, e o mundo o não está á tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio, Nesse vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tenho medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras - quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo.

Para Benjamin (1975, p. 69), a narrativa é carregada de sabedoria e é uma forma artesanal de comunicação, na narrativa encontra-se sempre a marca do narrador (...) "imersa essa substância na vida do narrador para, em seguida tirá-lo dele próprio".

Conforme Benjamin, a narrativa é comunicação artesanal e encerra em si uma dimensão prática, de um conselho, de um ensinamento moral ou de uma forma de vida. Por isso, uma proposta de produção de autorias literárias de forma artesanal é condizente com o sentido próprio da entrevista não como fonte para um produto posterior e final da pesquisa.

Georges Picard no livro *Todo Mundo Devia Escrever: a escrita como disciplina do pensamento*, irá dizer que, "a vida da maioria dos seres humanos é desprovida de valor, a não ser e na medida em que eles escrevem". O autor ainda diz mais, "todo mundo devia escrever para si mesmo, na concentração e na solidão: um bom meio de saber aquilo que se sabe e de entrever aquilo que se ignora sobre o mecanismo do próprio cérebro, sobre o próprio poder de apreensão e de interpretação dos estímulos externos".

A escrita como descoberta de si próprio, de desvendar seus medos, segredos, sonhos, desejos. Um texto escrito hoje sobre um tema, se escrito daqui a um ano sobre o mesmo tema terá muitas mudanças, sutilezas. Sem falar da vaidade, da auto-estima que nos toma de conta quando escrevemos um texto bem escrito, com nossos pensamentos disciplinados.

Por que você tem medo de escrever? O que teria para revelar ao mundo, o que colocaria no papel e deixaria para a posteridade, o que se desvelaria para o mundo com a sua escrita?

Pfeiffer (1998) mostra como a escola não possibilita aos alunos sua constituição enquanto autores de um texto, exigindo, contraditoriamente, que os alunos se coloquem como autores (determinados por todas as exigências específicas dessa posição - objetividade, clareza etc.) ao mesmo tempo em que, pela própria dinâmica do funcionamento escolar, nega tal possibilidade.

E negar a autoria e também negar a possibilidade de o sujeito colocar-se como leitor, é impedir o trabalho histórico da interpretação. O sujeito fica preso no limiar da repetição mnemônica (mera repetição) e da repetição formal (mera produção de frases). Só há autoria e leitura quanto há a repetição histórica - quando o sujeito inscreve seu dizer na rede do já-dito, do interdiscurso e do silêncio, deslocando-o ao produzir gestos de interpretação. Como se pode notar “o problema é ideológico e não metodológico” (PFEIFFER, 1998, p.103). Se a língua é pensada em termos de código e a interpretação em termos de decifração (como geralmente acontece na escola), resta pouco espaço para que o aluno possa se colocar enquanto autor, isto é, para que ele se reconheça naquilo que produz. Por outro lado, esse funcionamento institucional não atinge apenas ao aluno, uma vez que “não é só ao aluno que é retirado o gesto interpretativo, mas também ao professor” (idem, ibidem).

Se pensarmos que para que haja autoria do lado do aluno é preciso que o professor se coloque como autor. No entanto, não é preciso ir muito longe a considerações teóricas para que se perceba que ao professor, muitas vezes, está reservado o papel de aplicador ou comentador de um saber originado fora dele.

Desse ponto de vista, falar em “ensino da autoria” torna-se sem sentido, pois não se trata de uma função que possa ser “ensinada” ou “estimulada” ou “adquirida”, mas apenas possível ou não (e sempre sob certas condições). Pois se o desejo da autoria existe a autoria pode ser incentivada e desejada.

As contribuições teóricas de Charlot (2000) sobre o desejo e o esforço para a aprendizagem corroboram com a pesquisa quando questionamos a relação do sujeito com a escrita, seja na universidade, seja no cotidiano escolar da educação básica. De maneira geral, os discursos das alunas/professoras do PARFOR mostraram reações de dificuldade, medo e até mesmo de pavor em relação ao ato da escrita. Faz-se

necessário ampliar o olhar, potencializar as reflexões sobre o desejo em relação à escrita. Sem considerar esse desejo, essa pré-disposição na qual a pulsão vem do próprio sujeito, de sua relação consigo mesmo e com o mundo, como elemento necessário à autoria textual, não haverá a libertação da escrita – toda a educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta o processo.

As palavras desejo, sujeito “desejante”, esforço, têm trazido questionamentos à pesquisa em andamento. O que estas palavras têm a ver com escrita, educação? O que é o desejo? Quais são suas implicações no que se refere à escrita? E o esforço? Basta o desejo para surgir o esforço necessário à escrita?

Percebe-se que o desejo ou a falta dele em relação à escrita é uma questão de grande relevância para o professor, que tem a linguagem escrita como principal ferramenta de trabalho e comunicação. De acordo com Marilena Chauí, em seu capítulo “Laços de desejo” (2011, p. 15), o significado da palavra desejo, relacionado etimologicamente a *desiderium*, “representa a decisão de tomar o destino nas próprias mãos, significando então, a vontade consciente nascida da deliberação”. De outra forma, Hickman (2002, p. 66), explica que:

[...] desejo tem a ver com liberdade, imaginação, criatividade, com capacidade de suscitar paixões. É uma força que deságua dentro de nós desencadeando aprendizagens com significado para cada sujeito desejante. Ou seja, sentimentos e paixões que surgem como forças mobilizadoras da transformação social e da construção de uma nova subjetividade.

Mas, só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre “desejo de”. A criança só pode construir-se porque “o outro e o mundo são humanos e, portanto desejáveis” (CHARLOT, 2000, p.54). Fato que nos faz refletir: o que desperta esse esforço nas professoras só pode acontecer dentro delas mesmas.

De forma complementar, em uma entrevista com Shor, Freire (1986, p. 107) diz: “O educador libertador tem de criar criando, isto é, inserindo na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo sobre suas possibilidades, não muito aquém nem muito além de nossos limites do medo

necessário”. Sob essa tensão é que refletimos sobre a autoria como noção adequada a esse ambiente onde habita o processo de “criar criando”, nem muito longe nem muito perto do medo que suscita o ato de se comunicar pela escrita.

Nesta direção, adotamos aspectos da concepção de autoria de Benjamin como referência para a reflexão da comunicação entre o medo e o desejo de escrever. A noção de autoria de Benjamin, centrada na conferência “O Autor como Produtor” (1934), foi proferida diante de um público operário, quando se encontrava exilado na capital francesa. Foram dois seus objetivos: criticar o pseudo-autor que, militando nas filas da revolução contra o fascismo alemão, servia em sua atividade à lógica do capital; e, em consequência, identificar o que seria a marca de autenticidade de um autor, propondo uma série de categorias para se pensar a relação entre escritor e sociedade.

Mas não foi por causa desses aspectos de distinção entre autores e pseudo-autores que tomamos emprestado a versão de *autoria* de Benjamin. Foi o “caráter de dispositivo de produção” que nos interessou. Para Benjamin (1996, p. 132):

[...] Um autor que não ensina nada aos escritores não ensina nada a ninguém. Assim, é decisivo que a produção tenha um caráter de modelo, capaz de, em primeiro lugar, levar outros produtores à produção e, em segundo lugar, pôr à sua disposição um aparelho melhorado. E esse aparelho é tanto melhor quanto mais consumidores levar à produção, numa palavra, quanto melhor for capaz de transformar os leitores ou espectadores em colaboradores.

Àquela época, a “produção com caráter de modelo” à qual Benjamin se refere tem endereço certo, o teatro épico de Brecht². O presente projeto, ao contrário, não aspira à produção como um modelo a ser generalizado, aspira sim à produção de um

² Conforme Benjamin (1996, p. 133), o teatro épico adota um procedimento que se tornou familiar, o princípio da interrupção: “A interrupção da ação, que levou Brecht a caracterizar seu teatro como *épico*, combate sistematicamente qualquer ilusão por parte do público. Essa ilusão é inutilizável para um teatro que se propõe tratar os elementos da realidade no sentido de um ordenamento experimental. (...) O teatro épico, portanto, não reproduz as condições, ele as condições, ele as descobre. A descoberta das condições se efetua por meio da interrupção das sequências. Mas a interrupção não se destina a provocar uma excitação, e sim a exercer uma função organizadora. Ela imobiliza os acontecimentos e com isso obriga o espectador a tomar uma posição quanto à ação, e o ator, a tomar uma posição quanto ao seu papel”.

modelo de observação dos modos singulares performáticos de produção da escrita, no qual, certamente, está contido na técnica de interrupção usado por Brecht.

De volta ao empréstimo feito a Benjamin (1996, p.134), em suas palavras referidas ao teatro épico de Brecht, o que resulta da produção autoral na dimensão cotidiana é que esta é produtora consciente de hábitos, promove diálogo permanente entre o pensamento e a ação autêntica. Neste sentido, a autoria é geminal para o processo de reconhecer-se e reconhecer o outro. Autoria e reconhecimento social são geminais no processo de constituição de subjetividades, através da tessitura de processos de comunicação. Portanto, fonte de vida, de desejo e esforço para estar e existir no mundo.

Tais reflexões sobre o medo de escrever e a resistência entre as docentes-alunas do PARFOR é que culminou na escolha da *autoria* como axioma da investigação: se todos os seres humanos, por sua condição existencial pautada numa linguagem capaz de construção de sentidos e significados, possuem singularidade subjetiva, conseqüentemente, cada indivíduo possui disposição autoral, quer ela esteja em latência, “anestesiada”, “alienada” ou ativa. Dessa forma, no referido projeto de investigação sobre o medo de escrever, à *autoria* foi conferida o *status* de axioma, isto é, premissa imediatamente evidente que se admite como universalmente verdadeira sem exigência de demonstração.

Tendo em vista a discussão realizada, fomos levados a concordar com Geraldini (1984, p.144) a respeito da necessidade do professor tornar-se “co-autor dos textos de seus alunos”, de modo a assumir uma autonomia como produtor de textos, alterando assim a sua relação com a escrita e a comunicação com seus alunos.

A estratégia da escrita e reescrita coletiva como ousadia

As docentes/alunas que nunca escreveram um livro se esforçaram para materializá-lo, não foi um movimento fácil, mas de maneira espontânea. Apenas se prepararam pra escrever um, procurando com determinação as condições justas que lhes permitiriam escrevê-lo, se exigiu delas e elas foram escrevendo, não para acrescentar um texto, mas para juntar um ao outro, mas para se tornar o primeiro

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

ponto, como uma peça feita de linha e agulha como de uma peça de artesanato, assim foi o ponto de partida. Um ano depois do referido “primeiro dia de aula”, os resultados mais visíveis dessa experiência fundante foram: o livro “Professoras Autoras: Lembranças Profissionais”, com 90 páginas; e um projeto de mestrado sobre a experiência com a turma 1ª Licenciatura de Pedagogia do PARFOR.

Em relação ao livro, no quadro abaixo é possível observar os títulos das vinte e uma histórias em quadrinhos de autoria das professoras-alunas:

Quadro 1 – Relação de títulos de histórias em quadrinhos de professoras-alunas da 1ª Licenciatura de Pedagogia PARFOR/UENF, turma 2011-1.

- Tristeza Repentina	- A surpresa
- Os Sonhos da Renata	- O caso dos dois batons
- Confusão	- Festa surpresa
- O susto da boa alimentação	- Despertar
- A árvore que fala... Que Dia!	- Um sapato no caminho
- Fabiano: o menino com o braço queimado	- Gabriel
- Educação é tudo	- Com Deus não, vou para casa
- O remédio	- Tem gente que olha, mas não vê
- O menino que comia inseto	- Palavras que machucam
- A mãe parasita	- Pedro e seu irmão
- Mudança de atitude: conversa de pai para filho	

Se observarmos alguns títulos da relação de histórias, veremos que sugerem situações inusitadas, curiosas, impactantes, paradoxais, por exemplo: “Com Deus não, vou para casa”; “O susto da boa alimentação”; “Palavras que machucam”; “O menino que comia inseto”; “A mãe parasita”; “A árvore que fala...que dia!; “Fabiano com o braço queimado”; ou simplesmente, “O remédio”. Interessante é que tais títulos não foram fruto de um exercício de criatividade para chamar a atenção do leitor, apenas de sintetizaram o que narravam as professoras-alunas. As narrativas sim possuíam carga emotiva, por isso marcantes, em situações fora do comum, o suficiente para gerar um título “chamativo”. Essa nomeação das histórias em si representou uma experiência de

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

deleite para as autoras, tendo em vista a surpresa de encontrar em seu passado uma história pronta, “só faltava o título”, como disse uma das docente/alunas.

Percebe-se que há muita emoção contida no início dos depoimento no livro, é o representativo do que se pretendeu ao enfatizar a relação entre autoria e memória, fazendo de sua narrativa a matéria prima para resgatar o desejo e a crença no poder escrever. Que será transcrito na íntegra.

(...) Ao ser lançado o desafio expressamos várias reações como: nervosismo, ansiedade, entusiasmo, estranhamento, entre outros. Porém, no decorrer das falas das colegas, outros sentimentos também foram surgindo como risos, espantos e sobretudo a identificação em cada fato contado.

No final dos relatos, reproduzimos nossas experiências, reais e muitas vezes impactantes, em pequenos livros ilustrados. Em seguida, elegemos as melhores histórias contadas para que fosse confeccionado o nosso livro.

Enquanto transcorria o semestre o professor Gerson buscou adquirir os equipamentos necessários para a sua confecção. Nesse tempo, fomos autoras de várias produções, o que nos levou a olhar de modo diferente a nossa relação com a escrita, pois aprendemos que as nossas experiências também são importantes e que por isso devem ser escritas e repassadas para outras pessoas.

Nas últimas três semanas do semestre, finalmente, começamos a produzir o nosso livro. Então o professor dividiu a turma em pequenos grupos e colocamos a mão na massa, ou melhor, no papel. E o nosso livro começou a ganhar vida. De modo que todas nós estávamos envolvidas nesse projeto e imprimindo pouco a pouco nossas marcas.

Graças à união e dedicação de todas nós conseguimos concluir este lindo trabalho que carrega um grande tesouro: a história dos nossos alunos, como também um pouco de cada uma de nós.

Por isso sintam-se a vontade para compartilhar conosco da emoção de conhecer a realidade que vivenciamos no nosso cotidiano escolar.

Cleyde da Silva Lima Soares e Elisabeth de Souza Leite. Professoras-alunas da 1ª Licenciatura do PARFOR

Ao ler esse trecho da apresentação do livro encontra-se quase que um meta-depoimento representativo dos demais, no qual encontramos expressões em negrito reveladoras dos sentimentos de nervosismo, estranhamento diante do desafio proposto, e ao mesmo tempo, reveladoras não apenas da satisfação, mas principalmente, da relação entre a memória e a autoria que pode ser representada por

essa que ora reproduzimos: “lindo trabalho que carrega um grande tesouro: a história de nossos alunos, como também um pouco de cada uma de nós”.

É necessário que haja, na nossa linguagem escrita, voz, alma, espaço, ar livre, palavras que subsistam e que transportem consigo o seu lugar. Esse é o movimento de uma escrita viva, intensa, que foi carregada de sentimentos, de emoções lembranças de suas trajetórias, suas práticas em sala de aula, que as emocionaram, pois escrever requer tempo, trabalho, mas que ao longo do trabalho se torne prazeroso com o resultado final, nutrida de uma potência que se desloca da narrativa para o papel.

Esse movimento que nos arrasta para um lado e para outro, se apresenta como um caso de singularidade, de subjetividade, e é indubitável que é um movimento de força na direção da escrita autoral e a um só tempo para fora do autor, o objetivo daquele que escreve é, sobre a maneira, que se reconhece na sua biografia, a importância de sua fotografia, sua vivência e mergulhar no coração da escrita. Nessa jornada, as escritoras só pertencem à sua obra e a ela está vinculado, escrevendo até o extremo do que pode a escrita, em um tempo que se redescobrem autor, e que se sentem poderosas.

Assim foram os relatos dessa turma de docentes/alunas do PARFOR. Ao manusear o livro, *“elas relataram que se sentiram poderosa, se sentiram autoras”*. Mas a escrita do livro de lembranças das docentes/alunas do PARFOR não é a expressão de uma reação e sim de uma ação, de um ato criativo que faz da autoria um mundo de papel que passou a ser real e materializado.

Essa iniciativa do livro coletivo de memórias foi estimulada, foi como se cada uma delas tivessem uma força invisível para escrever, apenas de um incentivo. Primeiro a oralidade transcrita, depois o instante em que se ergue o corpo para escrever, é o momento que o corpo fala por você sem a sua voz. É desse momento fluído que se dá à força poderosa que fascina que, pois aquele que escreve não pertence mais aos domínios do registro, e a história se amplia, toma forma.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos indicam o planejamento e a coordenação dos aspectos que regem uma boa redação e que o aluno provavelmente não o saberá sozinho. Essa atividade primordial já será fruto de um trabalho anterior

de estudo e planejamento do que será feito. Como diz os Parâmetros Curriculares Nacionais: [...] a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. (PCNS, 1998, p. 77).

Para que as docentes/alunas saibam produzir certo tipo de texto se faz necessário propiciar-lhes ferramentas para a sua elaboração e para sua confecção. Devemos oportunizar um estudo prévio acerca da estrutura do texto. Também é importante usarmos textos que sirvam de parâmetros para confeccioná-lo. Como nos sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais: "Para uma boa parte das crianças e jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção." (PCNS, 1998, p. 25).

Os objetivos didáticos da escrita é uma alternativa conveniente à prática pedagógica das docentes/alunas do PARFOR. Esses objetivos terão maior alcance se houver uma finalidade concreta, por exemplo, uma exposição dos trabalhos, elaboração de um livro, artigo ou um TCC. Isso facilita o interesse das docentes/alunas em realizar a atividade cotidiana. A missão do professor é incentivar e não inibir, como expôs (ANTUNES, 2003, p.59) "O professor, normalmente, tem inibido o uso da rasura, deixando passar a falsa ideia de que a palavra certa já está na primeira tentativa." O ensino de português nos dias atuais está mais voltado para a aparência da escrita, do que ensinar a escrever. Para saber escrever é preciso ter motivação. E foi exatamente isso que foi feito durante a pesquisa, a autoria foi uma estratégia mediada para a melhor relação com a escrita, uma relação de intimidade e espontaneidade. Cabe lembrar que aqui a figura no plano principal do ato de escrever vivências e memórias das docentes/alunas do PARFOR.

Em seguida, o grupo discutiu como poderiam ampliar e melhorar as passagens apresentadas, a fim de melhorar a estrutura dos seus textos. A autora Irandé Antunes na sua recente obra nos comprova:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Reescrita [...] corresponde ao momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto (ANTUNES, 2003, p.56).

Para que a prática de produção de textos escritos nessa nova perspectiva obtenha bons frutos, é imprescindível que o professor liberte-se da maneira tradicional de avaliar um texto. Marcos Bagno nos aponta em sua obra *Preconceito Linguístico* (2003) uma reflexão sobre o olhar avaliativo do professor de português em relação ao texto: "É uma preocupação quase exclusiva com a forma, pouco importando o que haja ali de conteúdo" (BAGNO, 2003, p.131). Isto ocorre em atividades textuais em que o aluno é inibido de expressar-se com criatividade, sem perceber que está lhe sendo tirado o poder da palavra, da argumentação e da criticidade, pois as normas da escrita se sobressaem acima do conteúdo, enquanto deveriam servir de apoio à boa escrita. Um texto impecável na forma não quer dizer que seja excelente em conteúdo e desencadeamento de ideias que são a espinha dorsal da redação. Esse autor nos aponta que: "Isso que é educar: dar voz ao outro, encorajá-lo a manifestar-se. (...) Sem isso, não é de admirar que a atividade de redação seja tão problemática na escola." (BAGNO, 2003, p.139).

A contribuição do mediador é de grande relevância é o momento que ele acredita no potencial das alunas e busca o melhor de suas memórias e oportuniza a ampliação do texto. E propõe a reescrita mais elaborada, mais detalhada. A reescrita é o momento final do trabalho. Após todas as etapas anteriores cumpridas finalmente o texto é passado a limpo. A autocorreção deve ser observada nessa etapa, isto é, reescrever com as devidas correções e aperfeiçoamentos, por meio da elaboração de atividades que ofereçam instrumentos linguísticos (questões linguísticas e discursivas) para o aluno revisar o texto.

Como afirmam os autores Guedes e Souza no seu artigo: Finalmente, é preciso que o professor seja professor e examine esses textos para orientar minuciosamente as reescritas que vão qualificá-los. Orientar a reescrita não é apenas adequar o

conteúdo às verdades estabelecidas da ciência nem a forma do texto ao modo consagrado de escrever [...], é principalmente levar o autor a repensar a pertinência dos dados com que está lidando [...] perguntar-se para que vai servir o que está escrevendo. (GUEDES E SOUZA, 2001, p. 149).

Os objetivos que foram pretendidos nessa etapa da pesquisa, nesse momento foram se concretizando, isto é, o livro de autoria das docentes/alunas está pronto. Nesse instante podemos afirmar que a dinâmica do projeto cumpriu a sua missão estratégica. Como escreveu Paulo Freire um importante referencial pedagógico brasileiro: [...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. [...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura a o risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 2002, p. 77).

O livro foi uma grande aventura, uma ousadia, toda etapa do processo foi importantíssimo para todos envolvidos em sua produção, foi um trabalho foi coletivo. E todos apostaram na motivação, na ousadia, na coletividade, na perseverança, na capacidade que todos temos de aprender.

Considerações Finais

Após a reflexão proporcionada pela presente pesquisa, constatamos que há muito a ser feito em prol da autonomia intelectual das nossas docentes/alunas, as quais não estão acostumadas a interpretar e criticarem sozinhas seus escritos. Isso se deve ao fato de passarem uma vida escolar, aprendendo disciplinas da língua materna de maneira formal e conteúdos descontextualizados, memorizados, as tolhendo da criatividade e da autonomia da escrita. A reescrita é uma proposta que pretende auxiliar na busca dessa autonomia, e oportunidade de poder escrever acertando e errando é onde se ousa.

Destacamos a importância do exercício constante da autoria como estratégia para uma melhor relação com a escrita. Percebemos a necessidade de desvelar as ações, no intuito de conscientizar as docentes/alunas e refletir sobre as suas práticas pedagógicas no que se refere à autoria literária.

São dos nossos medos que nascem as nossas coragens. E se escrever é estar no extremo de si mesmo, quem está assim exercendo essa nudez das fragilidades no que se refere à escrita é porque o desejo e o esforço estão presentes.

Nossa discussão considera que para dispor em busca de outros resultados é necessário voltar para se perder e se encontrar. Nesse sentido parece-nos que a autoria é esse caminho no qual perder-se e encontrar-se é possível e saudável.

Conforme sondagem realizada, do medo de escrever é correspondente falta de e esforço, observou-se que se configura um contexto que interfere negativamente na comunicação das docentes-alunas. Entretanto, se no processo de autoria está presente o desejo de comunicação, que se dá por exigência vital, é possível que o esforço seja reconvocado à coragem e à disposição de escrever, em meio às emergentes, mesmo que o medo e a resistência mantenham-se presentes.

Para tanto é necessário que haja perseverança no que se refere ao ato de escrever, é necessário perseverar, ousar, buscar, para que se chegue ao orgulho de dizer: "Fui eu que fiz" . É permanecer em seu caminho apesar dos obstáculos, é confiar no caminhar da escrita apesar das adversidades. É ter a coragem de acreditar na própria criatividade. Em quem se é. No que se quer e o que se ousa fazer. É ter a coragem de ser fiel ao que se acredita. É seguir com a firmeza de vencer obstáculos . E com a força do desejo e do esforço e seguir... escrevendo, escrevendo, pois o medo e a coragem andam juntos lado a lado. E é preciso muita coragem para reconhecer seus medos e suas inseguranças.

Referências

- ANTUNES, Irlandé. **Aulas de Português: encontros & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 27 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BENJAMIN, Walter. **A Modernidade e os Modernos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre Artes Médicas Sul, 2000.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- CAHUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do educador**, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1986.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GUEDES, Paulo Coimbra, SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. (org) et ali. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- HICKMANN, Roseli Inês. O resgate do desejo docente. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v.8, n.48, p.65-71, nov/dez.2002.
- LARROSA BONDIA, Jorge. **Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. In: I Seminário Internacional de Educação de Campinas, Campinas, SP, julho 2001.
- LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida: pulsações**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PFEIFFER, C. (1998) "O leitor no contexto escolar". In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.
- PICARD, George, **Todo mundo devia escrever**. a escrita como disciplina do pensamento. Trad. MARCIONILO, Marcos. ed. Parábola, São Paulo, 2008.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- UENF. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, LEEL. Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem. **Professoras Autoras: Lembranças Profissionais**, MESA(Micro Editora Semi-Artesanal), Núcleo de História e Autoria, 1º edição, 2011, RJ.
- VERÍSSIMO, Luis Fernando Veríssimo - **Língua Portuguesa**, v.3, n.43, p.11, maio. 2009

**LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: sua colaboração
nas unidades escolares municipais de Campos dos Goytacazes/RJ parceiras do
Programa PIBID/Pedagogia-UENF**

Liz Daiana Tito Azeredo (UENF)
Rachel Alice Mendes da Silva Dias (UENF)
Andreia Silva de Assis
Dr^a. Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

RESUMO: O presente projeto tem como objetivo evidenciar a importância da contribuição da Literatura Infantil para o desenvolvimento da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos contextos das escolas municipais da rede de ensino de Campos dos Goytacazes-RJ. Assim, entendemos que o processo de promover a aproximação entre os alunos e o texto é delicado e requer uma habilidade especial por parte do professor, logo a criança só tomará gosto pela leitura se o mundo literário for apresentado a ela desde os primeiros anos escolares e de maneira prazerosa, já que ler é o ato de sentir-se bem, e é nesse sentir-se bem que entra a Literatura Infantil. Para este estudo, foi realizada uma revisão teórica a respeito da temática e uma pesquisa de campo em duas escolas municipais parceiras do programa federal PIBID³. Nessas escolas, encontra-se em desenvolvimento o subprojeto do PIBID/Pedagogia intitulado **“Políticas de língua e de Leitura: Formando Leitores na Escola”**. Tendo em vista os trabalhos realizados nesse projeto, percebeu-se que para o desenvolvimento da aquisição de linguagem oral e escrita da criança faz-se necessário promover a aproximação entre os alunos com as práticas de leitura e produção textual que fazem parte do universo da literatura infantil.

Palavras-chave: Literatura Infantil, PIBID, Ensino-Aprendizagem, Linguagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta-se pela importância de evidenciarmos a contribuição da Literatura Infantil para o desenvolvimento da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência a compreensão e a construção do

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

conhecimento infantil. A ênfase será à utilização dos livros infantis no trabalho pedagógico realizado dentro da sala de aula pelos alunos bolsistas do PIBID. Tendo em vista que a Literatura Infantil estimula vários sentidos, devido seu estilo singular. Acreditamos que também pode proporcionar as crianças um novo universo, onde a gramática da comunicação se apresente sem regras fixas unindo em uma única categoria o verbal, o imagético, e o sensorial de forma a estimular o prazer e o gosto pela leitura como unidade básica para aquisição do conhecimento.

Como objeto de estudo optou-se pelas duas escolas municipais parceiras do subprojeto do PIBIB/Pedagogia/UENF intitulado “Políticas de língua e de Leitura: Formando Leitores na Escola”. Ambas as unidades escolares atendem as modalidades: Educação infantil até ao 5ª ano do Ensino Fundamental e também a EJA, sendo nosso foco de estudo as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A unidade escolar Escola Municipal Francisco de Assis está localizada no bairro Matadouro, uma comunidade carente. A escola atende uma demanda exclusivamente de crianças oriundas dessa comunidade, possuindo uma boa infraestrutura, em relação às instalações físicas, e uma biblioteca com grande acervo de livros, porém, pouco utilizada.

A unidade escolar Escola Municipal Maria Lúcia está localizada no bairro Turf-club, na área central do município, sua clientela pode ser considerada diversificada, pois recebe alunos de todos os bairros vizinhos a escola. Também possui uma boa infraestrutura em relação ao espaço físico, ao contrário da outra escola, esta não possui uma biblioteca.

Assim, partimos da premissa, para fundamentação deste trabalho, de que a Literatura Infantil contribui diretamente para o desenvolvimento da leitura e da aquisição de conhecimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir do momento em que livros infantis são utilizados dentro da sala de aula como ferramenta do processo pedagógico.

Utilizamos para a concretização deste estudo, os procedimentos metodológicos que consistem em pesquisa bibliográfica reunindo várias obras de diversos autores, com a temática abordada, e levantamento de dados nas atividades realizadas pelos

bolsistas do Pibid\Pedagogia nas duas escolas selecionadas. Priorizamos como dados para análise: atividades realizadas pelos alunos, atividades propostas pelos bolsistas, cadernos de campos dos alunos bolsistas. Procuramos analisar o desenvolvimento das atividades realizadas pelas crianças contrapondo-os com as propostas colocadas pelos bolsistas em cada atividade.

Através da análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, relacionando com o estudo teórico, pretendemos contribuir para implantação de uma nova visão que direciona a importância da literatura infantil em todo o processo de pedagógico que oriente a aquisição e gosto pela leitura além do processo de construção do conhecimento. Para isso, valeremo-nos de alguns teóricos que estudam a questão da literatura Infantil, dentre os quais destacamos: FERREIRO (1990), TEBEROSKY (1996), SARAIVA (2001), ARROYO (1990) entre outros que apresentaremos ao longo dessa pesquisa.

Considerando que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos. Partindo dessa argumentação, refletimos como os professores concebem e desenvolvem a proposta da literatura infantil na escola em concepção de uma proposta de literatura infantil para o desenvolvimento do letramento literário.

1 Um breve histórico da Literatura Infantil

Para discutirmos a importância da literatura, temos inicialmente que entendermos como se constituiu. Seu aparecimento foi durante o século XVII, época em que as transformações na sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico. A Literatura Infantil surgiu com características próprias, pois procede com a ascensão da família burguesa, a partir do surgimento do novo "status" concedido à concepção de infância na sociedade e da reorganização da educacional.

Seu surgimento deveu-se, antes inicialmente, a sua associação com o campo da Pedagogia, já que as histórias infantis eram criadas para se converterem em

ferramentas do processo de ensino aprendizagem. É importante salientarmos que os livros literários não são caracterizados como livros paradidáticos, mesmo que muitos docentes não entendem seu real significado, utilizando-os sem a intenção literária, até mesmo de forma avaliator. Almeida (2008, p.51) nos fornece uma explicação objetiva e explícita a respeito do texto literário quando faz a seguinte afirmação: “O texto literário é aquele que não possui compromisso com o leitor, com os textos paradidáticos ou com o texto didático. Ele é estética, criação, imaginário, fantasia, pensamento e atitude”.

Estas propriedades do texto literário, por sua vez, podem auxiliar na construção da criticidade nos educandos, além de desenvolver a imaginação tão presente nos alunos dos Anos Iniciais da Educação Fundamental, primordiais no processo de aquisição da leitura e escrita, mas que, infelizmente, são deixadas em segundo plano, em virtude de atividades “corriqueiras” de cópias e leituras vazias de sentido, sem um planejamento adequado e intencionado.

Vimos que, antes mesmo de chegar nos bancos escolares, a criança já entra em contato com a leitura de mundo e da escrita através da Literatura Infantil. O processo de leitura acontece coletando experiências na medida em que se organizam os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de formação da criança, e se começa a estabelecer relações e inter-relações entre essas experiências e no processo de resoluções de problemas que se apresentam. Nesse sentido, os educadores são os principais agentes da formação de leitores “o domínio da leitura é uma experiência tão importante na vida da criança, que determina o modo como ela irá perceber a escola e a aprendizagem em geral” (Saraiva, 2001, p.81).

Uma literatura de qualidade é aquela que proporciona o fascínio do leitor e capaz de torná-lo cativo e cada vez mais próximo pelo hábito e gosto da leitura. Uma boa literatura de sentido e de expressão, geradora de vida é apropriada para impulsionar o ato criador do leitor. A criança que, desde muito cedo, entra em contato com a obra literária escrita terá uma compreensão maior de si e do mundo ao seu redor, terá a oportunidade de ampliar seu potencial e abrir seus horizontes de

autoconhecimento e, conseqüentemente, apreenderá uma nova visão melhor do mundo e da realidade que a rodeia.

2 A importância da literatura infantil no desenvolvimento da leitura

De acordo com Oliveira (1996), muito são os debates sobre a importância da literatura infantil na vida da criança, elas começam a formar sua leitura de mundo nos primeiros rabiscos, traços e desenhos, conforme as oportunidades e estímulos que lhes são oferecidas. O meio no qual a criança vive, ou seja, a oportunidade oferecida tanto pela família como pela escola através dos livros de literatura infantil, na idade pré-escolar, muito contribuem para seu desenvolvimento.

Com o surgimento da literatura infantil a partir do século XVII foram criados e preparados livros especialmente para crianças, sendo elaborados com objetivos pedagógicos definidos para serem utilizados como instrumento de apoio ao ensino. Cabe aqui ressaltar que a elaboração desses livros levou em consideração os valores e as crenças da época, com o objetivo de estabelecer padrões comportamentais exigidos pela sociedade burguesa.

Entendemos que a literatura infantil torna-se imprescindível nos primeiros anos da Educação Básica por contribuir de forma singular para o despertar da criatividade e da ludicidade infantil. Nessa faixa etária, os livros de literatura devem ser oferecidos às crianças através de uma espécie de coleção de sentimentos e emoções que favorecem a proliferação do gosto pela literatura enquanto forma de lazer e diversão.

Um dos critérios a ser considerado para avaliar uma obra literária infantil a ser oferecida a uma criança em tempo de aquisição de leitura e escrita é verificar se ela contém o fantástico, o mágico, o poético, elementos que fazem parte do mundo imaginário dessa faixa etária de crianças. Hernandez (1985) entende a literatura infantil como sendo:

um conjunto de obras nas quais a linguagem seja o essencial e não um instrumento para levar à criança algo diferente do que exige seu mundo interior; um mundo no qual a imaginação é magia que faz de cada realidade uma imagem e de cada imagem uma realidade e na qual a criança constitui-se o rei da natureza e, impulsionado por seu

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF **Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.**

animismo, de um pau faz um cavalo ou outra criança a quem contar suas histórias (HERNANDES *apud* OLIVEIRA, 1996, p. 23).

O universo da leitura não deve ser compreendido somente como recurso à alfabetização, mas também como um instrumento que permite a interpretação e a compreensão daquilo que se lê. Segundo Oliveira (1996):

Sabemos que ler não é uma prática habitual de nossas crianças. Sabemos também que o leitor se forma no exercício de leitura. Mas no caso de leitores infantis, tal exercício compreende algo mais do que simplesmente tomar um livro nas mãos e decodificá-los através da leitura (p. 18).

Sendo assim, torna-se necessário oferecer às crianças, oportunidades de leitura de forma convidativa e prazerosa. E é nesse sentido que a Literatura Infantil desempenha um importante papel: conduzir as crianças não só à aprendizagem, contribuindo para uma escrita sistematizada (como é o caso das fábulas), mas também oportunizar o desenvolvimento da reflexão e criticidade no aluno, além de permitir que se realize a leitura com fruição, isto é, que se sinta prazer ao estar lendo. A Literatura Infantil possibilita, ainda, que as crianças consigam redigir melhor desenvolvendo sua criatividade, pois o ato de ler e de escrever estão intimamente ligados.

3 A literatura infantil na escola

No Brasil, a Literatura Infantil e a escola sempre estiveram mutuamente atreladas. Os livros infantis encontram na escola o espaço ideal para garantir atenção de seus leitores, mesmo que estes sejam utilizados como leitura obrigatória e usados como pretextos utilitários, informativos e pedagógicos. Lajolo (2008) garante que se ler é essencial, a leitura literária também é fundamental.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (p.106)

No contexto escolar, ensinar a ler e a escrever continua sendo uma das tarefas mais importantes e desafiantes, mas a infeliz verdade é que muitas crianças fracassam já nos primeiros passos da alfabetização. Diante disso, e em busca de caminhos que promovam novas perspectivas que minimizem alguns obstáculos no processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita, a utilização da literatura infantil busca, através das práticas dos gêneros textuais, concretizar o incentivo à leitura.

A escola é o espaço singular em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, deve-se oportunizar a leitura, pois, de maneira mais abrangente, ela estimula além do exercício da mente a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamização do estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

Esta histórica aliança entre a escola e a Literatura Infantil, hoje, manifesta-se, por exemplo, pelo movimento do mercado editorial, com grandes tiragens de livros destinados ao público infantil, pela divulgação junto aos professores e órgãos governamentais que, ao “adotarem” um livro, transformam a venda no varejo em atacado, pela profissionalização do escritor voltado para esse público. Estas são algumas manifestações da relação escola literatura externas ao livro. Há ainda as expressões internas desta aliança, lembra-nos Lajolo (2001), como o tratamento didático dispensado aos textos que compõem os livros de língua portuguesa utilizados, sobretudo, no Ensino Fundamental.

A primeira manifestação consciente da produção de literatura específica para crianças foram os livros de leitura usados nas escolas. Acabou sendo difícil estabelecer uma separação entre os livros de entretenimento puro e o de leitura para aquisição de conhecimentos e estudo nas escolas. Logo, pode-se dizer que a Literatura Infantil é um gênero literário vinculado a escola, pois possui um critério didático pedagógico, sendo, portanto, impossível desvinculá-lo da escola, já que ele vem desde sua gênese. Assim,

pode-se dizer que a Literatura Infantil é um caminho que facilita a aprendizagem durante o processo de alfabetização, pois desenvolve a imaginação, a criatividade e proporcionar o prazer e o gosto pela leitura. Sendo assim, deve-se estar atento para o leitor ouvinte, que aprende a ler pela voz do outro, habilitando-se a entrar no mundo mágico da leitura antes mesmo de decodificar o signo linguístico da escrita. De acordo com Zilberman (1984):

As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, desde pequenos, somos conduzidos a entender um mundo que se transmite por meio de letras e imagens. O prazer da leitura, oriundo da acolhida positiva e da receptividade da criança, coincide com um enriquecimento íntimo, já que a imaginação dela recebe subsídios para a experiência do real, ainda quando mediada pelo elemento de procedência fantástica. (p. 107)

No entanto, é preciso rever a atuação dos docentes que se preocupam em formar leitores sem analisar profundamente para qual finalidade quer formar leitores. Essa reflexão implicará na construção e uso de uma metodologia mais adequada para a formação e colaboração na formação de leitores, promovendo como práticas a leitura efetiva dos textos, rompendo com meras atividades de cópia e reprodução, ou seja, que exigem o domínio das informações sobre a literatura, e que o importante é que o aluno leia, não importando o quê, pois o que o importa é o prazer de ler, e principalmente se identificar com o mundo da leitura.

Diante desse pressuposto, temos a contribuição de Tardif (2002), quando este afirma que:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (p. 39).

A utilização dos livros infantis serve como instrumento mediador auxiliando no trabalho pedagógico do educador, quanto a sua preocupação em propiciar aos seus

educandos condições indispensáveis para o bom desenvolvimento da leitura. Com isso, devemos estar atentos nos seguintes aspectos:

- É difícil a criança aprender a ler se ela não achar finalidade na leitura;
- É fundamental entender que para formar leitores, se faz necessário à escola criar ambientes estimuladores;
- É necessário resgatar a figura do contador de histórias;
- É preciso que o professor tome consciência de sua importância para o processo de alfabetização e letramento.

Nesse sentido, é necessário que os educadores assumam um papel coadjuvante nesse processo, pois delegam a outros o planejamento das atividades de literatura que serão desenvolvidas com seus alunos. Pois, nos livros paradidáticos, as atividades são pré-determinadas e as fichas de leituras já elaboradas, são utilizadas pelo educador somente como critério de avaliação e garantia de leitura realizada, camuflando assim, o despreparo do educador com a prática da literatura e a pouca familiaridade com a leitura dos livros desenvolvida em sala de aula.

4 A literatura infantil como colaboradora no processo de desenvolvimento da leitura

A aprendizagem da leitura é um processo complexo e demorado que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina. Aprender a ler deve ser um processo contínuo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras, característica das línguas de escrita alfabética. Saber ler significa ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte, qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento. Freire (1988, p.11) destaca que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

A leitura de mundo é significativa, podendo trazer experiências que se façam necessárias quando o indivíduo está na fase de escolarização. Todas as experiências de vida da criança, desde o nascimento até seu primeiro contato com a palavra escrita, expressa a primeira leitura. Estas experiências permitem que a criança tenha facilidade na compreensão da palavra escrita e que dê significado a tudo que lhe é apresentado, facilitando a aprendizagem. Faz-se necessário acreditar que a leitura de mundo caminha lado a lado com a leitura da palavra, direcionando o leitor para este ou aquele caminho da compreensão.

A leitura não só desperta na criança o gosto pelos bons livros e pelo hábito de ler como, também, contribui para despertar a valorização exata das coisas, desenvolver suas potencialidades, estimular sua curiosidade, inquietar-se por tudo que é novo, ampliar seus horizontes e progredir. Nada desenvolve melhor a capacidade verbal que a leitura de livros. Na escola aprende-se gramática e vocabulário. Contudo, essa aprendizagem nada é comparada com o que se pode absorver de forma natural e sem custo através da leitura regular de livros.

Para tornar os alunos bons leitores, para desenvolver muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e compromisso com a leitura, os professores devem mobilizá-los internamente, pois aprender a ler é também ler para aprender. Precisar, ainda, fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que conquistado plenamente, dará autonomia e independência, tornando-os confiantes, condição para poderem se desafiar a aprender fazendo.

A partir das pesquisas de Soares (2004), compreendemos alfabetização como processo de aprendizagem das habilidades necessárias aos atos de ler e escrever, e letramento como condição do sujeito que reconhece as finalidades da leitura e da escrita, recorrendo-as nas diversas situações que vida exigir. Diante da necessidade de se fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, constata-se que a escola possui um papel cada vez mais importante na formação dos alunos como cidadãos participativos e autônomos. Na perspectiva de tornar o processo de escrita e leitura o mais significativo para os discentes, é necessário afastar aquele processo mecânico e sistematizado da prática escolar. No entanto, deve propiciar um maior contato com

livros, apresentar uma grande variedade de gêneros textuais presentes nas obras literárias infantis.

5 A contribuição do PIBID na formação de leitores

O Projeto PIBID do curso de Pedagogia da UENF favorece a atuação dos graduandos na rede pública municipal de ensino de Campos dos Goytacazes-RJ, exercitando a prática docente, desenvolvendo metodologias inovadoras de incentivo a leitura por meio do subprojeto “Políticas de língua e de Leitura: Formando Leitores na Escola”, tal iniciativa permite uma interação efetiva entre Escola e Universidade.

Para tanto, realizamos uma reflexão a respeito da concepção da estrutura pedagógica tomando como base à compreensão e a construção do conhecimento da criança tendo em vista a uso da Literatura Infantil nas práticas pedagógicas do PIBID, no trabalho realizado dentro da sala de aula, visando à aquisição da linguagem oral da criança. Sabemos que esta contribui para a eficácia do processo ensino-aprendizagem nos primeiros anos da Educação Básica.

Os resultados de análise das atividades dos alunos assistidos pelo projeto revelam que houve uma substancial melhora na aquisição da leitura e da escrita por parte dos alunos das duas escolas, mesmo naquela unidade escolar que não possui biblioteca foi alcançado o objetivo de incentivar a literatura infantil, uma vez que os alunos do projeto PIBID/Pedagogia se planejavam para levar aos alunos atividades que alcançassem a realidade de cada escola.

Por meio do trabalho dos alunos do PIBID foi possível desenvolver nas escolas os seguintes aspectos: desenvolver e facilitar a compreensão da linguagem científica pelos alunos; aplicar métodos de incentivo à leitura e à escrita; estimular interpretações de textos; incentivar à autonomia e à criatividade dos alunos; estimular a imaginação por meio de atividades lúdicas.

Destaca-se também que, além do trabalho realizado com a Literatura Infantil buscando incentivar o gosto pela leitura, muitos foram os trabalhos desenvolvidos com textos que as escolas abordam, com temas previamente escolhidos na interação entre escola e universidade, o que proporcionou a esses alunos o uso tanto da leitura como

da escrita em diversas práticas sociais, devemos nos lembrar da contribuição de Soares (2009, 2004) sobre o fato da escola ser um espaço de reflexão da prática educativa e efetivação de um ensino de leitura e escrita que tem como base as práticas sociais de letramento. Ao permitir um contato direto com a cultura escrita do aluno, sem excluir os sentidos e valores que ela traz, o ambiente escolar torna a aprendizagem da escrita e da leitura contextualizada. Kleiman (2000, p. 239) entende essa proposta de um ensino contextualizado como:

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo dos alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

Todo o planejamento dos alunos do PIBID resultou de forma satisfatória no rendimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e em situações de avaliação. Por isso, mais uma vez, destacamos neste artigo, a importância do contato efetivo com um tipo de texto – o literário – na aquisição da leitura e da escrita por compreendermos que se trata de um gênero textual que prima pela fruição e pela ludicidade.

Isso significa que em todas as práticas pedagógicas, sejam as que pretendem ampliar o nível de letramento das crianças ou as voltadas para o processo de alfabetização, ao objetivarem a ampliação das experiências da criança com a linguagem escrita, podem recorrer à magia e ao encantamento proporcionado pela literatura infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou refletir como a literatura infantil colabora nos aspectos de desenvolvimento da aprendizagem, na aquisição da leitura e além de salientar a importância de um trabalho sério que entende a Literatura Infantil como um instrumento estimulador pelo gosto e hábito da leitura por parte das crianças nos Anos Iniciais da Educação Básica, em duas unidades escolares de Campos dos

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Goytacazes/ RJ, ambas parceiras do PIBID. O projeto busca desenvolver o processo da aquisição da leitura e da escrita, através utilização de diversos gêneros textuais da Literatura Infantil, que por sua vez é de grande importância, pois são nos primeiros anos de escolaridade que a criança está na fase dos sonhos e adora ouvir histórias que envolvem um mundo imaginário.

Evidenciamos que a partir da atuação dos bolsistas PIBID/Pedagogia com alunos da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, em ambas as escolas parceiras, foi possível desenvolver de forma satisfatória o interesse pela leitura e escrita por meio das obras de literatura infantil, além de utilizar materiais diversos que abarcam as práticas sociais de leitura e escrita, permitindo a esses alunos ampliarem seu nível de letramento tão pertinente nos dias atuais quando se exige que a escola forme cidadãos ativos e reflexivos.

A literatura facilita o desenvolvimento da inteligência, interação e é fonte de divertimento e prazer. A literatura infantil pode, para muitos, parecer brincadeira, mas na realidade é o marco inicial de uma cultura e, por isso, é fundamental fazer parte da prática pedagógica do professor nos anos iniciais.

A escola, portanto, torna-se um espaço específico e privilegiado onde a criança pode entrar em contato direto com a literatura escrita para ela. No entanto, a forma como essa relação se dá nem sempre é satisfatória. Acredita-se que é papel da escola auxiliar na formação de leitores por meio do diálogo com os diversos gêneros literários. Assim sendo, o papel da literatura nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental não se esgota na tarefa de proporcionar o prazer de ler. Na alfabetização, a relação entre aluno e texto é ainda mais importante, pois o texto literário torna-se mais uma revelação do que um elemento a ser decodificado, uma vez que conduz à auto compreensão e ao estabelecimento de ricas relações interpessoais, uma função que leva ao aluno a perceber a linguagem como algo concreto, importante e significativo.

Pode-se observar também a importância governamental para desenvolvimento da leitura nas escolas, uma vez que projetos de incentivo a leitura são criados para

viabilizar a inserção da literatura infantil dentro de sala de aula, sem contar a compra de mais de dois milhões de livros que foram distribuídos nas escolas nos últimos anos.

Percebemos que a escola nem sempre está preparada e atenta para formar bons leitores, pois não proporciona possibilidades de encontro significativos da criança com a obra quando a limita ao contato apenas com textos didáticos. Pois, o leitor quando envolvido numa relação de interação com a obra literária, encontra significado quando lê, procura compreender o texto e relaciona com o mundo à sua volta, construindo e elaborando novos significados do que foi lido. Só assim, a leitura pode contribuir de forma significativa numa sociedade letrada, no exercício da cidadania e no desenvolvimento intelectual.

Assim, o objetivo do estudo foi buscar e compreender as concepções de Literatura Infantil que fundamentam a prática dos professores na formação de alunos leitores nas unidades escolares parceiras do PIBID. Assim, concluímos que o tratamento da Literatura Infantil visando somente à habilidade de leitura ou como veículo para instrução moral ou cívica torna-se inapropriado para a formação do leitor literário. Entretanto, a Literatura Infantil tem forte influência na educação e tem representado um *locus* privilegiado de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1993.
- ALMEIDA, G. P. de, (2008). **Práticas de leituras**. Curitiba: Pró-Infantil. 2007.
- ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 6.ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.
- CARDOSO, B: A. T. – **Reflexões sobre o ensino da Leitura e Escrita**. 2ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1994.
- FERREIRO, E; M. G. P. – **Os processos de Leitura e Escrita**. 3ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v.2.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v.1.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- KLEIMAN, A. B. **O processo de aculturação pela escrita**: ensino da forma aprendizagem da função. In: KLEIMAN, Ângela B., SIGNORINI, Inês. Et.al. O ensino e a formação do professor. Porto Alegre: Artmed, 2000.p.236-42.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.
- MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- OLIVEIRA, M. A. de. **Leitura Prazer** - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.
- PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.
- SARAIVA, J. A. (org). **Literatura e Alfabetização**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.
- _____. **Alfabetização e Letramento**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEBEROSKY, A.; L. T. – **Além da alfabetização**, 4ª. Ed., São Paulo, Ática, 1996.
- ZIBERMAN, R. **Literatura Infantil: Livro, Leitura, Leitor**. In.
_____. A produção cultural para a criança. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

O ESTUDO DO USO DO ITEM BEM: uma perspectiva funcional

Karina Pereira Detogne (UENF)
Dr^a. Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

RESUMO: O presente trabalho propõe uma reflexão sobre ensino de língua materna em uma perspectiva da linguística funcionalista, detendo-se especificamente nos usos do elemento *bem*. Sabemos que a gramática normativa classifica esse vocábulo como advérbio, sem levar em consideração seu contexto, ou mesmo seu uso no discurso, prevalecendo apenas seu uso na modalidade escrita da língua, desconsiderando a oralidade e os seus usos concretos.

Palavras-chave: funcionalismo; língua materna; oralidade; marcadores discursivos.

INTRODUÇÃO

Ao utilizarmos a linguagem, sempre buscamos alcançar uma meta e, conseqüentemente, não produzimos enunciados de forma aleatória; para que nossas palavras conduzam o interlocutor, elas devem, necessariamente, explorar seu aspecto argumentativo, no intuito de analisar os fatores discursivos da língua falada. Dessa forma, propomos uma reflexão sobre a utilização dos marcadores discursivos, que comumente são descartados dos estudos da língua, mas que possuem total relevância no discurso oral de seus usuários, pois sabemos que a utilização do marcador surge como uma necessidade linguística de seus falantes.

Sendo assim, acreditamos que a análise dos marcadores discursivos seja um estudo necessário, pois esses elementos possuem uma finalidade na fala. Eles são utilizados como estratégias discursivas pelos falantes para manter a interação. Além disso, esses itens estão em constante variação e mudança, pois, ao longo dos anos, os mesmos podem perder ou ganhar força na modalidade oral da língua. Nesse sentido, pretendemos contribuir para uma análise dos usos reais da língua oral, levando em conta aspectos cotidianos da atividade linguística dos usuários da língua. Dessa maneira, ao analisar os marcadores, procuramos promover um ensino de língua associado ao contexto linguístico do aluno e perceber a importância dos elementos no processo comunicativo.

Em nosso trabalho utilizamos como aporte teórico autores como Martelotta et al. (1996), Neves (2000), Furtado da Cunha et al. (2007), Luquetti (2008), entre outros. A análise do elemento será realizada com base nos dados do *corpus* “A língua falada e escrita na região norte-noroeste fluminense” (LUQUETTI, 2012).

Além disso, analisamos que o modo como a Língua Portuguesa vem sendo ensinada não tem formado usuários competentes de sua língua materna; a partir de estudos já realizados, verificamos que o ensino de língua apresenta-se de forma descontextualizada e desvinculada de seu uso, sem levar em consideração os aspectos do discurso oral e das variedades da língua, questões que são evidenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa.

Dessa forma, verificamos que há uma série de contradições no ensino de gramática e buscamos subsídios na linguística, mais especificamente na corrente funcionalista, objetivando um ensino de língua mais produtivo, que propicie ao falante a ampliação de sua competência linguística, para que se valendo de sua língua de forma mais eficiente, possa ser um leitor e um produtor competente de textos (orais e escritos).

Também evidenciamos que o ensino de língua ainda não contempla as novas tendências de ensino de língua, que, por sua vez, já são propostas nos eixos norteadores orientados pelos PCNs (BRASIL, 1998).

1 Funcionalismo norte-americano

O Funcionalismo é uma corrente da linguística, que prioriza a língua em uso, ou seja, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso.

Para o funcionalismo, o ato da fala é um fenômeno cultural e cognitivo. Nesse sentido, o discurso é seu objeto de estudo, pois nele podem ser evidenciadas funções semântico-pragmáticas.

De acordo com Hopper (1987), a gramática é concebida pela linguística funcional como um conjunto de atividades linguísticas que se solidificaram por meio da vasta utilização, ou seja, de grande recorrência. Dessa forma, tais expressões foram

cristalizadas pelo uso, passando a fazer parte do “repertório linguístico” dos usuários da língua e, por isso, incorporaram-se à sua gramática.

Nesse sentido, para o funcionalismo, a gramática de uma língua não está pronta, mas em constante atualização, não sendo um sistema fechado e terminado. Assim, percebemos que a gramática, para os funcionalistas, emerge do discurso e não o contrário. Não é a gramática que modela/ prescreve a língua, mas o seu uso é que confere as regularidades da gramática.

Dessa maneira, a Gramática Funcional atenta para os usos reais da língua e sua intencionalidade e função no discurso. O termo dessa vertente de base norte-americana:

[...] ganhou força nos Estados Unidos a partir da década de 1970, passando a servir de rótulo para o trabalho de linguistas como Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón, que passaram a advogar uma linguística baseada no uso, cuja tendência principal é observar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística (FURTADO DA CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2003, p. 23).

Para essa concepção, as estruturas estão em constante mutação, por consequência da mobilidade discursiva. Ou seja, o discurso é organizado em torno da informação veiculada pelos falantes no ato da interação discursiva. Dessa forma, organizar o discurso demanda além de conhecimento linguístico, uma adaptação à situação extralinguística no processo comunicativo. É necessário observar: [...] as forças cognitivas e comunicativas que atuam no indivíduo no momento concreto da comunicação e que se manifestam de modo universal, já que refletem os poderes e as limitações da mente humana para armazenar e transmitir informações (FURTADO DA CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2003, p. 28).

Nesse sentido, percebemos o quanto a comunicação humana e sua manifestação é uma atividade complexa e digna de estudo e análise. Dessa forma, a concepção funcionalista, ao valorizar as ocorrências da língua em uso e suas múltiplas possibilidades, promove um olhar diferenciado sobre a linguagem. A seguir

explicitamos algumas premissas que Givón (1995 *apud* FURTADO DA CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2003) postula para caracterizar a abordagem funcionalista:

- A linguagem é uma atividade sociocultural
- A estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas;
- A estrutura é não arbitrária, motivada, icônica;
- Mudança e variação estão sempre presentes;
- O sentido é contextualmente dependente e não atômico;
- As categorias não são discretas;
- A estrutura é maleável e não rígida;
- As gramáticas são emergentes;
- As regras de gramática permitem algumas exceções (p. 28).

Evidenciamos que o funcionalismo possui um novo olhar sobre a linguagem, diferenciado da perspectiva tradicional. Ao pensar a linguagem como uma atividade sociocultural, os funcionalistas destacam a função da língua para o convívio em sociedade, e que a mesma está atrelada às questões culturais do indivíduo. A abordagem funcional faz uma reconfiguração dos padrões de estrutura, mostrando sua característica maleável. E ainda, essa perspectiva, considera que as gramáticas emergem das situações de interação, da atividade discursiva, considerando a natureza emergente das gramáticas. E por fim, considera que as regras gramaticais não são perfeitas, pois permitem algumas exceções, identificando que as estruturas são maleáveis, visto que servem a funções cognitivas e comunicativas.

Nesse sentido, vislumbramos no estudo do marcador discursivo *bem* uma possibilidade de estudo da língua que possa considerar os aspectos discursivos da oralidade.

2 Marcadores discursivos

Os marcadores discursivos, elementos que possuem uma fluidez discursiva e distintas possibilidades de posicionamento, são constituídos a partir do processo de discursivização, se comportando como modalizadores ou iniciadores/tomadores de turno, com a função de organizar o discurso do falante. Nesse sentido, vejamos:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

De um modo geral, os marcadores discursivos são usados, primariamente, para reorganizar linearidade das informações a nível do discurso, quando essa linearidade é momentaneamente perdida por motivos diversos como insegurança ou falhas de memória, e, apenas subsidiariamente, para organizar as relações textuais. Sua função a nível do discurso se motiva na medida em que a natureza fluida da fala impede uma perfeita linearidade das informações (MARTELOTTA et al., 1996, p. 33).

Tais concepções são postuladas por Martelotta et al. (1996), com base nas ideias de Vicent, Votre e Laforest (1993). Segundo eles, os marcadores possibilitam organização das informações durante o discurso oral.

Por um outro lado, os chamados operadores argumentativos são elementos que possuem maior tendência a ocupar posições fixas, com funções prototipicamente gramaticais; mais relacionados à produção escrita. Nesse sentido, eles mantêm funções ligadas à organização interna do texto, sendo assim constituídos pelo processo chamado gramaticalização.

Dessa maneira, de acordo com a perspectiva funcionalista, o elemento *bem* pode ser analisado como marcador discursivo, em um processo de discursivização, como pode ser verificado no exemplo do *corpus* “A língua falada e escrita da região norte-noroeste fluminense” (LUQUETTI, 2012), analisado a seguir:

Entrevistador: tem alguma coisa que você sabe fazer que você e queira contar?

Informante: bem... além de tra/de dar aula... de é:... ajudar meus alunos a aprender e desmistificar a matemática... eu gosto muito de fazer trabalhos manuais principalmente crochê... aprendi com sete anos... é:... ao lado da minha madrinha Aurora para ajudá-la inicialmente... ela pegava grandes encomendas de Itaperuna da Matriz... e eu ajudava a fazer... mais tarde aquilo foi a minha principal fonte de renda... só depois que eu comecei a lecionar é que eu abandonei essa profissão como fonte de/de recursos financeiros... mas eu gosto muito de fazer crochê apesar de hoje comprar ao invés de fazer né... porque o tempo não dá. (Relato de procedimento/ Escolaridade: Ensino Superior / Sexo: feminino/ Idade: 50 anos/ Cidade: Laje do Muriaé-RJ).

Evidenciamos, no caso acima, o elemento como um iniciador de turno, na função de organizador do pensamento, para compor o discurso. Há uma necessidade discursiva do falante ao se valer do vocábulo, que segundo a tradição gramatical é um advérbio, como um marcador discursivo. Dessa forma, o elemento sai da categoria prototípica e passa a compor uma nova funcionalidade no discurso, neste caso, o discurso oral. A isso chamamos de discursivização, pois o vocábulo se desprende da classificação gramatical, atuando no discurso do falante.

Uma outra forma de manifestação do elemento é quando o mesmo transita em distintas categorias gramaticais, mais relacionado à língua escrita. Por exemplo:

I: Eu acho certo que um cientista seja capaz de criar uma vida através da clonagem. Deus é um “ser” de infinita bondade. Ele criou o homem e o dotou de inteligência e está sempre a seu lado para ajuda-lo a trilhar o caminho do **bem**. Hoje. Com tantas doenças e mutilações, a clonagem pode ser a salvação do homem. (Relato de opinião/ Escolaridade: Ensino Superior / Sexo: feminino/ Idade: 50 anos/ Cidade: Laje do Muriaé/RJ/ PARTE ESCRITA).

Nota-se, nessa ocorrência, que o elemento transita da categoria habitual de advérbio para ocupar no discurso, neste caso, na modalidade escrita, a função de substantivo. A esse processo de mobilidade do elemento dentro das categorias gramaticais chamamos de Gramaticalização.

Nesse sentido, o processo de gramaticalização ocorre por conta de necessidades no processo comunicativo, procurando outras formas linguísticas que possam satisfazer à intencionalidade do discurso em dado momento.

3 Os usos do item bem

Partimos de uma evidência em relação ao ensino de Língua Portuguesa: os usos reais da língua e sua modalidade oral não são priorizados em sala de aula. Há um

paradigma a ser seguido, com base na gramática normativa. O que não se adequar a essa tradição é desconsiderado pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

Evidenciamos, neste item, possibilidades de estudo da língua que não são contempladas pela Gramática Normativa. Elegemos em nosso estudo fazer uma análise do vocábulo *bem*, que segundo a Gramática Tradicional é classificado como advérbio, nas categorias de modo e intensidade. A prescrição da gramática insere ainda o elemento na categoria de substantivo, quando for precedido de artigo (determinante). Entretanto, a mesma não contempla os usos do elemento em uma perspectiva oral, desvalorizando os aspectos discursivos da língua e desconsiderando a importância da dinamicidade da língua e seus percursos de evolução.

3.1 Breve histórico do elemento bem

Neste tópico, fazemos o percurso histórico do elemento *bem*, partindo de uma das contribuições saussureanas, a dicotomia entre diacronia e sincronia, que nos permiti vislumbrar as realizações desse item que ora é gramatical, ora é discursivo e, ainda apresenta diversas acepções de acordo com o contexto em que se realiza.

Em uma perspectiva diacrônica, traçamos a trajetória de mudança do vocábulo *bem*. Originado do termo latino *bene*, possui a mesma origem de *bom*, significando “de modo adequado”, “de modo feliz”. Inicialmente, evidenciamos a presença da categoria de modo do elemento. Todavia, há uma associação a outros vocábulos. Por exemplo: *bene* + *facere* (verbo fazer) origina o vocábulo benefício (auxílio/ vantagem concedida).

Com um processo natural de evolução da língua, o vocábulo ganhou, além da característica de modo, valor de intensificador, ambos sendo classificados como advérbios pela Gramática Normativa. Essas ocorrências são vastamente encontradas em uma perspectiva escrita/ formal ou informal da língua. Vejamos:

Informante: olha... o meu lugar preferido é todo lugar onde eu me sinto **bem**... me sinto em paz... tranquilidade... onde eu sinto as pessoas com quem eu gosto de conviver **bem** mais próximas de mim... eu tenho um cantinho onde isso proporciona

pra mim essa proximidade mais real... é uma chácara que eu tenho numa roça... um cantinho verde.. cheio de plantas... animais... uma casa arejada... tranquila... onde lá só estão presentes a natureza e todos aqueles que gostam da gente... onde a gente sente mais próximo... (Informante: Madalena; nível superior; descrição de local; parte oral)

I: Meu local preferido é uma chácara, um sítio que temos no interior de Laje do Muriaé. Um cantinho verde cheio de paz, onde estão bem próximas de mim todas as pessoas que amo e com quem gosto de conviver. Esse local é como uma magia, aproxima amigos, traz felicidade. (Informante: Madalena; nível superior; descrição de local; parte escrita).

Por um outro lado, tem-se evidenciado em usos orais da língua uma outra forma de efetivação do elemento. O vocábulo se desprende, apenas, da modalidade escrita e passou a compor situações informais na oralidade e, em alguns casos, até mesmo na escrita informal. A seguir, vejamos alguns exemplos retirados do *corpus* “A língua falada e escrita na região norte-noroeste fluminense” (LUQUETTI, 2012):

Entrevistador: tem alguma coisa que você sabe fazer que você e queira contar?

I: bem... além de tra/de dar aula... de é:... ajudar meus alunos a aprender e desmistificar a matemática... eu gosto muito de fazer trabalhos manuais principalmente crochê... aprendi com sete anos... é:... ao lado da minha madrinha Aurora para ajudá-la inicialmente... ela pegava grandes encomendas de Itaperuna da Matriz... e eu ajudava a fazer... mais tarde aquilo foi a minha principal fonte de renda... só depois que eu comecei a lecionar é que eu abandonei essa profissão como fonte de/de recursos financeiros... mas eu gosto muito de fazer crochê apesar de hoje comprar ao invés de fazer né... porque o tempo não dá

E: você se lembra do seu primeiro trabalho...

I: me lembro sim... eu fiz uma barra de crochê de três metros de comprimento... ela era uma barra com motivos em forma de cálice e cruz... foi feita pra Matriz São José do

Avaí... mas eu nem lembro se tem mais... tem quarenta e três anos... ((risos))
(Informante: Madalena; nível superior; relato de procedimento; parte oral).

E: agora conta pra mim uma história que tenha acontecido com uma pessoa ligada a você... um amigo... um parente... vizinho...

I: é:... bem... a minha irmã tinha quatro anos de idade e eu tinha uns quatro assim... e ela vivia andando no andador pra baixo e pra cima na casa... e tinha a cesta com as coisinhas dela perto da cama... e uma vez ela puxou o pano com a cesta e a cesta caiu na cabeça dela... e as coisas caíram todas no chão... e a minha mãe veio... tomou maior susto com aquilo né... com aquele barulho... mas viu tão bonitinha a minha irmã com a cestinha na cabeça e olhan/olhando muito assustada... aí a minha mãe pegou a máquina... foi lá tirar uma foto... e tal... então até hoje... a gente tem essa foto e a minha mãe que conta a história e tal... que ela tomou um susto... (Informante: Carolina; nível superior incompleto; narrativa de experiência recontada; parte oral).

Tais ocorrências demonstram uma tendência de mudança, que concebemos como discursivização. O vocábulo se desvincula das classificações puramente gramaticais e se comporta de outra forma no discurso, passando a assumir uma função mais pragmático-discursiva.

Posteriormente, fazemos uma reflexão sobre o ensino de língua, com base nessas novas concepções de ensino, que já são vislumbradas nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto, estão desvinculadas da prática do ensino de língua.

4 O ensino de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais estão pautadas em novos paradigmas de ensino, entretanto o que se verifica na prática do ensino de língua materna é que suas abordagens não são contempladas.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A modalidade oral, a diversidade de gêneros textuais, o uso das variedades linguísticas são abordagens evidenciadas pelos PCNs. Com uma base linguística, as orientações sugerem uma proposta de ensino de língua plural, pensando em novas concepções de língua e linguagem. Vejamos:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos (BRASIL, 1998, p. 17).

Como se pode observar, a linguagem, segundo os PCNs, é vista como uma forma de interação entre os usuários da língua, considerando as diferentes situações discursivas. Nesse sentido, a escola deveria se orientar para essa perspectiva no ensino de língua materna, procurando ampliar a competência comunicativa do aluno, auxiliando-o na produção de discursos (orais e escritos) em diferentes contextos de interação.

Dessa forma, o que se espera é que os PCNs possam ser incorporados à prática pedagógica, em sua teoria e prática, visto que sua utilização e estudo podem aprimorar os conhecimentos dos professores de língua portuguesa, despertando o respeito e interesse pelas diversidades regionais e culturais, bem como as diferentes modalidades da língua.

A proposta dos PCNs traz um novo olhar sobre o ensino da língua, no sentido de que a escola, vem há muito tempo na tentativa de formar leitores e escritores competentes, entretanto, as práticas de ensino têm se mostrado insatisfatórias. Partindo das implicaturas de um ensino estritamente gramatical, os PCNs de Língua

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Portuguesa possuem uma base linguística, orientando para um ensino mais produtivo da língua, visando formar usuários com competência linguística, nas mais diversas situações de comunicação. Observe que:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1998, p. 21).

A concepção defendida pelos PCNs possui uma orientação nos postulados da Linguística. Entretanto muitos professores ainda baseiam suas aulas de língua no ensino tradicional, com foco na língua escrita e na variedade padrão. Dessa forma, aspectos como variedades e registros da língua oral não são levados em consideração, na grande maioria das aulas, o que faz com que o aluno tenha dificuldade em adaptar seu discurso às situações de uso, havendo ineficácia na comunicação.

A inserção das abordagens dos PCNs pode contribuir para ampliar o conhecimento do professor em relação ao ensino de língua e sua eficácia no processo comunicativo. Ao buscar um enfoque de ensino da língua mais produtivo, o estudo da linguagem se dará de forma mais eficaz, com o intuito de ampliar a bagagem linguística de seus usuários e não apenas como uma maneira de correção. Dessa forma, a base da mudança do ensino de língua está na concepção que cada professor tem de sua língua e da forma como encara o uso da linguagem.

5 Considerações finais

O estudo dos marcadores discursivos nos permite vislumbrar diversas possibilidades de análise da língua. Elegemos o estudo do uso do elemento *bem* em nosso estudo. Entretanto, há ainda muitos outros itens merecedores de atenção, pois

o discurso está sempre em processo de mudança e a língua é um sistema aberto, fluido.

Podemos considerar, dessa forma, que o marcador é um valioso suporte discursivo do falante, que deve ser ainda muito explorado pelas pesquisas no âmbito da linguística funcional, visto que sua fluidez discursiva pode despertar vários casos a serem estudados.

Entretanto, a gramática usada nas escolas para oferecer a variedade padrão aos alunos não aborda tais ocorrências, e o professor se restringe a uma observação dos advérbios de forma classificatória e excludente do discurso, desconsiderando a fluidez da categoria. Mesmo percebendo suas nuances no discurso, os gramáticos tradicionais e os professores de língua portuguesa preferem condensar o estudo da categoria estabelecendo algumas classificações, que não têm dado conta de sua fluidez no discurso.

Nesse sentido, o Funcionalismo contribui em nosso estudo para verificar as distintas acepções do elemento, bem como sua fluidez, considerando as abordagens dos processos de discursivização, questões que são descartadas das aulas de língua portuguesa. É preciso despertar a curiosidade do aluno sobre sua língua, mostrando a ele como a linguagem é heterogênea e que, seu discurso pode ser analisado nas aulas de língua materna, deixando de centrar as aulas de Língua Portuguesa apenas em perspectiva gramatical, distanciada do discurso e das situações de interação comunicativa.

Assim sendo, pretendemos, com este trabalho, propor reflexões sobre o ensino de língua materna, oferecendo, por meio do estudo do marcador discursivo, uma possibilidade de pensar a língua, como fonte de interação comunicativa, propondo um modo produtivo de análise da linguagem, pretendendo que o aluno/usuário da língua seja um produtor competente de textos (orais e escritos).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDURFN, 2007.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica Furtado; OLIVEIRA, Mariangela Rios; MARTELOTTA, Mário Eduardo (orgs.) **Linguística funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HOPPER, P. J. **Emergent grammar**. Berkeley Linguistics Society, v. 13, 1987.
- LUQUETTI, E. C. F. (Org.). **A língua falada e escrita na região norte-noroeste fluminense**. Grupo de Estudos Linguagem e Educação. No prelo 2012.
- _____. **Os advérbios de tempo de aspecto em -mente e sua ordenação**: uma abordagem histórica. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.
- MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZÁRIO, M. M. **Gramaticalização no português do Brasil**: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VICENT, D.; VOTRE, S.; LAFOREST, M. **Grammaticalisation et post grammaticalisation langues et linguistique**. Quebec: Université Laval, 1993.

**A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DO PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo mostrar de que maneira uma boa formação linguística recebida pelo professor o auxilia no desenvolvimento de um ensino de Língua Materna mais produtivo e, conseqüentemente, na utilização do livro didático de forma a não ser o único - nem o mais importante - recurso no processo de ensino-aprendizagem. O manual didático, apesar de já ter passado por várias reformulações, ainda prioriza o trabalho com a língua padrão e com a escrita, o que, muitas vezes, pode distanciar-se da realidade de alguns educandos, não levando em consideração que, ao irem para a escola, já “sabem” sua língua, uma vez que são falantes nativos de seu idioma. Desse modo, cabe ao educador conceber o ensino de Língua Materna pautado na competência linguística, fazendo com que o educando possa inserir-se no meio social do qual faz parte. Assim, o processo de ensino-aprendizagem não está centrado nos métodos tradicionais, em que o aluno é um sujeito passivo e o ensino mecânico. O processo de ensino-aprendizagem de língua materna deve levar o educando a utilizar a língua de forma que seja sujeito ativo de sua história que, por meio da utilização da linguagem, possa ser um “poliglota na sua própria língua” (BECHARA, 2003, p. 13). Para evidenciar esses fatos, nos baseamos nas teorias de Travaglia, Soares, Bagno, Batista, Rojo e outros.

Palavras-chave: Livro didático, língua materna e educação linguística.

Os objetivos do ensino de língua materna

Ao chegar à sala de aula, é importante que o educador tenha a consciência de que os alunos já dominam sua língua materna e que ele apenas os auxiliará a reconhecer as variedades e particularidades dessa língua, a pluralidade de discursos existentes em nossa comunicação. Assim, traçaremos aqui alguns objetivos, considerados por nós importantes, para que este ensino de língua materna seja produtivo.

O primeiro deles está baseado na premissa de que o ensino de língua deve desenvolver a competência comunicativa dos usuários dessa língua, ou seja, prepará-los para que utilizem a língua nas suas diversas situações de comunicação. De acordo com Travaglia (2009, p. 17), a competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

a **competência gramatical** ou **linguística** é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias e típicas da língua em questão. Aqui não entram julgamentos de valor, mas verifica-se tão-somente se a sequência (orações, frases) é admissível, aceitável como uma construção da língua. Essa competência está ligada ao que Chomsky chamou de “criatividade linguística”, que é a capacidade de, com base nas regras de língua, gerar um número infinito de frases gramaticais.

A **competência textual** é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas. (TRAVAGLIA, 2009, p.17-18).

De acordo com os PCN (1998), outro objetivo importante no trabalho com o ensino de língua materna está em conhecer e valorizar as variedades linguísticas de nosso idioma, a fim de evitar preconceitos linguísticos. Assim, o professor necessita desenvolver um trabalho em que mostrará aos alunos que cada um deles vem de uma comunidade linguística diferente e com suas particularidades, porém, de que nenhuma delas é melhor ou pior que a outra e sim que ocorrem registros distintos.

Outro objetivo considerado de suma importância pelo PCN, ao se ensinar língua materna, é desenvolver o domínio da expressão oral e escrita nas diversas situações de uso. É comum que se priorize o trabalho com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa, mas faz-se necessário que este paradigma seja quebrado e que os professores de língua passem a trabalhar também com as outras modalidades, como a oral. Tal importância deve-se ao fato de que, ao ir para a escola, o educando já tem maior contato com a oralidade e, dessa forma, não fica à mercê no processo da aprendizagem. É relevante, também, porque auxilia no processo de inclusão social, leva à reflexão sobre as variedades linguísticas e desenvolve as capacidades cognitivas, uma vez que trabalha com as adequações de uso.

Dessa maneira, os PCN (1998, p. 32) de Língua Portuguesa abordam, também, outros objetivos para o ensino de Língua materna no Ensino Fundamental:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - * sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
 - * aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - * identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
 - * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
 - * reafirmando sua identidade pessoal e social.
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Com a leitura acima, podemos perceber que os objetivos para o ensino de língua materna nos levam a refletir sobre um ensino pautado na competência

linguística e que faça com que o educando possa inserir-se no meio social do qual faz parte. Assim, o processo de ensino-aprendizagem não está centrado nos métodos tradicionais, em que o aluno é um sujeito passivo e o ensino mecânico. O processo de ensino-aprendizagem de língua materna deve levar o aluno a utilizar a língua de forma que seja sujeito ativo de sua história que, por meio da utilização da linguagem, possa ser um “poliglota na sua própria língua” (BECHARA, 1987, p. 13).

As concepções de linguagem

Ao se trabalhar com as questões relacionadas ao livro didático, não poderíamos deixar de abordar questões relacionadas à língua, à linguagem e ao ensino de língua materna.

Entende-se por língua o veículo responsável pela comunicação humana, uma ação social, ideológica, sendo heterogênea e maleável, evoluindo ao longo de nossa interação verbal e da história. Para Possenti (2004, p. 50), “língua é o conjunto de variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua”. Assim, saber uma língua é saber adequar os enunciados de acordo com cada contexto de comunicação. Nesse contexto de comunicação, vamos formando a linguagem.

Geraldi (2004, p.41) aponta três concepções para a linguagem:

- *A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- *A linguagem é um instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessa nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor para um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Na primeira concepção, o ensino de Língua Portuguesa está pautado nas prescrições estabelecidas pela Gramática Tradicional, que busca pela arte de falar e escrever corretamente, não levando em consideração as diversidades linguísticas existentes e a competência comunicativa. Portanto, tudo o que foge à linguagem padrão é taxado como erro, visto que os seguidores desta concepção preocupam-se a todo momento com as regras e as normas estabelecidas pela Gramática Normativa.

Já na segunda abordagem da linguagem, o conhecimento da gramática está em perceber seu funcionamento e sua estrutura. Ainda neste plano, não há margens para interpretações, pois o que o autor quis dizer é somente o que está escrito, não sendo consideradas as informações existentes nas entrelinhas do texto. O professor tem a função de seguir o livro didático por completo, e os alunos de seguirem os modelos de exercício que não os levam à reflexão.

Neste estudo, tomamos por base a terceira concepção de linguagem, em que os falantes são considerados como sujeitos enunciativos, sendo no uso que se apreende e se detêm os mecanismos da linguagem. É, pois, na interação entre os sujeitos que se dará a aquisição do conhecimento, partindo de suas reais necessidades, privilegiando a competência comunicativa. Para Travaglia (2009, p. 23), “nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Dessa maneira, é sob essa concepção que deveria estar baseado o discurso dos educadores em suas práticas pedagógicas, uma vez que a linguagem, nesse sentido, age como forma de interação, criação, transformação e reflexão, em que os sujeitos comunicativos posicionam-se.

Desse modo, percebemos que a linguagem abordada pelos livros didáticos deveria estar baseada na terceira concepção, a fim de abordar exercícios que levem os alunos à reflexão, tornando o ensino mais produtivo e menos mecânico. Cabe também aos professores terem a consciência de que o LD não é um material completo e

acabado e que eles têm o poder de fazer as adaptações que acharem necessárias para suprirem as necessidades encontradas pelos manuais didáticos, a fim de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Rajo e Batista (2003, p.19-20), ao analisarem os livros didáticos do Ensino Fundamental, puderam observar que

em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem de leitura dos textos são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano.

A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. Mesmo a presença de propostas de interações orais, devidas às indicações oficiais (PCN) de que o oral formal público deva ser tomado como objeto de ensino, passa ao largo do contraste seja entre as formas orais – em sua variedade e heterogeneidade – e as formas escritas em língua padrão, seja entre as diferentes variedades do oral em si.

Desse modo, os conteúdos abordados por estes manuais permanecem arraigados às regras prescritas pela língua padrão, em que se prioriza a escrita em detrimento da fala.

Outra concepção necessária para o ensino de língua materna está relacionada aos gêneros textuais. Foi a partir da elaboração dos PCN, com uma proposta de rever um ensino de língua mais voltado para as diversidades linguísticas, que os livros didáticos de Língua Portuguesa passaram a enfatizar mais o trabalho com os gêneros. Os LD de Língua Portuguesa já contemplam bastante esse trabalho, porém, ainda estão presos aos gêneros que privilegiam a norma culta e, conseqüentemente, a linguagem e escrita padrão como poemas, contos de fadas, contos maravilhosos, cartas, canções, notícias e outros.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Dessa maneira, cabe, mais uma vez, ao educador adequar as abordagens apresentadas pelos LD no que tange a esse conteúdo, adequando os gêneros à realidade de sua sala de aula e trabalhando, portanto, a leitura, produção textual, análise linguística e oralidade.

A oralidade é um outro fator pouco abordado pelos manuais didáticos, e um excelente trabalho com essa variedade pode ser realizado por meio dos gêneros textuais. O trabalho com os gêneros orais – recado, debates, palestras, entrevistas, entre outros – já é dominado pelos educandos e isso facilita muito o processo de ensino-aprendizagem. Assim, torna-se importante aproximar os gêneros textuais trabalhados na escola dos que os educandos têm contato em seu ambiente extraescolar, a fim de que percebam que já são conhecedores de sua própria língua e que há variedades diferentes de uso de um mesmo idioma.

Desse modo, os PCN (1998) abordam que o ensino de língua materna deve priorizar atividades que desenvolvam nos alunos a competência comunicativa, ampliando as várias maneiras de se trabalhar a linguagem. Ao expandir a competência comunicativa, o aluno torna possível empregar adequadamente a língua em diversas situações de uso. Para Travaglia (2011, p. 23), a competência do falante, enquanto usuário da língua, está em:

- a) quando produtor do texto, saber escolher entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua para construir seu texto do modo mais adequado para alcançar seu(s) objetivo(s) em dada situação;
- b) quando receptor do texto, saber distinguir entre o(s) diferente(s) efeito(s) de sentido que cada recurso da língua usado e a forma do texto resultante é capaz de produzir em dada situação, sendo pois um “leitor” (de textos orais ou escritos) capaz de compreender adequadamente os textos que chegam até ele.

No entanto, como o LD é uma das fontes mais utilizadas pelos professores em sala de aula, é importante que, ao fazer a escolha deste manual, privilegiem os livros que dão maior ênfase aos gêneros textuais mais adequados à realidade de seus alunos e que abordem questões que levam a uma aquisição eficaz da competência linguística.

É nesse sentido que Buzen e Rojo (2005) consideram que o LD pode ser estudado, também, como mais um gênero do discurso formado por vários outros gêneros intercalados compostos de enunciados. Assim, o próprio manual didático passa a ser um tipo de gênero a ser trabalhado pelo professor e a ser explorado na sala de aula.

As concepções de gramática

Ao trabalharmos, neste capítulo, com língua, linguagem, ensino de língua materna e Educação Linguística, não poderíamos deixar de abordar as concepções de gramática.

Cabe salientar que todo falante de uma língua tem domínio de uma gramática, uma vez que não existe língua sem gramática e que ninguém aprende isoladamente língua e gramática. Para Antunes (2007, p. 26), “qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso”. Logo, percebemos que o falante adquire sua gramática por meio da interação comunicativa, ou seja, uma gramática internalizada, e o que às vezes ele pode não dominar são as regras propostas pela norma culta da língua.

Ainda em consonância com Antunes (2007, p. 29),

a gramática da língua vai sendo aprendida naturalmente, quer dizer, na própria experiência de se ir fazendo tentativas, ouvindo e falando. Não há um momento especial nem uma pessoa específica destinados ao ensino dessa gramática. Ela vai sendo incorporada ao conhecimento intuitivo, pelo simples fato de a pessoa estar exposta à convivência com os outros, a atividades sociais de uso da língua, das conversas familiares às atuações mais tensas e formais. Ou seja, essa gramática está internamente ligada à exposição da pessoa aos usos da língua. A escola virá depois, para ampliar.

Partindo dessa breve contextualização a respeito de gramática, buscamos abordar alguns conceitos do que seja gramática, antes de trabalhar com suas concepções.

Possenti (2004, p. 47) conceitua o termo *gramática* de três formas:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

1- No sentido mais comum, o termo *gramática* designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”. Neste sentido, pois, gramática é um conjunto de regras a serem seguidas. Usualmente, tais regras prescritivas são expostas, nos compêndios, misturando com descrições de dados, em relação aos quais, no entanto, em vários capítulos das gramáticas, fica mais do que evidente que o descrito é, ao mesmo tempo, prescrito. Citem-se como exemplos mais evidentes os capítulos sobre concordância, regência e colocação dos pronomes átonos.

2- Gramática é um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método. Nesse caso, por gramática se entende um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas. Dessa forma, não importa se o emprego de determinada regra implica uma avaliação positiva ou negativa da expressão linguística por parte da comunidade, ou de qualquer segmento dela, que fala esta mesma língua.

3- A palavra gramática designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar. É preciso que fique claro que sempre que alguém fala o faz segundo regras de uma certa gramática. O fato mesmo de que fala testemunha isso, porque usualmente não se “inventam” regras para conseguir expressões. Pelo conhecimento não consciente, em geral, de tais regras, o falante sabe sua língua, pelo menos uma ou alguma de suas variedades. O conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui sua gramática, o seu repertório linguístico.

Podemos, pois, perceber que as gramáticas abordadas no primeiro conceito excluem a fala e privilegiam a escrita, valorizando a norma culta da língua e taxando o que é “certo e errado” na língua. Nas abordadas pelo segundo conceito, valorizam a oralidade, mas também considerando a variedade padrão. Já nas gramáticas exploradoras pela terceira visão, é a própria comunidade de fala que aplica suas normas de linguagem.

Para Travaglia (2009), são três as concepções de gramática: normativa, descritiva e gramática internalizada.

Na primeira concepção, Travaglia (2009, p. 24) define gramática como “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. Nessa gramática normativa, qualquer uso da linguagem que foge à norma culta da língua é

visto como transgressão, como erro. As questões consideradas como certas são baseadas na linguagem escrita, nas premissas abordadas pelos clássicos escritores, ignorando a modalidade oral da língua.

Assim, os especialistas prescrevem as regras e os sujeitos da comunicação deverão segui-las para falar e escrever corretamente. Desse modo, a gramática normativa é vista como algo acabado e dotada de regras que levam a um bom funcionamento e forma correta de se utilizar a língua, levando os falantes que a seguem a terem prestígio social.

A segunda concepção abordada por Travaglia é a da gramática descritiva, que mostra a estrutura da língua, seu funcionamento, sua forma e função. Segundo Travaglia (2009, p. 27), essa gramática seria “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método”. Tais regras são provenientes da fala dos sujeitos, da competência comunicativa, por isso dá mais preferência à variedade oral da língua. Fazem parte desse tipo de gramática as provenientes das teorias estruturalistas e as da teoria gerativa-transformacional.

A terceira concepção é a de gramática internalizada, que

considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, percebe a *gramática* como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar (TRAVAGLIA, 2009, p,28).

Percebemos, no entanto, que este tipo de gramática não requer de seu usuário que domine as regras impostas por uma dada comunidade linguística e sim de que saber gramática está relacionado à competência linguística, ou seja, saber utilizá-la nas mais diversas situações de real comunicação. Segundo Travaglia (2009, p.28-29), “não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto de descrição”, que surge no ato comunicativo, por isso é denominada como gramática internalizada.

Diante de todas essas abordagens, cabe ao professor ter a consciência de que a gramática de uma língua está muito além de regras e imposições gramaticais.

Trabalhar com língua é valorizar as diversidades linguísticas, explorar a competência comunicativa, a fim de levar os alunos a refletirem sobre os fenômenos linguísticos emergentes no ato comunicativo, mostrar que a língua é um instrumento maleável e que não há variedade melhor ou pior que a outra. Para Bagno (2009, p. 45), “qualquer falante de uma língua é o melhor gramático que existe”, pois ninguém melhor do que um falante nativo para compreender o funcionamento de sua língua e que ele não necessita saber as regras impostas pela gramática normativa para estruturar uma comunicação eficaz, repleta de sentido.

A Educação Linguística e o professor de Língua Portuguesa

Sabemos que, muitas vezes, o professor de Língua Portuguesa não recebe preparo, ao longo de sua vida acadêmica, para trabalhar com o ensino de língua materna pautado nas perspectivas linguísticas. A fim de formar professores que desenvolvam um trabalho com língua materna mais produtivo e sem qualquer tipo de preconceito, as universidades devem priorizar estudos que levem à formação de educadores que reflitam mais sobre os fenômenos da língua.

O conceito de professor reflexivo está baseado no profissional que (re)pensa a língua e que leva seus alunos à reflexão, ou seja, não incorporando tudo na língua como “certo” ou “errado”, mas como legítimo.

Para que tal trabalho seja realizado, a primeira concepção que o educador deve ter é de que a língua é mutável e heterogênea, que ela se constrói ao longo do tempo e de acordo com cada comunidade linguística. Segundo Bagno (2009, p.41), “enquanto tiver gente falando uma língua, ela vai sofrer variação e mudança, incessantemente”.

Assim, o professor deve ter a consciência de que ao irem para a escola, os alunos já conhecem e têm domínio sobre sua língua, que eles são sujeitos de sua própria história. No entanto, ainda há professores que acreditam que saber e ensinar uma língua está relacionado a contemplarmos os preceitos da gramática normativa.

Dessa maneira, vimos nas perspectivas da Educação Linguística (EL) uma forma de o professor ter uma melhor concepção sobre o ensino de língua materna e desenvolver uma aprendizagem mais significativa com seus alunos, a fim de levá-los à

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

reflexão e a perceberem que os fenômenos da língua emergem em nossa interação verbal.

Para Travaglia (2011, p. 24),

a educação linguística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). A educação linguística permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores. A educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Linguística tem chamado de competência comunicativa, entendida esta como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. Portanto, a educação linguística trata de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos.

Ao fazer uso adequado de seu idioma, o falante de uma língua poderá ser considerado como um bom falante, pois fará as adequações linguísticas necessárias para que o ato comunicativo seja eficaz. Assim, a EL auxilia esse falante a utilizar os vários recursos disponíveis na língua para o ato da interação comunicativa.

Para Bagno (2002, p. 18), a EL centra-se nos seguintes elementos:

- I- o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
- II- o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- III- a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

Uma das principais tarefas a ser executada pelo docente, portanto, é trabalhar a língua relacionada à leitura e produção de textos, de análises dos fenômenos linguísticos relacionados ao estudo de conteúdos gramaticais. É importante salientar que não achamos importante que o aluno não conheça e domine a norma padrão da

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

língua, pois tal conhecimento será cobrado dele ao prestar um vestibular ou um concurso público. Travaglia (2011, p. 27) afirma que

é necessário e importante que a educação linguística ensine esta norma culta ou padrão dada a sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade, inclusive como instrumento de mobilidade social para os cidadãos, mas é preciso que fique claro que ela é uma forma de usar a língua apropriada para o uso em um grande número de situações, de modo semelhante ao fato de que devo usar terno e não bermuda e camiseta em uma série de situações, mas há outras situações em que o uso de bermuda e camiseta é perfeitamente plausível e mais adequado.

O que defendemos é que, ao ir para a escola, o educando já tem conhecimento e domínio de sua língua. Cabe ao professor trabalhar com as variedades da língua e desenvolver nele a competência linguística, ou seja, que o aluno saiba empregar a língua nas diversas situações de comunicação.

Dessa maneira, o professor deve ter em mente que está trabalhando a língua com um falante nativo, com alguém que já tem essa língua internalizada. Mas isso não quer dizer que o professor não deve ensinar a língua padrão e que, também, não deve aceitar que o educando utilize a língua da maneira que achar mais adequada. Cabe ao professor, portanto, fazer com que o aluno saiba utilizar a língua de acordo com cada situação de comunicação, sabendo comunicar-se de acordo com as necessidades de cada momento. Bechara (2000, p. 15) preconiza que a Educação Linguística

consiste em que o professor não acastele o seu aluno na língua culta, pensando que só a língua culta é a maneira que ele tem para se expressar; nem tampouco aquele professor populista que acha que a língua deve ser livre, e portanto, o aluno deve falar a língua gostosa e saborosa do povo, como dizia Manuel Bandeira. Não, o professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos possíveis, e que o aluno saiba escolher e saiba eleger as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele tenha que se expressar com responsabilidade cultural, política, social, artística etc. E isso fazendo, o professor transforma o aluno num poliglota dentro de sua própria língua. Como, de manhã, a pessoa abre o seu guarda-roupa para escolher a roupa adequada aos momentos sociais que ela vai enfrentar durante o dia, assim também, deve existir, na educação linguística, um guarda-roupa linguístico, em

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

que o aluno saiba escolher as modalidades adequadas a falar com gíria, a falar popularmente, a saber entender um colega que veio do Norte ou que veio do Sul, com os seus falares locais, e que saiba também, nos momentos solenes, usar essa língua exemplar, que é o patrimônio da nossa cultura.

A EL auxilia, pois, para que o sujeito praticante da língua saiba utilizar o maior número de recursos de seu idioma na interação comunicativa, a fim de produzir seus enunciados satisfatórios e eficazes e para que não sofra com os preconceitos linguísticos. Trabalhar com as variedades linguísticas na sala de aula significa mostrar aos alunos que não existe uma variedade melhor ou pior que a outra e que elas são igualmente válidas, cada qual inserida em seu contexto comunicativo.

Além disso, cabe à EL formal trabalhar com a modalidade escrita da língua, mostrando suas diferenças em relação à modalidade falada, e que ela tem sua importância no processo da aprendizagem. Dessa forma, o usuário da língua não fará apenas uma transferência do oral para o escrito.

Desse modo, ao se trabalhar com a modalidade escrita, o professor de língua materna deve considerar as práticas de letramento para que esse ensino ocorra de maneira produtiva, com a finalidade de os educandos exercerem as práticas sociais de leitura e escrita.

Para Soares (2000, p.3),

letramento é o estado de quem sabe ler e escrever. Ou seja: letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas.

Ao possuir essa visão sobre letramento e sobre um ensino pautado na educação linguística, o educador será um diferencial no ensino de língua materna, pois irá além de ensinar somente as regras propostas pela Gramática Normativa. Ele

desenvolverá o papel de professor reflexivo, que leva seus alunos a refletirem a língua e não apenas a identificarem o que é taxado como “certo” ou “errado” nessa língua.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- AZEREDO, José Carlos. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita?. In: GAVAZZI, Sigrid (org.). *Da Língua ao Discurso*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 30-42.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola editorial, 2002.
- _____. *Não é errado falar assim!:* em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane (org.). *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1987.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.
- BUNZEN, C; ROJO, R. H. R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA-VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.) *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Ática, 2004, p. 39-46.
- LUQUETTI, Eliana Crispim França; MOURA, Sérgio Arruda de. Políticas Linguísticas na escola: a conscientização linguística na formação do professor. In: ANDRADE, Marcelo; AZEVEDO Leny; PEIXOTO, Maria Cristina (orgs) *Formação de professores: percursos investigativos no cotidiano escolar*. Montes Claros: Unimontes, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Ática, 2004, p. 47-56.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

_____. *Letrar é mais que alfabetizar*. Jornal do Brasil. 26/11/2000.

Disponível em: <<http://educacao.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar-lecto-escrita/artigos/letrar%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>>. Acesso em 15 de set. 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. Ed, São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Gramática: ensino plural*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UM PERCURSO TEÓRICO EM TORNO DOS *FRAMES* E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Lívia Lúcia Veloso de Oliveira (IFF)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo abordar os processos cognitivos e os fatores socioculturais e interacionais como intrínsecos ao processamento da linguagem e, conseqüentemente, ao ensino e aprendizagem de línguas. Para tanto, será feito um breve percurso teórico em torno dos *frames* cognitivos, baseando-se, principalmente, nos estudos de George Lakoff sobre os Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) e de Charles J. Fillmore, com a sua Semântica de *Frames*. Entretanto, antes disso, será traçado um breve panorama da Linguística Cognitiva, área em que se insere o presente estudo, não na perspectiva do cognitivismo clássico, que desconsiderava a atuação dos fatores sociais e interacionais nos processos de natureza cognitiva, mas na sua perspectiva mais atual, que prima pela integração desses processos e fatores. Também será abordada brevemente a agenda de estudos do Sociocognitivismo, termo este criado por alguns adeptos do cognitivismo para enfatizar a importância de abordar a cognição humana, e a linguagem em particular, de um ponto de vista também social. Após uma pesquisa-piloto, em que foram empregadas as técnicas protocolo verbal individual e protocolo verbal em grupo em alunos de uma escola pública regular reforçou-se a hipótese da contribuição significativa que um estudo e aplicação dos *frames* cognitivos podem trazer ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas metodológicas voltadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, especificamente a Língua Inglesa, em qualquer contexto de ensino.

Palavras-chave: *Frames* cognitivos. Linguística Cognitiva. MCIs. Semântica de *Frames*. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

1- Introdução

Muito se tem avançado no campo dos Estudos de Linguagem no que diz respeito à pesquisa e à aplicação dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs), a exemplo das metáforas conceptuais (LAKOFF e JOHNSON, 1980 [2002]) e dos *frames*⁴, que, por sua vez, consistem no objeto teórico central do presente artigo.

Para formar o arcabouço teórico central deste estudo, foram consultadas duas abordagens teóricas de grande peso no estudo dos *frames*. Uma a dos já referidos MCIs, sobretudo na ótica dos estudos de George Lakoff (1987), e, a outra, a da

⁴ Os *frames* guardam várias semelhanças com a Teoria dos Esquemas Mentais, do inglês *Schema Theory*. De acordo com essa teoria, formulada pelo psicólogo educacional americano R. C. Anderson, todo conhecimento é armazenado em nossa mente em forma de unidades, ou esquemas, cujo conjunto forma uma rede de conhecimentos interligados denominada em inglês *schemata*, plural do termo *schema*. Entretanto, é importante ressaltar que esse último já havia sido empregado por Jean Piaget em 1926.

Semântica de Frames, representada principalmente pelo linguista norte-americano Charles J. Fillmore, abordagem esta que, embora voltada às dimensões semântica e lexical da língua, foi construída a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva e, por isso, é considerada parte dos estudos de linguagem e cognição. Nesse sentido, é bastante oportuna a clássica definição do termo frame formulada por Fillmore para servir de base a sua Semântica de Frames, mas amplamente empregada pelos estudiosos de linguagem e cognição em geral.

Pelo termo “frame”, eu tenho em mente qualquer sistema de conceitos relacionados de tal forma que, para entender qualquer um deles, é preciso entender a estrutura integral de que ele faz parte; quando um dos elementos dessa estrutura é lançado num texto, ou numa conversação, todas as outras são automaticamente disponibilizadas. Eu pretendo que a palavra frame, conforme empregada aqui, seja um termo geral que cubra uma série de conceitos, conhecidos na literatura do processamento da linguagem natural, como: “esquema”, “script”, “cenário”, “andaime ideacional”, “modelo cognitivo” ou “teoria popular”⁵ (FILLMORE, 2006, p. 373).

Considerando ser o ensino de língua estrangeira o campo de aplicação em questão, não é difícil deduzir a importância deste conceito nos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem de L2, especificamente aqui, a Língua Inglesa. Abordar pedagogicamente os frames cognitivos implica necessariamente em integrar os aspectos cognitivos e socioculturais da língua-alvo, e, inevitavelmente, da língua materna, a se materializarem na adoção de práticas coerentes e significativas. Para tanto, também não se pode perder de vista a integração das três dimensões básicas de qualquer língua natural, quais sejam, a forma, o significado e o uso.

Embora já tenham sido realizados diversos trabalhos e pesquisas voltados para a aplicação dos MCIs no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, verifica-se que ainda há muito para ser feito no sentido de tornar mais operacional a noção de frame,

⁵ No original: *By the term ‘frame’ I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits; when one of the things in such a structure is introduced into a text, or into a conversation, all of the others are automatically made available. I intend the word ‘frame’ as used here to be a general cover term for the set of concepts variously known, in the literature on natural language understanding, as ‘schema’, ‘script’, ‘scenario’, ‘ideational scaffolding’, ‘cognitive model’, or ‘folk theory’.* Minha tradução.

assim como os demais modelos cognitivos, gerando contribuições mais precisas e objetivas que possam favorecer o sucesso do aprendiz de forma significativa.

2. O advento da Linguística Cognitiva e o Sociocognitivismo

A abordagem dos fenômenos de natureza cognitiva nas línguas naturais não é uma novidade trazida pela Linguística Cognitiva. O gerativismo de Chomsky já levava em conta as questões relativas ao processamento da linguagem. Entretanto, ele se restringiu à busca de aspectos universais do desenvolvimento cognitivo da linguagem na mente do falante, considerando-a como uma capacidade inata e desconsiderando a influência exercida pelos fatores sociais e interacionais na sua aquisição e processamento.

Enquanto o falante chomskiano consiste num ser idealizado, pertencente a uma comunidade linguística também idealizada, conforme colocam Martelotta e Palomanes (2011), a Linguística Cognitiva e, mais ainda, o sociocognitivismo, pressupõem os falantes enquanto indivíduos inseridos em um determinado contexto social e cultural e, portanto, em constante diálogo com a realidade que o cercam. Segundo os referidos autores, “o termo sociocognitivismo [...] enfatiza a importância do contexto nos ‘processos de significação’ e o aspecto social da cognição humana” (p. 179), muito embora não haja qualquer distinção nítida entre o cognitivismo e o sociocognitivismo. A expressão “processos de significação” reforça, ainda segundo Martelotta e Palomanes, o fato de que na visão proposta pela área da Linguística Cognitiva, os significados estão em constante processo de construção e desconstrução, sendo relativamente instáveis e dinâmicos.

O grande salto para o então recente campo da Linguística Cognitiva foi dado a partir das contribuições da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) inaugurada por George Lakoff e Mark Johnson (1980 [2002]). De acordo com a TMC, a metáfora não se restringe à literatura, mas está presente na própria forma como percebemos o mundo e conceitualizamos seus fatos e elementos. Para chegar a essa conclusão, Lakoff e Johnson, de acordo com Randal Holme (2009), tiveram de romper com a velha e equivocada concepção de que a eficácia dos significados que formulamos está na

condição de corresponderem ou não aos elementos e fatos que encontramos no mundo e no grau de verdade com que esses mesmos elementos e fatos são retratados (ver também Fillmore, 1985)⁶. Na base da formação dos significados pelos indivíduos, está forma como os mesmos conceitualizam a sua experiência, processo que, por sua vez, é mediado pela interação do corpo, em sua natureza e anatomia, com o mundo que o cerca.

É nesse sentido que o campo de estudos da Linguística Cognitiva trata a cognição humana como uma experiência corporificada (do inglês *embodied*), rejeitando, portanto, a visão platônico-cartesiana, compartimentada, da cognição como desvinculada do corpo, como uma entidade abstrata, descorporificada (do inglês *disembodied*). Quer dizer, a referida área dos Estudos Linguísticos vê como decisiva a atuação das experiências corporais na forma como concebemos os significados que refletem na língua. Assim, um indivíduo com determinadas características físicas, que influenciam diretamente na forma como ele interage com o meio que o cerca e vive suas experiências, poderá conceitualizar as noções de “perto” e “longe” de forma bem diferente de alguém com outras características físicas, mesmo que este pertença a uma mesma etnia ou grupo familiar, até porque cada indivíduo vive de forma muito particular as suas experiências. Isso sem falar nos fatores de cunho psíquico, que exigiriam um maior embasamento teórico na área da Psicologia.

Retomando Holme, é interessante tratar, sobretudo, da contribuição de Lakoff (1983; 1987) para os estudos da linguagem e cognição de uma forma geral:

O interesse de Lakoff e Johnson sobre como a conceitualização da experiência subjazia os nossos significados foi mais tarde estendido para a nossa percepção mais ampla do significado como formação de categoria. Uma vez que todo significado é basicamente categorização, todo significado linguístico é em certa medida uma abstração e requer um ato de conceitualização. O estudo sobre como

⁶ FILLMORE, Charles J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica* 6(2), 1985. Embora neste texto Fillmore não toque na Teoria da Metáfora Conceitual, mas sim trate das bases teóricas da Semântica de *Frames*, que será abordada na seção seguinte, ele elabora um estudo do que seria uma Semântica preocupada em determinar as condições de verdade de uma expressão ou sentença (*True Semantics*) e uma Semântica baseada na compreensão (*The Semantics of Understanding*), que nada mais seria do que a Semântica de *Frames*.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

as categorias são conceitualizadas tem se estendido a um exame mais amplo sobre as maneiras como a língua reflete a nossa percepção cognitiva do mundo (HOLME, 2009, p. 9).⁷

Saussure, em seu Curso de Linguística Geral, já apontava para o fato de que não só a representação linguística é arbitrária, mas também para o fato de que o significado é atribuído a categorias⁸ de elementos ou fatos que compartilham determinadas características e não aos elementos e fatos em si. Assim, não é o objeto mesa que é atribuído a um conceito, mas sim o conjunto de características indispensáveis de que todas as mesas são dotadas. Lakoff (1983, 1987), no entanto, vai mais longe, afirmando que o processo de categorização é muito mais complexo do que simplesmente a identificação de propriedades comuns a determinadas entidades para a posterior atribuição de conceitos.

A capacidade de categorizar, segundo o autor, é uma propriedade intrínseca ao ser humano e, portanto, fundamental em qualquer estudo que busque investigar a fundo a cognição humana. É por isso que ele chama a atenção para uma nova teoria da categorização, denominada Teoria do Protótipo⁹, a qual considera a categorização humana como sendo baseada em princípios. A referida teoria prevê que, na verdade, o processo de categorização está naturalmente presente na forma como enxergamos (no sentido literal e figurado) e experienciamos o mundo e trata-se de um processo em sua maior parte inconsciente. Um dos objetivos de Lakoff foi o de sondar a complexidade do verdadeiro processo de categorização empreendido pelo ser humano. Entretanto, é importante reforçar que a clássica ideia da categorização como

⁷ No original: *Lakoff and Johnson's interest in how the conceptualisation of experience underpinned our meanings has been further extended by our larger perception of meaning of category formation. Since all meaning is basically categorization, all linguistic meaning is abstracted to some extent and so requires an act of conceptualization. The study of how categories are conceptualized has been extended into a larger examination of the ways in which language reflects our cognitive grasp of the world.* Minha tradução.

⁸ O conceito de categoria é aqui tomado em seu sentido cognitivo. Segundo Lakoff (1983), a categorização humana vai desde o nível mais concreto ao mais abstrato; é um processo automático que, em sua maior parte, se dá de forma inconsciente. Ainda segundo ele, a Linguística seria uma fonte importante de evidências sobre a natureza das categorias cognitivas.

⁹ É importante acrescentar que, de acordo com essa teoria, segundo o que nos informa o próprio autor, a categorização humana é basicamente formada pela experiência humana e a imaginação, incluindo fatores como: a percepção, a atividade motora, a cultura, a metáfora, a metonímia e o imaginário mental.

sendo baseada em propriedades/características comuns, de acordo com o próprio autor, não é de todo errada e é de fato um dos constituintes da forma como vemos o mundo e organizamos nosso pensamento.

Voltando à questão do sociocognitivismo no interior dos estudos cognitivos, é importante ressaltar que ele ainda não constitui, conforme colocam Ingedore Villaça Koch e Maria Luiza Cunha-Lima (2007) “um programa de pesquisa linguística bem definido e maduro, como, por exemplo, o gerativismo [...] [, mas apenas] uma agenda investigativa em ascensão na Linguística atual” (p. 251). É nesse sentido que se faz relevante tocar no artigo¹⁰ de Margarida Salomão, nome proeminente no campo dos estudos sobre o sociocognitivismo. No referido texto, a autora abordou a questão da construção do sentido na ótica da linguística cognitiva, bem como expôs os avanços da hipótese sociocognitiva da linguagem. Para tanto, ela recorreu ao postulado de Saussure de que o objeto de estudo da Linguística varia conforme o ponto de vista adotado. E esse novo objeto seria o fenômeno da significação, o qual excluiria tanto a ausência do sujeito das abordagens formalistas, quanto o sujeito como centro, da abordagem cognitiva clássica de Chomsky. Salomão (1999) aponta ainda que a hipótese-chave com que trabalha para investigar esse fenômeno seria a de que os sinais linguísticos (e os paralinguísticos) são apenas um guia para a construção do sentido em situações comunicativas reais, denominando-se essa hipótese de sociocognitiva.

Em artigo anterior¹¹, a estudiosa já tratara dessa hipótese, como a diferença de que o seu enfoque eram os estudos de Gramática e Interação. Nesse artigo, Salomão (1997) abordara a necessidade de mudar o estudo da gramática como estrutura para o estudo da gramática como fenômeno, pelo qual já vinham se interessando as abordagens funcionalistas de modo geral. Na parte em que tratou da premissa da “escassez do significante”, aliás, adotada também no artigo de 1999, ela afirma ser “a significação uma construção mental produzida pelos sujeitos cognitivos

¹⁰ SALOMÃO, Maria M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas, Revista de Estudos Linguísticos**, n.1, v.3, jan./jun. 1999, pp. 63-74.

¹¹ id., 1997.

no curso de sua interação comunicativa” (p. 26). Quer dizer, na concepção de Salomão, não há como separar linguagem de cognição por um lado e de interação social de outro, sem contar que determinados processos de construção de sentido só se explicam pela e na interação social, daí sociocognitivismo.

Muito embora os estudos nesse campo ainda não estejam muito bem delimitados dentro da área da Linguagem e Cognição, constituindo-se apenas numa agenda de estudos que buscam entrelaçar linguagem, cognição e interação social – conforme observado anteriormente – pode-se dizer que a abordagem sociocognitivista da linguagem consistiu num grande avanço para o então recente campo da Linguística Cognitiva.

3 - Os Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) e os frames

Lakoff (1987), no capítulo quarto de *Women, fire and dangerous things* (Mulheres, fogo e coisas perigosas) postula como tese principal de seu livro que nós organizamos o pensamento por meio de estruturas denominadas Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs)¹². Segundo ele, os MCIs seriam os carros-chefe tanto do processo de categorização, que ocorre naturalmente na organização do pensamento humano, quanto dos protótipos¹³ que servem de matriz a esse processo de categorização. O próprio título do livro, um tanto intrigante, pois parece sugerir que há algo em comum entre mulheres, fogo e coisas perigosas, é inspirado na língua Dyirbal, falada por uma tribo aborígine da Austrália, segundo informa o próprio autor. Ele explica que, nessa língua, esses três termos fazem parte de uma mesma categoria, denominada balan, mas que também inclui aves que não são perigosas, e animais excêntricos, o que demonstra que a categorização aí não se limita em reunir elementos com propriedades comuns.

¹² No original: *Idealized Cognitive Models (ICMs)*.

¹³ A palavra protótipo significa o modelo prévio que se tem de determinada coisa. Também pode significar o exemplar experimental de um produto que ainda está em fase de testes. Lakoff (1983, 1987), no entanto, usa a palavra para no contexto de “efeitos prototípicos língua”, no qual a palavra se aplica especificamente à linguagem e cognição humanas.

Ainda de acordo com Lakoff (1987), na base constitutiva dos MCIs, estão: os frames de Fillmore, a estrutura imagético-esquemática da Gramática das Construções, de Ronald Langacker e os mapeamentos metafóricos e metonímicos de Lakoff & Johnson. É curioso notar que o autor escolhe justamente os frames de Fillmore para iniciar a exemplificação do que sejam os Modelos Cognitivos Idealizados. Ele destaca também que cada MCI delimita um espaço mental¹⁴, conforme descreve Gilles Fauconnier. No entanto, longe de adentrar nos princípios sobre os quais operam essas outras teorias, é importante chamar a atenção para o lugar da noção de frame nos estudos em Linguística Cognitiva.

Zoltán Kövecses, ao tentar delimitar o conceito de frame nos estudos de linguagem e cognição, recorrendo, em grande parte, aos estudos de Lakoff (1987), afirma que “na abordagem clássica, o significado é formulado a partir das condições necessárias e suficientes [...] [: a categorização se dá com base em condições essenciais entitativas, listas de características comuns etc.]” (2006, p. 64). Como contraponto, ele ressalta, no mesmo trecho, que “na perspectiva da ciência cognitiva experientialista, [diferente do cognitivismo clássico praticado pelo gerativismo,] o significado é definido a partir dos frames” (ibid.)¹⁵. Por fim, chega à conclusão de que “[...] o significado de uma palavra parece depender do tipo de frame a partir do qual nós a conceitualizamos [...]” (p. 65)¹⁶.

Na exemplificação do que sejam os frames, Lakoff (1987) bem observa que o nosso modelo de “semana” é idealizado porque não existe objetivamente na natureza. O que existe objetivamente são os movimentos do Sol e a alternância de claro e escuro, fenômenos que nós tomamos para representar o fim de um dia e o início de outro. Todo o restante – a semana formada de sete dias, os dois dias tidos como o fim da semana são convenções humanas que se misturam a essas características naturais

¹⁴ Segundo Fauconnier (2004 in: COSCARELLI, 2005), os espaços mentais são frutos da atividade cerebral, que produz a inter-relação entre os neurônios, num espaço de tempo passageiro, inter-relação esta que estrutura informações julgadas relevantes pelo cérebro num dado momento.

¹⁵ No original: *In the classical approach, meaning is given in terms of necessary or sufficient conditions (i.e., by means of essential features). From the perspective of an experientialist cognitive science, meaning is defined by frames [...].* Minha tradução.

¹⁶ No original: *[...] the meaning of a word seems to depend on the kind of frame within which we conceptualize it [...].* Minha tradução.

objetivas. No entanto essas convenções só são válidas nas culturas que adotam o calendário cristão, que inicia a contagem do tempo a partir do nascimento de Jesus Cristo, que convencionou o mês de trinta ou trinta e um dias, o ano de 365 ou 366 dias etc. Há um número significativamente maior de culturais onde esses critérios não são válidos. Entretanto, é importante observar que os frames também podem ser definidos a partir de outros tipos de domínios que não só o domínio cíclico, como no caso dos dias da semana. Eles também podem ser definidos a partir de uma ordem hierárquica, como os postos do exército, a partir da ideia do todo e suas partes, como é o caso das partes do corpo humano, ou a partir de um sistema taxonômico, como ocorre com as variedades de plantas.

Partindo do pressuposto de que os frames são tipos de modelos cognitivos idealizados, é interessante mencionar o exemplo fornecido por Lakoff (1987), reportado por Kövecses (2006), no qual o conceito de sexta-feira é definido em termos dos seus frames subjacentes, já que, conforme ocorre com os mais diversos conceitos manipulados pelos membros de determinada cultura, não é possível defini-lo de outra forma. Nas palavras de Kövecses:

Pode-se pensar [...] [em sexta-feira] como parte de um *frame* de SUPERSTIÇÃO, em que é um dia de má sorte; como parte de um *frame* de FIM DE SEMANA, em que é o dia que precede o fim de semana; como parte de um *frame* de uma SEMANA DE TRABALHO, em que é o último dia de uma semana de trabalho [...] (p. 65).¹⁷

Ou seja: os frames são estruturados a partir do entrelaçamento da cognição humana com o sistema de valores socioculturais de um determinado grupo de indivíduos, sendo, por isso, parcialmente compartilhados no interior de determinada cultura/sociedade. Não há como dizer que a maneira como cada usuário de uma dada língua estrutura os seus frames social e cognitivamente são idênticas entre si, até porque a estruturação cognitiva da mente humana é uma peculiaridade de cada indivíduo. O que ocorre é que os integrantes de uma determinada cultura/sociedade

¹⁷ No original: *We can think of [...] [Friday] as part of a SUPERSTITION frame, in which it is an unlucky day; as part of a WEEKEND frame, in which it is the day before the weekend; as part of a WORKWEEK frame, in which it is the last day of the workweek [...].* Minha tradução.

se influenciam mutuamente, compartilhando conceitos e visões de mundo. É nesse sentido que Kövecses (2006) lembra que os frames são também chamados de modelos culturais (cultural models), que podem diferir não só de cultura para cultura, ou grupo social para grupo social, mas também de indivíduo para indivíduo.

O mesmo autor também frisa que os frames compartilhados pelos indivíduos de uma determinada cultura/sociedade respondem por grande parte do conhecimento compartilhado por determinado grupo social/cultural e permite que este último forme um todo coerente, uma rede cultural. A dimensão compartilhada desse modelo cognitivo idealizado ou modelo cultural tem sido objeto de estudo de vários antropologistas, segundo o que nos informa Kövecses, os quais chegaram à conclusão de que “a cultura pode ser definida como uma rede de visões compartilhadas representadas por frames ou modelos culturais” (p. 70)¹⁸. Em seguida, ele menciona o clássico exemplo do frame de restaurante conforme compartilhado por muitos americanos. O referido frame seria formado por uma série de eventos, motivo pelo qual também é denominado script. São eles: a) ir ao restaurante; b) ser conduzido a um assento; c) estudar o cardápio; d) fazer o pedido; e) o garçom traz o pedido; f) comer a refeição; g) pagar a conta; h) sair do restaurante.

O fato de muitos americanos compartilharem esse script do que seja ir a um restaurante faz com que muitas informações sejam dadas como conhecidas pelos indivíduos membros dessa cultura. Se, por exemplo, determinado indivíduo diz a frase “Fui ao restaurante X e o pedido demorou”, numa conversação qualquer, fica implícita a informação de que “o pedido” trata-se da refeição pedida por ele enquanto cliente daquele restaurante e não o pedido que se fez de um produto numa loja de eletrodomésticos. É interessante notar que os elementos desse frame/script não são indispensáveis para a compreensão de determinada situação ou enunciado em que ele seja evocado. Pode-se abrir mão de um ou mais elementos dependendo da situação ou do universo cultural em questão. É possível, por exemplo, que um casal tenha entrado num restaurante, visto o cardápio e deixado o local imediatamente depois,

¹⁸ No original: [...] *culture can be defined as a collection of shared understandings represented by frames, or cultural models*. Minha tradução.

caso nada lhe tenha interessando ou caso tenha julgado os valores praticados pelo estabelecimento acima de suas possibilidades.

Também há de se considerar que o referido frame/script não se mantém invariável de cultura para cultura. Segundo coloca o autor em questão, em determinadas culturas não é necessário aguardar o garçom para se sentar a uma mesa; pode-se escolher livremente o lugar de sua preferência. Além disso, há que se considerar que a existência cada vez mais comum dos chamados restaurantes self-service, onde o próprio cliente fica responsável por se servir, não tendo mais que aguardar por um garçom que o faça, o que tem modificado em muitas culturas o tradicional script de restaurante, cujos eventos foram mencionados acima.

4 - Algumas considerações sobre a Semântica de Frames

A teoria dos frames semânticos, ou Semântica de Frames, desenvolvida pelo linguista norte-americano Charles J. Fillmore, é um exemplo interessante de como cognição, linguagem e elementos socioculturais influenciam-se mutuamente, tecendo uma verdadeira rede de relações que se materializa nos níveis lexical, semântico, sintático e discursivo de uma dada língua conforme os usos que se faça dela. Petruck (1996), uma das companheiras de pesquisa de Fillmore, define a Semântica de Frames como um “programa de pesquisa em semântica empírica”, pois aborda a língua em sua inter-relação com a experiência. Para ela, uma palavra, mais do que uma unidade lexical dotada de um ou mais significados, representa uma categoria da experiência. A autora aponta ainda que “parte do esforço da pesquisa consiste em investigar a razão que leva uma dada comunidade de fala a criar a categoria que é representada pela palavra e incluir essa razão na descrição do significado da palavra” (p.1)¹⁹. Nas palavras de Fillmore, Johnson e Petruck (2003a):

A ideia central da Semântica de *Frames* é que os significados das palavras devem ser descritos em relação aos *frames semânticos*, representações esquemáticas das estruturas conceituais e padrões

¹⁹ No original: *part of the research endeavor is the uncovering of reasons a speech community has for creating the category represented by the word and including that reason in the description of the meaning of the word*. Minha tradução.

de crenças, práticas, instituições, imagens etc. que fornecem a base para a interação significativa numa dada comunidade de fala (p. 235).²⁰

Em relação ao fato dessas “representações esquemáticas”, os frames, fornecerem as bases para “a interação significativa numa dada comunidade de fala”, é interessante mencionar Teun A. Van. Dijk (2011), que, em um dos capítulos de seu livro *Cognição, discurso e interação*, tenta propor uma abordagem que investigue a natureza cognitiva das condições pragmáticas envolvidas na interação verbal, mais particularmente nos Atos de Fala. Ele aponta que, quase sempre, as noções de adequação num dado contexto comunicativo são de natureza cognitiva, o que indica que, na verdade, a cognição está por trás não só das estruturas da língua, mas também do uso que se faz delas.

Por ter postulado que o significado das palavras seja formulado com base nos frames semânticos ou nas “representações esquemáticas das estruturas conceituais” subjacentes, a teoria da Semântica de frames representou um grande avanço no estudo e aplicabilidade dos modelos cognitivos idealizados no campo dos Estudos da Linguagem e um passo a mais na superação das concepções tradicionais de língua e linguagem que ainda se encontram arraigadas no imaginário de leigos e estudiosos.

5 - Acionando frames em sala de aula: descrição de uma pesquisa-piloto

Com o intuito de melhor ilustrar a aplicabilidade pedagógica do recorte teórico apresentado acima, descreve-se agora uma pesquisa-piloto, cujo objetivo foi o de formular, com a maior precisão possível, a situação-problema fomentadora do projeto de dissertação de mestrado ao qual se vincula este trabalho. Primeiramente, foram selecionadas duas charges em língua materna, ambas ligadas à temática da crise da educação brasileira, para serem submetidas à leitura e apreciação crítica de estudantes de diversas idades, matriculados no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e

²⁰ No original: *The central idea of Frame Semantics is that word meanings must be described in relation to semantic frames – schematic representations of the conceptual structures and patterns of beliefs, practices, institutions, images, etc. that provide a foundation for meaningful interaction in a given speech community.* Minha tradução.

no EJA – Educação de Jovens e Adultos (em fase equivalente ao 2º segmento do Ensino Fundamental), todos de uma mesma unidade escolar. Para tanto, foi usada uma técnica denominada protocolo verbal²¹, na modalidade individual e na modalidade em grupo.

Na charge “Aula de Português” (ver anexo) podem-se identificar duas críticas principais: uma à questão da corrupção dos políticos, a mais evidente, e a outra, mais implícita, a pouca importância ainda dada pela escola ao conhecimento de mundo do aluno, que é frequentemente levado a dar respostas previsíveis e esperadas pelo educador e pelo livro didático. Mais especificamente, há uma crítica às aulas de Língua Portuguesa que, quase sempre, estão distantes da realidade do aluno e privilegiam o saber metalinguístico quando, na verdade, deveriam privilegiar o saber linguístico, o desenvolvimento da linguagem enquanto o exercício de uma atividade de fato. Nesse sentido, é pertinente considerar o que diz Terezinha Bittencourt²² em trabalho referente ao ensino de língua materna:

(...) a linguagem é uma atividade finalística e, justamente por definir-se como atividade, só pode ser aprendida, enquanto tal, no próprio agir. Dizendo de outro modo, só se aprende a fazer fazendo ou, no caso da atividade linguística especificamente, só se aprende a falar, falando e ouvindo os outros falarem, assim como só se aprende a escrever, escrevendo e lendo o que os outros escrevem (BITTENCOURT, 2007, p. 02).

No entanto, o ensino de língua estrangeira na maioria das escolas regulares brasileiras vem sofrendo a mesma carência. Por conta das limitações do próprio sistema educacional que ultrapassam o poder de atuação do professor e, até mesmo, por falta de preparo de muitos profissionais de ensino, ainda tem sido reservado grande espaço à metalinguagem, ao saber gramatical e pouquíssimo, ou quase

²¹A técnica do protocolo verbal consiste em “pensar alto” a respeito de um assunto qualquer, ou seja, em manifestar em voz alta tudo o que se está pensando sobre determinada questão trazida para reflexão (ver ERICSON, K. A. & SIMON, H. A., 1984; 1987). FARIAS (2006) e COIMBRA (2012) empregam o protocolo verbal individual e o protocolo verbal em grupo na análise de dados dos seus respectivos trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado.

²² BITTENCOURT, Terezinha. Reflexões sobre produção textual. Rio de Janeiro: **Cadernos do XI Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, 2007, v. 11, n. 4.

nenhum espaço, ao desenvolvimento real das habilidades linguísticas por parte do aprendiz. Nem mesmo a habilidade de leitura tem sido trabalhada de maneira satisfatória. A análise das transcrições dos protocolos verbais referentes a essa primeira charge demonstra a grande distância que os alunos investigados ainda se encontram de se tornarem leitores competentes na sua própria língua materna. A maioria deles desviou-se do exercício real de compreensão e interpretação do texto em questão para entrar no terreno vago da opinião pessoal a respeito dos políticos, quando não fizeram uma leitura totalmente em desacordo com os caminhos interpretativos possíveis no texto. Supunha-se que, na condição de alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental e, em nível equivalente, do EJA, eles fossem capazes de depreender a principal crítica sugerida pela charge, demonstrando certo nível de letramento e consciência crítica: o sistema educacional brasileiro é uma vítima da corrupção já incrustada no sistema político do país.

Quanto à segunda charge, “Evolução da educação” (ver anexo), foram obtidos resultados um pouco melhores. Ela compara a postura dos pais dos alunos das escolas regulares brasileiras nos anos de 1969 e 2009. Na década de sessenta, os pais cobravam de seus filhos a responsabilidade pelo seu rendimento escolar. Nos dias de hoje, porém, a cobrança é muitas vezes dirigida à escola e ao professor, pois os pais estão falhando na missão de educar e orientar seus filhos numa sociedade marcada pela desestruturação das famílias, fruto da decadência dos valores éticos e morais e dos conflitos próprios do mundo contemporâneo. Entretanto, o menor nível de insucesso no exercício de leitura da segunda charge já era de se esperar, uma vez que os elementos conceituais em questão estão mais próximos entre si e da realidade objetiva do aluno – escola, pais, professores, alunos, rendimento escolar. Mesmo com toda essa proximidade, o exercício de leitura e compreensão do texto esteve permeado por um sem-número de digressões desnecessárias e pela falta de objetividade por parte da maioria dos alunos, o que indicou a necessidade de maior direcionamento nas atividades a serem propostas, de acordo com nível de ensino e a maturação cognitiva do educando.

Antes de encerrar a seção, é importante justificar o fato de os dois textos empregados na pesquisa-piloto estarem em língua materna. O intuito foi o de familiarizar o aluno investigados com as técnicas empregadas na pesquisa para que, quando estejam diante de textos em língua-alvo, possam se sentir mais seguros do seu papel sem que precisem receber orientações em meio à atividade, o que interromperia o seu fluxo. Além do mais, houve a intenção de sondar o grau de dificuldade do aprendiz no domínio da sua própria língua materna, que interfere diretamente na aprendizagem de língua estrangeira.

6 - Considerações finais

Pode-se concluir, então, que uma proposta objetiva de aplicação dos frames cognitivos surge como uma boa alternativa para minimizar a grande dificuldade de se ensinar língua sem se limitar ao ensino de metalinguagem e à aplicação de atividades superficiais ou que não levem em conta o estágio cognitivo, o contexto sociocultural e o conhecimento de mundo do aprendiz em particular.

Embora os modelos cognitivos já estejam sendo contemplados nas práticas pedagógicas de ensino de línguas há algumas décadas, constata-se ainda a falta de uma maior objetividade na exploração de todo o potencial que eles têm a oferecer para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nos diversos contextos de ensino, em particular o das escolas regulares.

Verifica-se, então, a necessidade premente de operacionalizar a noção de frame de forma objetiva no ensino-aprendizagem de língua estrangeira através de estratégias pedagógicas com esse fim a se materializar em atividades e técnicas bem-sucedidas.

Referências bibliográficas

BITTENCOURT, Terezinha. Reflexões sobre produção textual. Rio de Janeiro: Cadernos do XI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2007, v. 11, n. 4.
BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação, 1998.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- CABRAL, Ivan. Aula de Português. Disponível em:
<<http://www.ivancabral.com/search/label/charge>>. Acesso em: 12 ago. 2012.
- CHAUNU, Emanuel. Evolução da Educação. Disponível em: <<http://rizomas.net/charges-sobre-educacao.html>>. Acesso em: 14 set. 2012.
- COIMBRA, Mônica S. de. A natureza conceptual da metáfora visual: uma perspectiva pedagógica. Tese de Doutorado, UFF, 2012.
- COSCARELLI, Carla Viana. Entrevista: Uma conversa com Gilles Fauconnier. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/rbla/2005_2/entrevista.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2012.
- DIJK, Teun A. van. Cognição, discurso e interação. São Paulo: Contexto, 2011.
- ERICSON, K. A. and SIMON, H. A. Protocol Analysis: verbal reports as data, pp.215-251. Cambridge, Mass.: MIT Press, Psychological Review, 1984.
- _____. Verbal reports on thinking. In: FAERCH, C; KASPER, G. (Eds.). Introspection in second language research. Cleverdon: Multilingual Matters, 1987, pp. 24-53.
- FARIAS, Cláudia V. A metáfora na leitura em língua estrangeira: efeitos de uma intervenção pedagógica. Dissertação de Mestrado, UFF, 2006.
- FILLMORE, Charles J. Frame Semantics. In: GEERAERTS, G. Cognitive Linguistics: basic readings. Berlim: Mouton de Gruyter, 2006, pp. 373 - 400.
- FILLMORE, Charles J. Frames and the semantics of understanding. Quaderni di Semantica 6(2), 1985.
- HOLME, Randal. Cognitive Linguistics and language teaching. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (org.) Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 251-300.
- KÖVECSES, Zoltán. Language, mind, and culture: a practical introduction. New York: Oxford University Press, 2006.
- LAKOFF, George. Categories: an essay in cognitive linguistics. In: The Linguistic Society of Korea (Ed.). Linguistics in the morning calm. Seoul: Hanshin, 1983, pp. 139-194.
- _____. Women, fire, and dangerous things. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, George and JOHNSON, Mark. Metaphors we live by. Chicago, US: The University of Chicago Press, 1980. Edição brasileira: Metáforas da vida cotidiana. (Tradução do Grupo GEIM). São Paulo: EDUC / Mercado das Letras, 2002.
- MARTELOTTA, Mário e PALOMANES, Roza. Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, Mário (org.). Manual de Linguística. São Paulo, SP: Contexto, 2008, pp. 177-193.
- PETRUCK, Miriam R. L. Frame Semantics. In: ÖSTMAN, J-O; VERSCHUEREN, J; BLOMMAERT, J. (Eds.). Handbook of Pragmatics. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1996.
- SALOMÃO, Maria M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. Veredas, Revista de Estudos Linguísticos, n.1, v.3, jan./jun. 1999, pp. 63-74.
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 1975.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

ANEXO

Charge 1 - Pesquisa-piloto

Aula de Português



Disponível em: <<http://www.ivancabral.com/search/label/charge>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

Charge 2 - Pesquisa-piloto

Evolução da Educação



Disponível em: <<http://rizomas.net/charges-sobre-educacao.html>>. Acesso em: 14 set. 2012.

**O ESPAÇO LÚDICO NO REFORÇO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO
ENSINO MÉDIO DO PROJETO AUTONOMIA**

Rita Fonseca (UENF)

Dr. Gerson Tavares do Carmo (UENF)

RESUMO: O presente trabalho discute o lúdico como facilitador da aprendizagem no programa de aceleração “Projeto Autonomia”. O Projeto Autonomia é uma parceria do Governo do Estado do Rio de Janeiro com a Fundação Roberto Marinho que busca como política pública, atender a demanda de jovens e adultos que não concluíram o ensino médio. Parte-se da premissa que uma das características desses jovens e adultos, seja por reprovações consecutivas ou sentimento de fracasso escolar, concentra-se na baixa autoestima em relação a sua capacidade de aprender. Assim, hipotetiza-se que o resgate/incentivo à autoestima pode vir a ser uma estratégia pedagógica visando a aprendizagem e consequentemente a permanência na escola. Para testar a hipótese realizar-se-á um experimento no espaço da brinquedoteca de um colégio Estadual, com o objetivo de verificar a contribuição de jogos de autoestima e sociocognitivos no desempenho da leitura e da escrita dos jovens e adultos do ensino médio do projeto Autonomia. Será feita uma abordagem qualitativa de caráter exploratório na forma de pesquisa bibliográfica sobre o tema e de caráter de intervenção relacionando o uso dos jogos no reforço da aprendizagem da leitura e da escrita como também do resgate da auto-estima. No processo de acompanhamento do desempenho da leitura e da escrita dos pesquisados, será utilizada uma turma de controle e comparados quantitativamente os resultados escolares como forma de avaliar em que medida o uso de jogos em ambiente lúdico subsidia o aproveitamento da aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Projeto Autonomia, Fracasso escolar, Jogos.

I – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como política pública de enfrentamento à reprovação e à interrupção escolar, o que se convencionou chamar de fracasso escolar, o Governo do Estado do Rio de Janeiro junto com a Fundação Roberto Marinho desenvolve o Projeto Autonomia, que utiliza a Metodologia Telessala que contém uma proposta de prática pedagógica presencial, mediada por um professor que utiliza os livros e as teleaulas do Telecurso. O Telecurso quando foi implantado em 1978 era apenas uma modalidade de ensino à distância. A partir de 1995 ele passa a ser implantado presencialmente, surgindo então a Metodologia Telessala para atender aos jovens e adultos que estão em defasagem idade-série. Essa metodologia visa o desenvolvimento de competências para a formação de cidadania viabilizando a conclusão da Educação Básica com qualidade e de forma acelerada.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Os alunos inseridos nesse projeto são jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos, estando muitos deles com sua autoestima baixa seja por inúmeras repetências, seja por abandono dos estudos ou por motivos diversos. Nesse sentido, o resgate/incentivo à autoestima pode vir a ser uma estratégia pedagógica visando a permanência na escola e consequentemente à aprendizagem. Acreditamos que sem o resgate da auto-estima esse aluno não conseguirá concluir com êxito os seus estudos.

Pensando nesse resgate, propõe-se analisar como os jogos sociocognitivos podem ajudar na construção do conhecimento da leitura e da escrita dos jovens e adultos do ensino médio do projeto Autonomia e neste sentido tem-se o objetivo de analisar como o uso dos jogos sociocognitivos interfere no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. Par tal pretende-se realizar um experimento na brinquedoteca do Colégio Estadual João Pessoa situado em Campos dos Goytacazes, realizando uma abordagem qualitativa de caráter exploratório na forma de pesquisa bibliográfica e utilizará como instrumento de pesquisa um formulário que segue o modelo Likert que visa analisar evolução desses indivíduos nos aspectos cognitivos emocionais e motivacionais aplicando-se inicialmente para analisar seu comportamento diante das técnicas habituais de ensino aprendizagem e posteriormente a aplicação de atividades propostas no período de quatro meses com encontros uma vez por semana e reaplicar o mesmo formulário confrontando assim os resultados.

II – PROJETO AUTONOMIA

A inspiração para o nome Autonomia surgiu pelo título de um famoso samba de Cartola reforçado pelos ideais de Paulo Freire, no livro Pedagogia da Autonomia. Segundo o caderno de metodologia da Fundação Roberto Marinho o projeto autonomia foi lançado em 2009, sendo esse um projeto do Governo do Estado do Rio de Janeiro junto com a Fundação Roberto Marinho, no qual se utiliza a Metodologia Telessala utilizando uma proposta de prática pedagógica presencial, mediada por um professor que utiliza os livros e as teleaulas do telecurso. Essa metodologia visa o desenvolvimento de competências para a formação de cidadania viabilizando a conclusão da Educação Básica com qualidade e de forma acelerada. O projeto pretende atender 70 mil alunos com idade mínima de 15 anos no Ensino Fundamental e idade mínima de 17 anos no Ensino Médio da Rede Estadual de

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Ensino do Rio de Janeiro. O projeto tem duração de 12 meses para a conclusão do Ensino fundamental II e 18 meses para a conclusão do Ensino Médio

O telecurso quando foi implantado em 1978 era apenas uma modalidade de ensino à distância. A partir de 1995 ele passa a ser implantado presencialmente surgindo então a Metodologia Telessala para atender aos jovens e adultos que estão em defasagem idade-série. A Metodologia Telessala tem como pressuposto uma Educação libertadora, autônoma e cidadã, tendo como teoria de aprendizagem e do conhecimento o sociointeracionismo, o pensamento complexo, as bases biológicas da compreensão e as múltiplas inteligências, onde o professor assume o papel de mediador pedagógico que valoriza os diferentes saberes, estimula o conflito produtivo e transforma o ensino em aprendizagem. Esse método tem o compromisso com o desenvolvimento da autoestima, da autocrítica e da autoavaliação, levando o aluno a ter iniciativa, disciplina e organização. Esse método tem como ações estruturantes a formação continuada de educadores, acompanhamento pedagógico, redes sociais, encontros com gestores, período de integração, percurso livre e projeto pedagógico complementar.

A formação continuada se dá de forma presencial, em campo e a distância e perdura por todo projeto. No início de cada módulo ocorre o encontro presencial, a formação em campo, ocorre nos acompanhamentos pedagógicos e à distância através das redes sociais e videoconferências. Durante a formação presencial é realizada uma reflexão sobre as experiências de cada educador e sobre um novo olhar sobre as práticas formais, na qual são selecionados os conteúdos que serão trabalhados durante a formação garantindo a compreensão e a prática da Metodologia Telessala, preparando assim os professores para os novos desafios. Nesse encontro são passadas as propostas pedagógicas, os eixos temáticos, a organização modular e a matriz curricular, a estrutura dos materiais pedagógicos, o uso dos meios, organização do espaço pedagógico, funcionamento das equipes, dinâmica da sala de aula, processo e instrumentos de avaliação da aprendizagem, como também sobre o período de integração, o trabalho pedagógico com os componentes curriculares do módulo, o percurso livre e o projeto pedagógico complementar. O acompanhamento pedagógico faz parte da formação continuada dos educadores garantindo uma atenção permanente ao processo pedagógico isso ocorre por meio de

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

reuniões técnico-pedagógicas, visitas às salas de aulas e monitoramento de resultados. As visitas ocorrem uma vez a cada módulo na qual uma equipe pedagógica dialoga com os educadores, alunos e gestores escolares, propondo uma reflexão sobre o andamento do projeto, buscando identificar possíveis problemas e soluções realimentando o processo pedagógico.

As redes sociais possibilitam uma maior integração entre os docentes, estreitando os laços entre coordenadores, formadores, professores e todos os envolvidos no projeto utilizando o Twitter, Orkut, Facebook, You Tube e FormSpring.

O encontro com gestores tem por objetivo garantir a participação qualitativa de diretores e de gestores na implantação e acompanhamento do processo pedagógico.

O período de integração ocorre no primeiro módulo do projeto onde ocorre o fortalecimento da leitura e da escrita criando um vínculo necessário à construção de uma comunidade de aprendizagem. Ela tem uma duração máxima de trinta dias letivos sendo realizadas atividades para receber, acolher e integrar os alunos fortalecendo habilidades específicas às linguagens produzindo um diagnóstico inicial, individual e coletivo para que o professor saiba o jeito de ser, pensar e compreender de seus alunos, dando indícios de nível de uso da linguagem que eles se encontram, ocorrendo também a adaptação de alunos e professor e Metodologia Telessala.

No percurso livre trabalha-se a leitura e a linguagem matemática com atividades transdisciplinar que visa não só aprendizagem dessas duas linguagens como também em todas as disciplinas. Para leitura o aluno recebe a cada módulo uma obra literária, desenvolvendo as habilidades de compreensão e interpretação, como também despertar o prazer pela leitura. Na linguagem matemática busca-se enfatizar o aspecto lúdico e criativo contextualizando os fenômenos cotidianos socioeconômicos, políticos, científicos, ecológicos e culturais.

O projeto pedagógico complementar aborda assuntos de interesse da comunidade escolar tornando a aprendizagem mais significativa, propiciando a transdisciplinaridade e a interculturalidade promovendo o interesse pela pesquisa fortalecendo a autoestima, a iniciativa e a criatividade, viabilizando a aplicação imediata do conhecimento desenvolvendo as competências voltadas para o saber-fazer, saber conviver e saber-

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

empreender. Todo esse trabalho é incorporado aos componentes curriculares e ao final de cada módulo é socializado com a escola e a comunidade. As temáticas escolhidas concorrem para consolidação de novas aprendizagens e democratização do conhecimento, podendo ser utilizada oficinas, feiras, festivais, mostras culturais, fóruns, campeonatos esportivos e apresentação de projetos de trabalhos, contribuindo para o fortalecimento de vínculos sociais por meio do reconhecimento das inteligências e da valorização da diversidade cultural local.

Segundo o site da Fundação Roberto Marinho existe vários projetos como o Autonomia funcionando em parcerias em várias partes do Brasil. No Rio de Janeiro contamos também com o Autonomia Carioca, uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, funcionando desde Fevereiro de 2010 em aproximadamente 350 comunidades do município, promovendo a aceleração dos estudos e corrigindo a defasagem idade-série de alunos entre 14 e 18 anos dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Em Paraty (Estado do Rio de Janeiro) o projeto se denomina Azul Marinho (inspirado em um alimento típico dos caiçaras), uma parceria com a Prefeitura de Paraty com objetivo de promover a escolarização nos anos finais do Ensino Fundamental em seis comunidades caiçaras da região. No Amazonas o Projeto foi batizado de Igarité, nome dado às canoas de madeira que fazem o transporte da população ribeirinha. O Projeto iniciou-se em 2009 com duas propostas: uma de aceleração para os alunos com defasagem idade-série e Ensino Regular com Mediação Tecnológica em regiões de difícil acesso. No Acre o Projeto foi lançado em 2003 com o nome de Poronga por ser o nome dado pelos seringueiros à lanterna que eles usam na cabeça para iluminar seus passos na floresta. Desde sua implantação, o Acre já reduziu a distorção de idade-série de 54,12% para 17,12%. No Ceará o projeto foi implementado com o nome Tempo de Avançar para reduzir os altos índices de defasagem idade-série. No primeiro momento foi traçado o perfil socioeconômico da demanda. Esse diagnóstico revelou que os alunos deixavam a escola porque diziam não aprender nada que lhes desse condições de buscar um melhor emprego ou de se aperfeiçoar no que já faziam. Com base nesses dados houve uma remodelagem da metodologia na quais os resultados superaram as expectativas. Em Santa Catarina o Projeto Avançar é preciso ofereceu desde então oportunidade a aproximadamente nove mil alunos

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

de concluírem o Ensino Fundamental e Médio. Pernambuco lançou em 2007 o Projeto Travessia beneficiando logo de início 54 mil alunos com defasagem idade-série e envolveu 2.700 professores que atuaram em 1.800 teleaulas.

III- O FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar é um tema recorrente no Brasil. Desde as reformas de Couto Ferraz até a LDB 9394/96 os especialistas em educação traçaram metas a serem cumpridas que no decorrer do tempo foram pouco efetivas na sistematização da aprendizagem. No capítulo III, artigo 51 do documento referente à Reforma Educacional de Couto Ferraz de 1954 (Brasil, 1954) afirma que: “Em cada paróquia haverá pelo menos uma escola de primeiro grau para cada um dos sexos” dando a ideia que Educação seria para todos. Complementando essa ideia, o artigo 60 desse mesmo capítulo diz que:

Todo expediente dentro da escola será custeado por cofres públicos. Correrão também por conta dos cofres públicos as despesas do fornecimento de livros e de outros objectos necessários ao ensino. Aos meninos indigentes se fornecerá igualmente vestuário simples e decente, quando seus pais, tutores, curadores ou protectores não o puderem ministrar justificando previamente sua indigência perante o Inspector Geral [...].

Fazendo um retrospecto desde as reformas de Couto Ferraz até a LDB 9394/96 muitas “maquiagens” vem sendo feita para esconder a verdadeira causa do fracasso escolar (Fonseca, 2009).

O fracasso e a evasão escolar vêm crescendo em larga escala. Guatieri e Lugli (2012, p. 17) ressaltam que não podemos esquecer que o nosso sistema público de ensino foi constituído com inúmeras barreiras, como exame ao final de cada série, exame para admissão, ao ginásio ou para o acesso ao secundário e vestibular para entrada no ensino superior. Com isso, os muitos que não aprendiam o exigido para ultrapassar todos esses obstáculos eram gradativa e sistematicamente eliminados do sistema e, em tal circunstância, a medida da qualidade da escola pública era obtida a partir dos bem sucedidos e não daqueles a quem não conseguia ensinar. Nessa lógica, a incapacidade da escola em promover todos, ou boa parte das crianças e jovens, que nela ingressava, não

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

ficava explícita graças a barreiras que os excluía precocemente. Ou mais precisamente, essa incapacidade não era entendida como delas, mas sim dos estudantes.

Nos anos 1930, se justificavam as barreiras com respaldo científico baseados na biologia e na psicologia, a qual o fracasso ou o sucesso escolar dependia da capacidade de cada indivíduo eximindo a escola de qualquer culpa pelo fracasso. Cabia ao Estado oferecer oportunidades iguais a todos, porém na medida da capacidade revelada por cada aluno. A Educação deixou de ser determinada pela condição socioeconômica baseando-se no “caráter biológico” com a justificativa de que a educação é um direito de todos, porém até onde permitissem suas “aptidões naturais”. (GUATIERI E LUGLI, 2012).

Em documento publicado em 1932, que se tornou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova redigido por Azevedo, podemos ler:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites da classe, assume com uma feição mais humana a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, resultadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO, s.d., p. 64 *apud* GUATIERI; LUGLI, 2012 p. 18).

Azevedo se refere nessa citação que o Estado teria que respeitar o “princípio do direito biológico” de cada indivíduo oferecendo oportunidades e condições para a escolarização não pelo seu poder econômico e sim de acordo com suas capacidades. Guatieri e Lugli (2012, p. 18) apontam que Azevedo escreveu em seu manifesto: “se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa”. As autoras ressaltam que na visão de Azevedo “quanto mais pesquisada e selecionada for a “elite” mais perfeita serão as sociedades”. Nesse sentido as autoras relatam que a aprendizagem e o conseqüente prosseguimento no processo de escolarização dependiam, portanto, das “aptidões naturais” reveladas, o que explicava o ideal da pirâmide educacional: pouca escolarização para muitos e muita escolarização para poucos.

Nesse contexto, surge a “escola sob medida”, na qual são utilizados instrumentos de medidas das diferenças individuais com aplicação de testes psicológicos e pedagógicos com

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

intuito de classificar crianças e jovens oferecendo ensino segundo suas supostas capacidades. As escolas dispunham desses resultados para justificar perante a comunidade, as diferenças nos desempenhos, culpando a criança pelo fracasso escolar em virtude de suas características biológicas. Nesse ideário liberal, outro aspecto também era bastante valorizado quando se tratava de desempenho escolar que seria o esforço pessoal que se unia às aptidões naturais e aos dotes intelectuais herdados geneticamente definindo o sucesso ou o fracasso escolar. (Guatieri e Lugli, 2012).

A ideia de mérito acabava por isentar o sistema e a escola de responderem pela desigualdade de resultados, pois a criança e o jovem eram responsabilizados por não atenderem às expectativas estabelecidas pela escola ou porque eram incapazes, do ponto de vista biológico, ou por não se esforçarem o suficiente, ou até mesmo por ambas as razões. (GUATIERI E LUGLI, 2012, P. 22 E 23).

Entre 1940 e 1950 as pesquisas apontam que as diferenças entre as classes sociais também foram foco para os desajustes educacionais. As crianças de classe inferior foram categorizadas em crianças “culturalmente desfavorecidos”, “linguisticamente deficientes”, os “socialmente prejudicados”. As crianças provenientes de comunidades carentes eram consideradas “incapazes” por serem culturalmente pobres, com poucos estímulos sensoriais, motores, linguísticos que pudessem favorecer sua “prontidão” para a entrada no mundo escolar. Essa deficiência, provocada pela “privação cultural”, pela não transmissão de padrões culturais adequados “a realização dos afazeres escolares, era apontada como a principal causa do fracasso”. (GUATIERI E LUGLI, 2012, P. 29).

Patto aponta que as crianças oriundas de famílias de baixa renda tinham aprendizagem lenta, e, em sala de aula, eram apáticas e desinteressadas, apresentavam dificuldades de abstração, de verbalização, de se adequarem às regras e à disciplina escolar, além de mostrarem problemas de saúde que interferiam na aprendizagem com consequente atraso escolar (PATTO 1981, p. 211 *apud* GUATIERI; LUGLI, 2012, p. 29).

Aplicava-se nesse contexto um programa de educação compensatória que para o sociólogo Bernstein só contribuía para desviar a atenção do sistema educacional pelo mau desempenho escolar concentrando essa responsabilidade na família e na criança.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

O conceito de “educação compensatória” implica que falte alguma coisa à família e, conseqüentemente, à criança. As crianças são, portanto, incapazes de serem beneficiadas pela escolarização. Conclui-se então, que a escola deve “compensar” o que falta à família, e as crianças são consideradas como sistemas deficientes. (...) Em minha opinião, deveríamos parar de pensar em termos de “educação compensatória” e, em vez disso, considerar mais seriamente e de maneira sistemática as condições e os contextos do ambiente educativo. (BERNSTEIN, 1985, p. 48 citado por GUATIERI E LUGLI, 2012, p. 30).

Ao longo da história o fracasso escolar foi atribuído às incapacidades da criança e de suas famílias em uma série de fatores. Mas afinal, quem fracassa? O grande número de repetência escolar revela uma falha no sistema de ensino colocando em xeque a Progressão Continuada.

No final da década de 1960 e início da década de 1970 inicia-se um novo discurso apontando a escola como uma instituição despreparada para atender a essas crianças “diferentes”. No final da década de 1970 ficou estabelecido que o fracasso escolar era de natureza intraescolares. (BAHIA, 2012). Patto (1990, p. 112) ressalta que “nesse período a causa principal do fracasso escolar encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda”.

A partir dos anos de 1970 e 1980 estudos e pesquisas se voltaram para compreender como os mecanismos intraescolares se tornaram obstáculos ao processo de escolarização. Um dos obstáculos apontados na pesquisa foi a organização escolar seriada, pressupondo uma aprendizagem progressiva, linear e cumulativa não levando em conta a individualidade de cada criança. O sistema de ensino não é flexível, trabalhando todas as crianças com tempo rígido de aprendizagem sem levar em conta o tempo de aprendizagem de cada um, “atropelando” os saberes, impondo dinâmicas artificiais para o desempenho das crianças, causando um grande entrave à escolarização de determinadas crianças que precisam de tempos diferenciados, pois se relacionam com ele de modo diferente que a escola impõe. A LDB 9394/96 instituiu os ciclos como possibilidade de organização do ensino. Desde sua implantação nos anos de 1990 ocorrem debates sobre essa política educacional e as críticas incidem na desorganização do sistema, na qual a falta de condições materiais e intelectuais

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

constitui a ineficácia das ações em sala de aula. O professor não é ouvido, não possui recursos didático-pedagógicos adequados a essa realidade constituindo grandes entraves à realização dessa proposta de ensino. Entretanto essa proposta tem um efeito importante, pois possibilita a permanência da criança na escola sem as sucessivas repetências. Isso amplia o processo de socialização, mas não garante a aprendizagem (GUATIERI; LUGLI, 2012).

Após uma década de implantação desse sistema de ensino a repetência e a não aprendizagem ainda é um problema exclusivo do aluno, é ele que fracassa e não o sistema. Torres (2004, p. 40) citada por Guatieri e Lugli (2012, p. 51) destaca que na maioria dessas iniciativas, “a ‘solução’ é apresentada em termos de mais quantidade: mais tempo de instrução, mais tarefas , mais exercícios, mais tempo do professor etc”. A autora ainda afirma que em um mesmo sistema, os demais itens de organização e funcionamento escolar permanecem inalterados; “os mesmos objetivos de aprendizagem, o mesmo currículo, os mesmos métodos de avaliação e de aprovação”. Arroyo (1997, p. 19) citado Guatieri e Lugli (2012, p. 51) corrobora com essa crítica chamando atenção de que o enfrentamento do fracasso escolar tem se limitado a medidas que facilitam a passagem de série, eliminando por decreto, a reprovação, mas a cultura escolar – seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada – permanece inalterada.

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização dos direitos a saúde e a educação. Entretanto, descolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a ideia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinimos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo) não estaremos encarando o problema do fracasso nem do sucesso (ARROYO, 2000a, p. 34 *apud* BAHIA, 2012, p. 23).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Muitas soluções foram pensadas para que diminuísse a evasão escolar gerada pelas inúmeras repetências, tentando resgatar a autoestima do aluno para que ele pudesse concluir todo ciclo básico de ensino corrigindo o fluxo idade/série, como por exemplo, o Sistema de Progressão Continuada e as Classes de Aceleração que segundo Bahia (2012, p. 30) apesar das intenções, não conseguiram garantir a qualidade desejada em relação ao desempenho da maioria dos alunos, marcado pela dificuldade de aprendizagem e o consequente fracasso escolar. A autora ainda ressalta que hoje uma parcela dos alunos marcados pelo fracasso escolar continua na escola.

A situação destes, que permanecem na escola, mas não aprendem – a exclusão na escola - nos parece igual à situação em que os alunos a abandonavam – a exclusão da escola – do ponto de vista da negação dos direitos, porque permanecer e continuar excluídos dos saberes e dos conhecimentos demonstra inadequação e incompetência de um sistema de ensino. (BAHIA, 2012, p. 30).

As Classes de Aceleração (Parecer CEE nº 170/96) tem a intenção de recuperar o percurso escolar com defasagem idade/série, especialmente os multirrepetentes do ciclo básico à 4ª série do ensino fundamental (BAHIA, 2012, p. 43).

A proposta era recuperar o percurso escolar dos alunos em situação de defasagem idade/série, visando proporcionar melhores condições para que esses alunos, que ultrapassaram em 2 anos ou mais a idade regular prevista para a série em que estavam matriculados, pudessem “avançar” em sua trajetória escolar, passando a frequentar uma série mais compatível com seu grupo etário (BRASIL/MEC, 1998b, p. 8).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um dos sistemas para diminuir a defasagem idade /série. Ela é uma categoria organizacional constante de estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. Apesar do aumento no contingente de pessoas alfabetizadas o número de analfabetos ainda é muito grande no Brasil. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) apontam que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais de idade caiu de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010. Em 2000, o Brasil tinha 16.294.889 analfabetos nessa faixa etária, ao passo que os dados do Censo 2010 apontam 13.933.173 pessoas que não sabiam ler ou escrever, sendo que 39,2%

desse contingente eram de idosos. Nos municípios do Nordeste com até 50 mil habitantes o percentual de analfabetos era ainda mais discrepantes, na qual cerca de 28% da população de 15 anos ou mais de idade, sendo 60% de idosos que não sabiam ler e escrever. Na população de jovens entre 15 e 24 anos a taxa nacional de analfabetismo é de 2,5% em 2010, porém o percentual é diferenciado pelas regiões do país. No Nordeste a taxa era de 4,9% onde pouco mais de ½ milhão de pessoas de 15 a 24 anos de idade (502.124) disseram não saber ler e escrever, contra 1,1% no Sul e 1,5% no Sudeste. Nos municípios do Nordeste com até 10 mil habitantes a taxa foi mais alarmante com 7,2% ao passo que nas cidades com mais de 500 mil habitantes da região Sul, a taxa era de 0,7%. O CENSO 2010 nos mostra que houve um crescimento da alfabetização nessa faixa etária. Em 2000 a taxa era de 94,2% passando em 2010 para 97,5% atingindo valores próximos à universalização. Dos 1.304 municípios brasileiros com taxa de analfabetismo iguais ou superiores a 25%, 32 não ofereciam o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sendo a maioria na região Nordeste. Nesse sentido a EJA não representa apenas o resgate dos direitos civis que lhes foram negados, mas o direito a uma escola de qualidade e reparadora, uma alternativa viável, com oportunidade concreta da presença de jovens e adultos na escola. A EJA vem reparar a correlação idade/ano escolar, facilitando o acesso dos trabalhadores, donas de casa, migrantes, aposentados, encarcerados como também aos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência, pela evasão ou desiguais oportunidades de permanência ou condições adversas, por isso ela necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos possibilitando a inserção no mundo do trabalho, na vida social abrindo novos canais. (BRASIL, 2000).

IV- O RESGATE DA AUTOESTIMA

A autoestima virou tema em livros de autoajuda, e trabalho rentoso nos consultórios psiquiátricos, para os tarólogos, astrólogos e todos os profissionais que lidam com a “mente humana”, onde pessoas procuram por “fórmulas mágicas” para poder encontrar um novo caminho para suas vidas. Moysés (2012, p. 18) aponta que o autoconceito e a autoestima vão alcançando refinamentos cada vez maiores, mesmo com enfoques e concepções

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

diferentes, formando um consenso de que o autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, ou seja, procede de processos cognitivos e a autoestima é a percepção que ela tem do seu próprio valor. O indivíduo forma seu autoconceito através das opiniões e informações que colhemos sobre nós, somados a autoavaliação que fazemos sobre nossas ações, características físicas, sociais e psicológicas e no desempenho das habilidades motoras e intelectual, vão formando nossa estrutura cognitiva e o sentimento de valor que acompanha essa percepção que temos de nós próprios se constitui na nossa autoestima, ou seja, ela é a resposta no plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo. A autora ressalta que a autoestima se revela como a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios básicos da vida.

No âmbito escolar encontramos alunos bem resolvidos que tiveram no decorrer de sua trajetória de vida estímulos que pudessem sempre elevar sua autoestima. Esses indivíduos valorizam o sucesso e aceitam a responsabilidade pelos seus fracassos encarando com pequenas frustrações, por outro lado os indivíduos que sempre foram rotulados de incapazes apresentam comportamentos agressivos e se acham incapazes e sempre fadados ao fracasso se encontrando desmotivados com sucessivas repetências gerando uma instabilidade emocional. Esses indivíduos quando conseguem se sair bem nas atividades escolares atribui esse fato a boa vontade do professor, à sorte ou porque a atividade era muito fácil, mas nunca por próprio mérito. Uma criança que diariamente houve de seus pais e/ou pessoas próximas que ela é burra, incapaz, que não presta para nada, irá crescer achando que isso é a verdade sobre si sendo incapaz de se valorizar e enfrentar os problemas da vida e essa baixa autoestima a torna refém no que diz respeito a aprendizagem dos conteúdos escolares fazendo com que acumule diversas repetências levando a uma grande defasagem idade/série ou a evasão escolar (MOYSÉS, 2012).

Muitos projetos estão sendo desenvolvidos para tentar resgatar a autoestima de crianças e adolescentes buscando aflorar dentro de cada um o dom que cada um trás consigo. Nesse sentido podemos propor jogos em sala de aula ou em ambientes alternativos, resgatando o interesse pela aprendizagem, propondo uma resignificação dos papéis de cada um no contexto escolar e melhorando o autoconceito e resgatando a autoestima.

V- O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SEGUNDO VIGOTSKY

Para Vigotsky (2007) a aprendizagem é à base do desenvolvimento da espécie humana ocorrendo interferência direta ou indireta de outros indivíduos. Um dos conceitos de Vigotsky é o da mediação que conforme Rego (2011, p. 50) caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque através desse processo as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vigotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.

Conforme aponta Rego (2011, p. 39), Vigotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço.

Vigotsky (2007), trás uma nova abordagem para o ensino aprendizagem que é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nessa abordagem a criança tem em cada momento de seu desenvolvimento um nível real que seria a capacidade de realizar tarefas de forma independente e um nível potencial que seria a capacidade realizarem tarefas com ajuda de outras pessoas. A distância entre os dois níveis é que se encontra a zona de desenvolvimento proximal e é nessa zona que a interferência é mais transformadora.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “broto” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKY, 2007, p. 98).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Rego (2011, p. 58) ressalta que o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocados de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

As formas de atividade intelectual típicas do adulto (pensamento conceitual) estão embrionariamente presentes no pensamento infantil: “o desenvolvimento dos processos, que finalmente resultam na formação de conceitos, começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, se configura e se desenvolve somente na puberdade” (REGO, 2011 *apud* VIGOTSKY, 1987, p. 50). Nesse sentido Rego (2011, p. 79) ressalta que na visão de Vigotsky se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio. Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere que define, aliás, seu “ponto de chegada”.

A implicação dessa concepção para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulta dos indivíduos que vivem em sociedade escolarizada. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente, quando conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para as etapas de desenvolvimento ainda não incorporadas pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Oliveira (1999) destaca a importância dos jogos em sala de aula nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Percebe-se que o jogo atua na zona do desenvolvimento proximal interligando a zona de desenvolvimento real à zona de desenvolvimento potencial, ou seja, o jogo age entre as aprendizagens adquiridas e as que ainda vão se consolidar. Percebe-se que o jogo é bastante relevante para a efetivação dos processos de aprendizagem, pois através do lúdico o indivíduo fica mais propício à aprendizagem.

VI- BRINQUEDOTECA

Segundo relatos históricos de Cunha (1992) citados por Gimenes e Teixeira (2011, p. 146), o espaço lúdico infantil, “surtiu em Los Angeles em 1934, quando a direção de uma escola percebeu que as crianças chegavam, atrasadas por causa de uma loja de brinquedos que havia no caminho, cujo proprietário reclamou sobre alguns furtos feitos pelos alunos. Assim iniciou um serviço comunitário de empréstimo de brinquedos para que os alunos os levassem para casa e brincassem com eles”.

Com a divulgação desses empréstimos, em 1963 surge na Suécia a Lekotek (ludoteca, em sueco) criada por duas professoras e mães de crianças especiais. Esse espaço servia para que profissionais especializados interagissem com as crianças e orientasse os pais a como brincar, estimular seus filhos em casa. Em 1967 surgem as ToyLibraries, ou seja, Bibliotecas de brinquedos internacionais. Em 1971 foi inaugurado em São Paulo o Centro de habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) onde houve a exposição de brinquedos pedagógicos, onde em 1973 o setor de recursos pedagógicos se transformou em uma Ludoteca com sistema de rodízio, prossegue cunha.

Gimenes e Teixeira (2011) ressaltam que as brinquedotecas surgiram no Brasil na década de 1980, sendo instituídas várias salas pelo Brasil. Em 1982 surge a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), criada por Cunha. A partir de 1978 surgem vários congressos sobre a importância do brinquedo e do brincar, ampliando esse espaço lúdico para Hospitais, Escolas, Universidades, em diversos espaços, podendo também ser particular ou pública.

Teixeira (2012, p. 25) aponta que os jogos e brincadeiras estão presentes na história da humanidade, da construção social, cultural e sempre fizeram parte da vida cotidiana das pessoas, ainda que implicitamente, estejam comumente relacionados à ideia de motivação.

A brinquedoteca é um espaço criado para se brincar representando um laboratório lúdico-pedagógico de pesquisa para alunos e professores. É um ambiente rico em estímulos na quais pessoas de todas as idades entram em contato com o lúdico afluindo todas as suas potencialidades. Na Brinquedoteca o educando constrói o conhecimento por meio de sua interação com o meio físico e social que ali se encontra.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

De acordo com Santos e Cruz (1997, p. 12),

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

O professor para usufruir desse espaço necessita vivenciar a construção do conhecimento em diferentes áreas, através de múltiplas formas de compreensão do saber, onde os jogos ofereçam oportunidade de reflexão e prática. Santos (1997, p. 99) ressalta que uma Brinquedoteca não significa apenas uma sala com brinquedos, mais em primeiro lugar, uma mudança de postura frente à educação; é mudar nossos padrões de conduta...; é abandonar métodos e técnicas tradicionais; é buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do que este novo representa; é acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento.

Acredita-se que dentro de uma brinquedoteca o indivíduo fique mais receptivo aos conteúdos escolares, pois se encontra em um ambiente diferente do habitual que seria a sala de aula com toda sua convenção e estrutura rígida de comportamento.

VII- OS JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOCIOCognITIVA

Ao observarmos as salas de aulas, principalmente das escolas públicas, deparamos com um espaço triste, frio e desinteressante, sem nenhum atrativo para os alunos, que por vezes picham as paredes como forma de protesto. Não há materiais que possam estimular a imaginação e a criatividade que possivelmente poderiam contribuir com o desenvolvimento do conhecimento. Além disso, para uma grande parcela de profissionais, a aula está circunscrita aos limites de quatro paredes, não havendo lugar para o movimento e menos ainda para brincadeira, reforçando a ideia de quanto mais estático e em silêncio o indivíduo fique melhor será assimilação dos conteúdos, pois a escola está mais preocupada no desenvolvimento dos conteúdos do que das próprias crianças (CARNEIRO, 2006).

A autora ressalta que está havendo uma mudança de paradigma na sociedade e o conhecimento vem ocupando um local de destaque nesse processo. No entanto, para que

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

isso ocorra é necessário que se possibilite o desenvolvimento de habilidades e atitudes capazes de permitir uma relação mais harmônica entre os homens e entre eles e o contexto em que vivem. A educação deverá ser universal, focada no ser humano no qual o seu desenvolvimento depende, dentre outras coisas, da possibilidade de aprender a aprender. Para isso é necessário uma transformação da educação, tirando o homem da zona de conforto, da passividade e desenvolvendo uma consciência crítica acerca dos problemas que os cercam diversificando os conteúdos com uma educação mais ativa da qual possa fazer parte o jogo, pois ao lado do prazer que proporciona também favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, levando o indivíduo a se conhecer como pessoa percebendo seus limites e possibilidades.

Boccoli (2006, p. 107) aponta que é preciso resgatar no adulto e na criança o prazer e o encantamento do ato de brincar. O jogo é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, por ser uma atividade natural do ser humano, pois através do jogo se assimila o mundo à sua volta, assimilando experiências e informações, incorporando valores. A autora ressalta que através do brinquedo o indivíduo experimenta situações desafiadoras possibilitando a imaginação e desenvolvendo a aprendizagem, criatividade, concentração e atenção, a linguagem e a sociabilidade.

Carneiro (2006) evidencia que muitas atividades escolares são apresentadas em forma de jogos. A partir do século XVII, os jogos passaram a ser utilizados no desenvolvimento dos programas. No século XIX, educadores como Montessori e Decroly acabaram ressaltando o valor lúdico, criando um movimento de inovação metodológica estruturada no “aprender fazendo”, introduzindo assim o lúdico no cotidiano escolar. Nesse sentido é importante ressaltar que o jogo como recurso didático não tem um fim em si mesmo e sim um meio para ensinar os conteúdos escolares. A autora aponta que o uso dos jogos se mantém vinculado à antiga ideia de disciplina e organização. Ao mesmo tempo em que o aluno é motivado à realizar uma atividade, tem pouca autonomia porque tudo é dirigido pelo professor ao trabalhar os diferentes conteúdos, considerados importantes durante o processo de escolarização (CARNEIRO, 2006, p. 86).

O jogo não é brincar por brincar, ele fortalece os laços de amizades o desenvolvimento físico e mental. Através do jogo as crianças ficam mais motivadas e mais

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

ativas mentalmente, pois se esforçam para superar os obstáculos tanto cognitivos como emocionais (IDE, 2011).

O jogo com sua função lúdica de propiciar diversão, prazer e mesmo desprazer ao ser escolhido de forma voluntária e o jogo com sua função educativa, aquele que ensina, completando o saber, o conhecimento e a descoberta do mundo pela criança (KISHIMOTO, 1992, P. 28).

VIII- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que em um projeto de aceleração para corrigir a distorção idade/ série, os jovens e adultos que ali estão inseridos podem se enquadrar na abordagem de Vigotsky, pois muitos que ali estão são pessoas que tiveram inúmeras repetências e desistências, então poderemos aproveitar o nível de desenvolvimento real que esse indivíduo trás e através dos jogos sociocognitivos aguçar seu potencial no processo de reforço da aprendizagem da leitura e escrita subsidiando a compreensão e aplicação desses conteúdos na vida diária.

Referências Bibliográficas

- BAHIA, N. P. O fracasso escolar e a reclusão dos excluídos. São Paulo: Alexa Cultural, 2012
- BRASIL. (MEC). Relatório de Acompanhamento do Trabalho nas Classes de aceleração. Brasília, 1998b.
- BRASIL (2000). Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Excertos. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Brasília. 2000.
- BRASIL. Decreto nº. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Coleção de leis do Império. 1854, Tomo 2º. Seção 12ª. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html>. Acesso em: 29/10/2012.
- BOCCOLI, A. A. A Brinquedoteca: mais uma opção de recreação. In: CAVALLARI, V. M. (Org.). Recreação em ação. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-142. 272
- CARNEIRO, M. A. B. O jogo na sala de aula. In: CAVALLARI, V. M. (Org.). Recreação em ação. São Paulo: Ícone, 2006, p. 77-102. 272
- DESSEN, M.A; COSTA JR, A.L.& colaboradores. A Ciência do Desenvolvimento Humano: Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 90-131.
- GIMENES, B. P, TEIXEIRA, S. R. O. Brinquedoteca: Manual em Educação e Saúde. 1ª Ed. SP Editora Cortez, 2011

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 6ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010 (tradução João Paulo Monteiro)
- IDE, S. M. O jogo e o Fracasso escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo, a criança e a educação. 1992. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo
- MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre as relações e implicações para a prática pedagógica. Revista Ciência e Educação, volume 5, n.2. Bauru: UNESP, 1998.
- MOYSÉS, L. A autoestima se constrói passo a passo. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda., 1990. (Casa do Psicólogo, 1ª ed., 2000)
- REGO, T. C. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca de Universidade. In: _____. (Coord.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 97 -105. 173
- _____. (Coord.). O lúdico na formação do educador. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- TEIXEIRA, S. R. O. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2012
- VIGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: Org. Michael Cole... (et al). 7ª ed. SP: Martins Fontes, 2007.
- www.ibge.gov.br – CENSO 2010 - acessado 06/11/12 às 12:05

**DISCUTINDO A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a língua
brasileira de sinais em foco**

Vivia Mery de Souza (UNIRIO)
Ana Paula Silva Oppenheimer Forte

RESUMO: O estudo tem como princípio teórico abordar o aspecto da inclusão dos alunos surdos na Educação Infantil. Nessa característica, os recursos visuais, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), o profissional especializado e todo o membro escolar, tornam-se um só na construção do saber. Assim, o conceito histórico, legislação, e o papel da família numa estrutura única têm como objetivo mostrar o porquê da defasagem dos surdos na Educação na qual representa sua vida como um todo, desde o nascimento até a fase adulta. O ser surdo não se caracteriza como deficiente, e sim diferente quanto sua comunicação. E assim, ao longo do tempo, a Educação para esse grupo é considerada uma utopia. Hoje a inclusão quebrou esse paradigma. Os contribuidores para as novas perspectivas foram Biaggio, Carvalho, Costa, Fernandes, dentre outros.

Palavras-chave: ALUNO SURDO, EDUCAÇÃO INFANTIL, INCLUSÃO.

CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

A educação do surdo ao longo do século sofreu preconceito, consequentemente surgiu atraso no desenvolvimento do aprendizado. E hoje isso transparece na sala de aula de ensino regular pelo fato das crianças não terem acompanhamento na educação infantil e também na maioria das vezes os pais não conhece a Língua Brasileira de Sinais. Isso mostra que eles não são usuários dessa língua, ou seja, são ouvintes e comunica através da língua portuguesa. A partir desses dados houve uma necessidade de analisar os fatos que levou a defasagem desses alunos no processo da escolarização como meio de comunicação entre si.

Para Biaggio (2007) a inclusão representa um impacto na sociedade e na política com embasamento teórico e fascinante dentro do sistema educacional, mesmo com tantos obstáculos. E, para o autor na educação infantil não é diferente pelo fato do crescimento que vem surgindo com o aumento das matrículas de alunos surdos entre 2002 e 2006.

Nesse sentido, cabe destacar a obrigatoriedade das escolas em matricular as crianças com deficiência na rede regular de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior (LDB, 2002). Assim, os alunos com necessidades especiais terão

oportunidades de conviverem no mesmo ambiente dos “ditos normais”, possibilitando a todos o conhecimento a diferença e a necessidade do respeito ao próximo.

Nesse contexto a escolha do tema partiu de conceito formado ao longo de várias leituras sobre a educação do surdo que mostra uma defasagem imensa no seu aprendizado, pelo fato da ausência na integração no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Essa ausência indica que aluno surdo não inicia no período certo da sua faixa etária a escolarização ou quando inicia não encontra respaldo suficiente que atenda suas necessidades especiais. Nas palavras de Costa (2010), a legislação apresenta um conjunto de teorias belíssimas que garante a adaptação do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular. Mas nem sempre são cumpridas ao “pé da letra” a lei, pois na realidade esses fundamentos deixam a desejar. A prática ainda está distante da teoria, isso possibilita a busca de um conceito mais definitivo na construção do conhecimento da temática “inclusão”.

O saber como forma de conceito representa o interesse no respectivo assunto, que aborda como tema principal a inclusão de alunos surdos na educação infantil em foco a Língua Brasileira de Sinais. A educação infantil estabelece uma conduta representativa como base do conhecimento da criança na fase inicial de sua vida na escola. Além disso, já trabalho com surdo adulto e percebo o quanto é peculiar o seu desenvolvimento relativo ao ensino-aprendizado, pela falta de não ter frequentado a educação infantil na maioria das vezes, ou não tiveram acompanhamento.

Percebe-se que o crescimento alarmante na educação do surdo surgiu a partir das leis, decretos e documentos internacionais que visam à garantir o direito das pessoas com necessidades especiais. Essa conquista nada é mais que uma das batalhas que o surdo ganhou ao longo de sua história.

Conforme afirma Costa (2007), a inclusão escolar e social do aluno com necessidades educativas especiais é garantida pela Constituição Federal de 1988, pela Declaração de Salamanca de 1994, pela Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; Plano Nacional de Educação/CNE/2000; Resolução nº 2/CNE/CEB/2001; Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ ONU/2006. Para o autor, esses dispositivos legais

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

destacados anteriormente, asseguram o direito do indivíduo com necessidades educativas especiais de inclusão no ensino regular.

De acordo com a Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, o movimento em prol da inclusão estabelece condição para o atendimento do aluno surdo regular por meio de professores especializados e recursos pedagógicos específicos, como sala de recursos para proporcionar atendimento em horário diferenciado do seu estudo e também com a presença do intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Entretanto, nota-se que o processo de inclusão, ainda encontra barreira que impeça livremente o verdadeira sentido de inclusão, através da dificuldade que encontra ao efetuar a matrícula do aluno surdo no ensino regular.

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país (SALAMANCA, 1994, p. 18).

De acordo com as legislações citadas, percebe-se que todas são fundamentais para a educação do surdo, mas atualmente a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, por meio do decreto nº 5.626/2005 que oficializou e reconheceu a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como a língua oficial do surdo. E dá outras providências quanto o seu direito de contar com a presença do intérprete de LIBRAS na sala de aula. O instrutor de preferência que seja outro surdo na sala de recurso para ensinar a língua de sinais. Assim, tanto o intérprete quanto o instrutor são fundamentais para que ocorra o desenvolvimento do aluno surdo no ambiente escolar (LEI 10.436, 24 de abril 2002, p. 1).

O surdo a partir da Lei 10.436 ganhou liberdade de expressar por meio da sua própria língua e o direito de estudar desde a educação infantil até o ensino superior na presença da LIBRAS, ou seja, a sua língua vai fazer parte de sua vida na escola por meio do intérprete, e do instrutor. Nesse aspecto os colegas da turma vão ter conhecimento da LIBRAS, facilitando a comunicação entre si, e os demais profissionais do ambiente terão oportunidade de está cursando a LIBRAS. Nesse sentido, acredita-se que os

órgãos educacionais precisam adaptar a realidade com propósito de fazer cumprir a lei.

É importante destacar que essa mesma Lei, o surdo passa a ser respeitado e reconhecido na sociedade como “ser capaz” de comunicar através de própria língua, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais. Nesse aspecto o ser ouvinte no mesmo ambiente com o surdo vivendo uma troca de experiência dentro de conceito significativo e visões diversas.

Este modo de ser na experiência como outro ouvinte, na posição da sua alteridade cultural leva, também, a outros caminhos: (a) a diferencia de ser: este ouvinte é o outro que experiência a fala, a escuta, a leitura, a lógica de ser ouvinte e (b) a alteridade que este ouvinte não tem: ele é um “privado” de ter tentativas de sinais expressivos para tudo. Um privado de experiências visuais para tudo. Os outros ouvintes são os outros “não capacitados” para inventar uma língua de sinais na sua originalidade, de criar uma cultura exclusivamente visual (QUADROS *apud* PERLIN, 2006, p. 176).

A construção da escola inclusiva hoje traz propostas inovadoras para facilitar o processo de ensino-aprendizagem em vários aspectos culturais. Assim, acredita-se que essas propostas devam respeitar cada indivíduo na sua diferença, num contexto ético e moral.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Percebe-se que a pesquisa é de extrema importância para o campo da Educação, pelo fato de identificar e apontar os problemas que venham a dificultar a inclusão dos alunos surdos no início da escolarização.

O conceito utilizado na pesquisa pretende abordar e diferenciar a educação especial e a inclusão dentro de um marco histórico. Assim, na primeira abordagem, a educação especial exclui o aluno com necessidade educativa especial a viver com os “ditos normais”. Enquanto na segunda abordagem, a educação inclusiva determina por meio científico e prático, a inclusão do aluno surdo no contexto escolar de ensino regular. E, para o surdo essa determinação torna-se primordial na sua vida. Assim incluindo também sua língua de origem, ou seja, a LIBRAS no Brasil. “A pesquisa

documental é parte de uma pesquisa mais ampla, identifica o conhecimento disponível sobre o assunto, auxilia na formação do problema” (FERNANDES, 2007, p. 106).

Nesse processo de conhecimento acontece por meio de livros, artigos científicos, sites, revistas, jornais e entre outras formas de registro que surgirão ou não ao longo da construção do saber.

O conhecimento torna-se adquirido na estrutura e reconstrução daquilo que possuem ou não, na formação do leitor no desenvolvimento crítico e linguístico a partir da releitura das obras numa visão mais aguçada e recíproca do conhecimento. O elemento formativo tem como base estabelecer vínculos profundos a respeito do conceito que engloba perspectiva divergente da sociedade que reflete na educação.

O método visa conceito prático e teórico a respeito da presença do aluno surdo na sala de aula da educação infantil com suas perspectivas e frustrações do dia a dia junto a família. Dentro desse registro histórico torna-se fundamental na proposta inclusiva no ensino-aprendizado desses alunos, por meio de legislação. A base para o início escolar na vida de cada ser precisa partir da relação família que é responsável pelo apoio e aceitação das limitações de seus filhos.

Assim, a inclusão do aluno surdo na educação infantil possibilita um futuro melhor de modo claro e objetivo dentro de um processo lento e gradual, através de adaptações do meio que ocorre esse processo.

O SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO

Diante do crescimento do aluno surdo na rede regular de ensino na educação infantil, a inclusão prega a oportunidade e igualdade dessa comunidade minoritária um caminho enriquecedor para sua aprendizagem. Desse modo, aborda a inclusão do aluno surdo na sala de aula da educação infantil junto ao ouvinte com a presença do intérprete de LIBRAS para atender sua necessidade. E, assim, a escola possa acompanhar o desenvolvimento desse aluno no compromisso de prepará-los para a sua inserção na sociedade com menos preconceito e mais acolhedora.

Para Costa (2009) a teoria fundamenta a prática do educador e do intérprete de LIBRAS na sala de aula no mesmo ambiente língua diferente, mas conhecimento

verdadeiro e significativo para ambas as partes que proporciona uma educação de qualidade. Do mesmo modo facilita o processo de ensino da criança surda através da lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais como à língua oficial do surdo (LEI 10.436, 24 de abril 2002, p.1). Desse modo a língua de sinais sozinha não atende toda a expectativa, pois é preciso de recurso visuais e materiais adaptado a sua realidade. Nesse aspecto é necessário que a escola inclusiva esteja ciente disso, visando um mundo melhor.

Segundo os dados do MEC e da Secretaria de Educação Especial (2004), a escola inclusiva de um modo geral precisa adaptar a realidade da criança surda. O meio legal para a adaptação da criança surda na educação infantil resulta em recursos visuais como DVD, fotografia, figuras, desenhos e a LIBRAS. Além disso, o instrutor de LIBRAS de preferência surdo que possa trocar experiência entre si é mais um dos elementos fundamentais no processo do desenvolvimento da criança surda na sala regular de ensino (MEC, 2004, p. 48).

RELATO COMENTADO

A inclusão do aluno surdo no ensino regular exige uma postura diferente do professor em relação a presença do intérprete de LIBRAS. Nesse aspecto, o professor e o intérprete necessitam buscar conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais por meio de muitas explicações orais.

Na visão de Rodrigues (2009), a inclusão da criança surda representa um assunto muito polêmico. E isso mostra a realidade no Brasil hoje e aos poucos vão tomado um novo rumo. Para o autor esse contexto social estabelece prioridade na educação do surdo numa visão clara e objetiva perante a inclusão.

Com base nos dados e análises da política federal, fica proibida a segregação desses alunos na escola especial. Assim, visando a inclusão do aluno surdo no ensino regular na educação desse grupo desde cedo na unidade comum, por meio do intérprete. Desse modo o intérprete é um dos caminhos que a inclusão viabiliza. A sua função é de transmitir todas as aulas para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) de modo eficaz e significativo para o surdo. “Intérprete de língua de sinais – Pessoa que

interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais” (BRASIL, 2004, p. 7).

O intérprete é aquele profissional capacitado para atuar junto ao professor na sala de aula como tradutor de uma língua para outra. Para ser intérprete de LIBRAS é necessário que seja fluente na língua brasileira de sinais e faça a tradução das aulas oral para o surdo em sinais ou vise-versa.

Rodrigues (2009) ressalta o quanto é difícil o processo de inclusão na escola, devido aos fatores sociais e pessoais de cada indivíduo. A educação do surdo exige um conhecimento mais direcionado ao meio de comunicação ao qual eles fazem parte, ou seja, as mãos são para falar, o corpo para expressar sua liberdade de comunicar, através do espaço-visual. Nessas palavras do autor, torna-se fundamental os recursos diferenciados na sala de aula com público heterogêneo.

Nesse sentido, percebe-se para que ocorra uma verdadeira inclusão é preciso adaptar o meio ao quais os alunos surdos estão inseridos para modificar a postura, a maneira de falar, a avaliação, e, além disso, é de extrema importância o uso de materiais adequados nessa situação. “Uma pessoa que cresceu sem escutar aprende por observação. Ela precisa ver, montar e perceber os conceitos de forma concreta”. (ROSELI *apud* RODRIGUES, 2009, p. 73).

De acordo com Monte e Santos (2004) o educador precisa ter uma visão conceituada e objetiva dos caminhos pelo qual o aluno surdo adquire e constrói o seu conhecimento. Essa linha de ensino-aprendizagem trata-se da visão aguçada e com detalhe riquíssimo que só o surdo percebe na estrutura concreta do ser. Para determina essa estrutura “o professor deve facilitar e estimular a integração do aluno com surdez no grupo de colegas (surdos ou ouvintes)” (p. 54).

Para os mesmo autores o surdo fazer parte de uma determinada comunidade quando está inserido nela com sua própria língua e cultura. E a participação da família é necessária no seu desenvolvimento linguístico. Nesse aspecto o conhecimento torna-se significativo para o surdo, mesmo com toda sua dificuldade é proporcionado o verdadeiro sentido de inclusão.

Na visão de Loureiro e Santos (2002) o conceito de educação inclusiva na humanidade é a implementação que conduz a pedagogia do educador que se torna capaz ao comprometimento com as pessoas que necessitam de atendimento especializado. Isso proporciona oportunidade social, educacional e profissional na sua possibilidade.

Segundo os autores o conceito de educação inclusiva visa caracterizar a condição adequada ao sistema social e educacional quanto ao direito de qualquer ser especial no ambiente socializado com suas limitações, mas capaz.

Verifica-se que a escola inclusiva estabelece por meio de princípios fundamentais que a educação é um direito de todos. O que deixa bem claro que a igualdade de oportunidade é para todo, independente de sua condição.

Nas palavras de Loureiro e Santos (2002, p. 24) a inclusão surgiu no final da “década de 80 nos países desenvolvidos como o EUA, Canadá, Espanha, Itália” e entre outros. Tudo começou depois da Declaração Mundial de Educação para todos.

Sabe-se que o verdadeiro sentido de inclusão só pode existir quando todos os membros educacionais estão presentes na prática. A começar pelos funcionários, pessoa de apoio, diretor ou administrador, os professores e os alunos da turma. Com a participação de “Todos” é possível tornar-se uma sociedade mais justa e igualitária de forma definitiva.

É fundamental que o teórico esteja ligado com a prática, mas infelizmente ainda é uma utopia. O processo de colocar tudo que está no papel na realidade é trabalhoso é lento.

O descompasso é ainda maior entre a teoria e a prática, entre o discurso oficial e a realidade. A população portadora de necessidades especiais, que socialmente, já é tão estigmatizada do ponto de vista de sua escolaridade (BUENO *apud* LOUREIRO; SANTOS, 2002, p. 30).

A partir da investigação a respeito da inclusão do aluno surdo no ensino regular, acredita-se que na pré-escola a inclusão de criança surda desde cedo no sistema possa contar com atendimento educacional especializado. Esse conceito da

Língua Brasileira de Sinais representa avanço e progresso na qualidade do ensino através da inclusão.

Monte e Santos (2004) estabelecem parceria com o MEC, por meio de pesquisa que mostra a educação infantil como uma grande influência no processo de desenvolvimento da criança surda como um todo. Essa perspectiva da educação gera crescimento para o indivíduo surdo na sociedade como ser pensante e capaz na construção do saber.

Os mesmos autores afirmam que a educação infantil é importante na vida de qualquer criança e nada substituir seu lugar. E para criança surda não é diferente, e isso mostra o quanto ela necessita de estímulo nos primeiros anos de vida para seu desenvolvimento psicomotor, sociafetivo, cognitivo e da linguagem dentro de uma determinada faixa etária.

Assim como para as demais crianças, o ideal é que a criança surda, na faixa etária do nascimento aos três anos, frequente creches e conte com a presença de um professor para o ensino da língua portuguesa e de um professor/instrutor surdo (para que ela tenha contato diária com a LIBRAS), além de outros profissionais. (MONTE; SANTOS, 2004, p. 44).

Quanto o fragmento acima, explica a maneira correta da educação do surdo dentro da faixa etária de cada criança surda que precisa receber atenção nos seus primeiros anos de vida, por meio de cuidados necessários com pessoas capacitadas. Mas essa realidade ainda não faz parte do Brasil, ou quando faz, são poucos os casos devido o atraso do diagnóstico da surdez. O professor cujo papel frente a essa criança surda é o mesmo do ouvinte. O que diferencia é adaptação do educador ao transmitir o conteúdo ao começar pela observação do aluno surdo um meio de buscar o caminho eficaz para o ensino.

Para Monte e Santos (2004, p. 45-46), o professor necessita de conhecer a criança não só na fase informal quanto na parte específica a partir de sua necessidade especial. E bom lembrar que a “observação da criança pelo professor é fundamental” em relação à criança surda e também os ouvintes.

Nessa formação a participação da família e dos demais profissionais envolvidos torna-se indispensável. A mãe em especial responde a atenção da criança através da visão, tátil, sorriso e entre outras representações na comunicação nessa relação.

O professor diante do seu conhecimento que às vezes são poucos precisa saber que a comunicação visual é essencial para a criança surda. E também ter noção que a língua portuguesa é importante no desenvolvimento da escrita. A partir de esses dados desenvolve na criança o uso do olhar, o saber esperar, o uso do apontar em relação ao objeto e a pessoa no falar. Na comunicação em língua de sinais é insubstituível a expressão facial e o movimento corporal.

Portanto, a educação infantil para a criança surda no ensino regular de ensino durante o processo de inclusão tem como objetivo desenvolver a habilidade de comunicação e a atividade relacionada à sociedade a criança surda para interagir com outras crianças, diminuindo a discriminação.

Essa realidade é constatada também por Loureiro e Santos (2002, p. 33) quando falam que a inclusão do aluno surdo no ensino regular representa uma forma de mobilizar ou conscientizar a humanidade contra o “preconceito, discriminação, barreiras sociais, culturais ou pessoais”.

PROPOSIÇÕES

A educação do surdo na história da humanidade apresenta a perspectiva social, aborda a visão teórica e prática com proposta de melhoria. Assim a educação cresce e aos poucos o quadro de preconceito diminui. E também vão surgindo métodos, legislações que garantem a igualdade de todos.

Abordar de forma conceituada e clara o caminho pelo qual a educação infantil vem se apresentando, a partir da implantação da lei que determina a inclusão de aluno surdo no processo de ensino aprendizagem.

Investigar procedimento positivo ou negativo da criança com deficiência auditiva junto ao sistema de ensino regular nas mais variadas concepções de adaptação ao ambiente escolar.

O papel da família é fundamental na educação de seu filho e quando é surdo não é diferente, mas precisa deixar bem claro que a maioria dos pais são ouvintes e não sabem lidar com essa situação. Isso dificulta o aprendizado da LIBRAS em questão dos pais não saberem a língua de sinais. Devido esse fator a creche ou pré-escola organiza programa que atenda a necessidade dos pais, por meio do aprendizado da LIBRAS. E também é muito comum a participação dos familiares em associações dos surdos.

A família é o núcleo do processo de ensino-aprendizagem no sentido de apoiar fisicamente, emocionalmente e socialmente seus membros. Desse modo não podendo esquecer que os pais e a escola devem caminhar junto nessa educação, respeitando o papel de ambos.

É importante ter clareza de que o papel da família não é o de substituir, em casa, o professor. Além de dar apoio emocional à família, o principal objetivo do programa é orientar e oferecer condições para que seus membros aprendam a se comunicar com a criança com surdez. É importante que a família compreenda que a comunicação com sua criança surda é fator primordial para o equilíbrio e harmonia do contexto familiar e o alicerce para o desenvolvimento global do indivíduo (MEC, 2004, p. 51).

Assim, a família é a base do conhecimento e precisa aprender a língua de sinais para auxiliar no desenvolvimento linguístico da criança. Neste estudo, procurei destacar a dificuldade que os pais têm em relação ao aprendizado dessa língua. Também, busquei enfatizar a atuação do surdo adulto como instrutor no desenvolvimento da língua de sinais. Isso incentiva a família a buscar o ensino da LIBRAS para seu filho.

É preciso que os pais utilizem o conhecimento suposto adquirido na associação do surdo para a escolha da escola que melhor atenda a necessidade de seu filho quanto à metodologia. Essa visão mostra que o filho surdo é como qualquer outro filho com sua limitação, ou seja, não sendo o centro do mundo, mas como parte de qualquer família, a sua normalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantas mudanças a educação do surdo no Brasil apresenta um quadro bastante avançado, apesar do surgimento tardio. Através dessa abordagem nota-se que a escola regular de ensino na educação infantil já incluir o aluno surdo na sala de aula com os “ditos normais”. Isso mostrar que o processo de inclusão já faz presente na fase inicial das crianças.

O conhecimento a respeito do assunto estabelece prioridade no atendimento segundo a legislação em vigor que assegura a igualdade de todos. O aluno surdo é o indivíduo diferente, mas não deficiente o que distancia dos demais e o meio pelo o qual se comunica.

No entanto o mais cedo possível a criança surda ter acompanhamento de profissionais capacitados para atender suas necessidades torna-se benéficas no seu desenvolvimento. Isso só acontece quando a família tem conhecimento da importância desses profissionais na vida de seus filhos o quanto antes. A família é a condutora nesse processo de busca por atendimento que os filhos precisam.

A inclusão dessas crianças na educação infantil ainda existe obstáculos devidos a vários fatores. Falta de profissionais capacitados, principalmente no interior, o diagnóstico tardio, a falta de conhecimento dos pais, a baixa renda dos envolvidos ou até mesmo o preconceito dos familiares com seu próprio filho.

Todos esses fatores presente na sociedade e outras não mencionadas resultam em consequências presenciadas sala de aula, ou seja, tornando-se uma “bola de neve”. Em geral isso não acontece só Brasil, mas no mundo.

Com base nesse desfecho precisamos reverter esta situação crítica marcada por discriminação e fracasso escolar. A teoria e a prática juntas permitem solucionar tal problema que aos poucos determina a educação do surdo na sociedade brasileira. E para a inclusão não ser simplesmente uma utopia é preciso construir conhecimento a respeito da educação do surdo e interagir no mundo caminhos eficazes para mudar essa história. O essencial disso tudo é estabelecer diversas opiniões sobre a inclusão do surdo na educação infantil visando a construção de uma linha do tempo. Os saberes desenvolve junto do contexto no levantamento de dados atuais, no passado e com

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

proposta para o futuro que reconheçam e respeitem as diferenças não só na escola, mas sim, em toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

- BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. *Revista criança do professor de educação infantil*. Brasília- DF: MEC/ DPE/SEB, p. 19- 24, nov. 2007.
- BRASIL. (1994a) *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília: CORDE.
- _____. Secretaria de Educação especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. *O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Deficiência Auditiva*. V.I. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: SEESP, 1997. p. 301-316.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *A Educação dos Surdos*. V. II. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: SEESP, 1997.
- CARVALHO, Josefina Martins e REDONDO, Maria Cristina da F. *Deficiência Auditiva*. Cadernos da TV Escola, Brasília – DF. Ministério da Educação: Secretaria de Educação a Distância. n.1. 2001.
- CARVALHO, Rosita Edler. *A Nova LDB e a Educação Especial*. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- COSTA, Valdelucia Alves da. *Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: políticas e sistemas*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.
- COSTA, Jane Fernandes da. *O papel do professor e do intérprete na educação do surdo*. Revista eficaz- Revista científica online. Maringá- PR. Março. 2010.
- FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. *Metodologia Científica*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.
- GOFFREDO, Vera Lucia Flor Sénéchal de. *Fundamentos da Educação Especial*. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.
- GOLDFELD, Márcia; LEITE, Maria do Rosário. *Inclusão social de crianças surdas no Brasil*. In: LAMOGLIA, Aliny. (Org). Temas em inclusão: saberes e práticas. Rio de Janeiro: Synergia : UNIRIO, 2009, p. 69- 82.
- KARNOPP, L; QUADROS, R. M. *Educação infantil para surdos*. In: a criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas: Edulbra, 2001.
- LAMOGLIA, Aliny. *Como ensinar na ausência de pressupostos sobre como aprender?*. In: LAMOGLIA, Aliny. (Org). Temas em inclusão: saberes e práticas. Rio de Janeiro: Synergia: UNIRIO, 2009, p. 01- 20.
- Lei n. 10.436, de 24 de Abril de 2002*. Legislação de libras: Disponível em <[http:// www.libras.org.br/ leilibras.htm](http://www.libras.org.br/leilibras.htm). Acesso em: 15 maio 2010.
- LOUREIRO, Maria Alabanice Ramos; SANTOS, Maria Dorotea de J. Mourão. *Educação especial: inclusão do deficiente auditivo em turmas regulares*. Belém. 2002.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

MEC. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. *Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez/ coordenação geral* – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Ide Borges dos Santos – reimpressão – Brasília: MEC, SEESP, 2004.

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice de. *Ouvinte: o outro do ser surdo*. In: QUADROS, Ronice Muller de (Org.). Estudos Surdos I: séries pesquisas. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2006, p. 166-185.

QUADROS, Ronice Muller de e SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, David. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Cinthia. *Falar com as mãos. A origem da vida*. In: A revista de quem educa: Nova escola. Fundação Victor Civita. São Paulo: Positivo, ano XXIV, n. 221, p. 72-75, abril. 2009.

**A VÍDEO AULA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR E MOTIVADOR NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM DIVERSAS MODALIDADES DE ENSINO**

Flávio Izo (IFES)
Suellen Lopes Izo

RESUMO: É inegável que muitas discussões permeiam a educação e seu vínculo com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no século XXI. Entre essas discussões surge o questionamento de como as TICs podem auxiliar no processo de aprendizagem, haja vista que os alunos denunciam um cansaço e desmotivação em relação aos recorrentes meios utilizados por docentes em suas práticas de ensino. Por tal motivo, as TICs devem ter como primordial intenção a melhoria do processo de aprendizagem do aluno e concomitantemente a produção de conhecimentos. Seguindo essa premissa, o objetivo deste artigo é apresentar uma análise acerca da aprendizagem através das TICs, dando um enfoque especial às vídeo aulas. Independente da modalidade de ensino empregada pela escola, o uso das vídeo aulas deve ter o seu espaço na aprendizagem dos alunos, pois estas promovem alternativas diferenciadas de estudos, melhorando significativamente a maneira de apreender os conteúdos. Para corroborar com esta afirmação foi utilizada a metodologia de pesquisa quali-quantitativa, realizada através de revisão bibliográfica e técnica de aplicação de questionário. Este artigo é organizado com as seguintes abordagens teóricas: TICs e seu Vínculo com a Educação; As Vídeo Aulas como Instrumento Facilitador e Motivador da Aprendizagem; Resultados; e as principais Conclusões.

Palavras-chave: TICs; Educação; Processo de Aprendizagem; Vídeo aula;

1. Introdução

A educação é o meio pelo qual o indivíduo vivencia a produção do conhecimento. Assim, quando se está incluso em uma instituição educacional, estar-se-á entrando em contato com diversos meios de aprendizagem que tem como objetivo principal a transformação do indivíduo em um ser pensante. Mattos (2005) relata que a sociedade contemporânea tem passado por inúmeras transformações, e estas atuam na cultura, na política, na economia, na história, nas manifestações artísticas, na comunicação e na educação dos povos.

Nesse atual cenário, Moraes (2011) revela que o papel do educador do século XXI é ser um profissional envolvido no processo educacional e que tenha como finalidade preparar cidadãos conscientes e comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária. Ele ainda complementa, afirmando que “o uso do computador

proporciona uma nova oportunidade para reconstrução e validação do conhecimento criado durante o século XX e que jamais saíram de sua fundamentação teórica”.

Sendo assim, a educação se baseia no princípio do ensino e da aprendizagem, e é o meio pelo qual o indivíduo é inserido na sociedade, entendendo e respeitando os seus aspectos social, histórico e cultural.

Surge nesse contexto as instituições de ensino, que possuem o papel preponderante de promover a educação. Nesse entendimento, Xavier (2007) apregoa que as instituições de ensino devem funcionar enquanto agência de educação formal e é a única instituição oficializada para desenvolver no sujeito tais competências e habilidades necessárias ao exercício de sua cidadania plena.

Entretanto, as instituições de ensino estão enfrentando desafios para exercer seu papel na formação dos alunos, pois não obstante, alunos estão com dificuldades de compreensão de conteúdos e consequentemente afetando seu entusiasmo e motivação. Por outro lado, os professores podem se sentir fragilizados em sua prática docente quando não conseguem com êxito instigar a produção do conhecimento.

Souza (2010) revela que tanto professores como alunos devem estar cientes da existência de diferentes estratégias, suas aplicabilidades e relevâncias na aprendizagem discente. Como possível estratégia e alternativa para auxiliar na resolução desse problema ressaltam-se as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). As TICs vêm fazendo parte do contexto social das pessoas e seu acesso está cada vez mais fácil. Dessa forma, observa-se como alternativa a atuação dos professores enquanto seres inovadores e conectados com as tecnologias, tendo como reflexo algo diferente e motivador para o aluno.

Belloni (2001) retrata que os recursos audiovisuais proporcionados pela tecnologia são significativos recursos didáticos e podem desenvolver e/ou melhorar o processo de ensino aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor.

Sendo assim, é preciso revolucionar o processo educacional, ultrapassando os limites impostos por uma educação tradicional que já não atende as peculiaridades dos sujeitos da educação nessa sociedade contemporânea.

Considerando as TICs como facilitadoras da aprendizagem, destacam-se as vídeo aulas como ferramentas colaboradoras para a transformação do processo educacional. Moran (2006), narra que o vídeo na concepção dos alunos significa descanso, e isso modifica a sua postura e as suas expectativas. Assim, necessita-se aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os conteúdos propostos pelo planejamento pedagógico e, ao mesmo tempo, estabelecer novos vínculos entre o vídeo e as outras estratégias pertencentes à aula.

Seguindo essa premissa, este artigo apresenta a análise de resultados de uma pesquisa quali-quantitativa sobre a utilização de vídeo aulas como instrumento facilitador e motivador no processo de aprendizagem dos alunos em diversas modalidades de ensino.

Este artigo é constituído por cinco partes: Metodologia, TICs e seu Vínculo com a Educação, As Vídeo Aulas como Instrumento Facilitador e Motivador da Aprendizagem, os Resultados e as Considerações Finais.

2. Metodologia

O artigo foi organizado através de Revisão Bibliográfica, visando identificar análises acerca da aprendizagem através das TICs, dando um enfoque especial às vídeo aulas. O procedimento para a seleção de literaturas aconteceu no período de Outubro e Novembro de 2012, em páginas da Web e bancos de dados (Interscience Place, Scielo, Google Acadêmico).

Como subsídio para a pesquisa foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação; Educação; Processo de Aprendizagem; Vídeo aula. A lógica booleana utilizada para a busca foi *or*.

Para corroborar com o objeto de estudo deste artigo, concomitante ao processo de Revisão Bibliográfica foi aplicada a técnica de questionário junto a alunos de diversas modalidades de ensino. A pesquisa foi realizada entre 183 alunos das modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica e Educação a Distância (EaD).

Ao todo, foram encontrados 10 artigos e 07 livros, todos em Língua Portuguesa, que atendiam aos propósitos de pesquisa deste artigo. A partir da coleta de dados, foi realizada a leitura integral das referidas produções científicas, que foram basilares para a fundamentação teórica deste artigo.

3. TICs e seu Vínculo com a Educação

É visível o papel que as TICs exercem na sociedade, principalmente considerando que as mudanças impactadas pela tecnologia já estão presentes no cotidiano dos sujeitos. As transformações ocorrem, e junto surgem novas atitudes dos envolvidos no processo. Quando fala-se em educação, os principais sujeitos envolvidos são os professores e os alunos.

Moraes (2011) destaca que a tecnologia avança rapidamente e o aluno está conectado a todas estas transformações, construindo conteúdo, blogando, tuitando e postando em redes sociais.

Assim, percebe-se que o avanço tecnológico existe e influencia na dinâmica da vida acadêmica. Mas, as instituições educacionais necessitam acompanhar as mudanças que ocorrem no âmbito da tecnologia e incorporá-las da melhor maneira possível, superando desafios e tornando o processo de ensino mais agradável e perspicaz.

Para autores como Valente (1999), há um grande desafio da entrada da tecnologia nas escolas brasileiras e esse consiste na “mudança da abordagem educacional: transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades por intermédio do computador e, assim, aprender”.

Muitos docentes (e também coordenadorias pedagógicas) ainda não se adaptaram às tecnologias e assim não conseguem absorver as vantagens propostas por esse instrumento. Essa postura pode ser identificada como o “medo do novo”, ou com o desafio de “sair da zona de conforto”, em que o sujeito deve dialogar com os avanços tecnológicos, permitindo ao aluno conhecer novos recursos e ser o formador do seu próprio conhecimento.

Xavier (2007) revela que a mudança na concepção do processo de formação educacional do aprendiz nas instituições oficiais de ensino tem a ver diretamente com o modo segundo o qual ele e o professor devem identificar quais são os seus papéis no processo de aprendizagem e abordarem os objetos a serem apreendidos de modo dinâmico e adequados às demandas do momento. E Cinelli (2003) reforça que uma formação permanente e atualizada poderá proporcionar ao professor oportunidade de incorporar, de forma criativa, o uso dessa ferramenta ao seu fazer pedagógico.

Nessa linha de discussão, deve-se perceber que as TICs são importantes para a sociedade de modo geral e devem ser inseridas na educação e utilizadas como meio facilitador da aprendizagem.

4. As Vídeo Aulas como Instrumento Facilitador e Motivador da Aprendizagem

Até pouco tempo, era fácil pensar na figura do professor como aquele sujeito que centralizava as estratégias para repassar conhecimento, sendo notória a sua plena missão de “transmitir” o saber. Ademais, as aulas eram organizadas sem grandes atrativos, e aos alunos cabia o dever de memorizar os conteúdos. Por isso as sábias palavras de Freire (2005), conseguem se sustentar de maneira atemporal, apregoando em sua obra que o professor precisa saber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2005, p.47).

Nesse contexto, as vídeo aulas surgem com o objetivo de permitir ao aluno criar seu próprio conhecimento, estudando de maneira dinâmica e seguindo o seu próprio ritmo de estudos. Sustentando esse processo de aprendizagem, Cinelli (2003) relata que a primeira grande vantagem das vídeo aulas é o fato de o aluno poder manipulá-la como se fosse um livro, permitindo avanços, recuos, repetições e pausas, tudo isso combinado com os recursos áudio visuais.

Vicentini (2008) afirma que dentre as várias tecnologias surgidas nos últimos anos, o vídeo tem sido uma das mais populares, passando de grande novidade da década de 70 a algo comum nos anos 80. No entanto, seu uso com foco na aprendizagem só se propagou em meados da década de 90.

Silva (2009) narra que quando se utiliza de novas tecnologias na aprendizagem, modifica-se a concepção do indivíduo em relação ao tempo e ao espaço, e isso permite que ele não se limite, mas sim ouse. Dessa forma, a comunicação passa a ser mais contínua e sensorial, passando a ser um novo meio de levar informação com potencial de conhecimento.

Nesta mesma linha, na visão de Moran (1995), o vídeo é sensorial, possui linguagem falada, linguagem musical e escrita. Essas linguagens se interagem e isso faz com que o uso do vídeo para aprendizagem seja imprescindível. Quem o usa se sente seduzido, entretido, projetado em outras realidades e em outros tempos e espaços.

Assim, embasados na premissa que alunos e professores estão cada vez mais conectados, é indispensável que tal conexão promova o sucesso no processo ensino aprendizagem. E para que ocorra esta harmonia, é necessário que o docente tenha a clareza para fazer proveito de novas ferramentas, engrenando o fazer pedagógico.

Mas é importante lembrar, segundo Caetano (2007), que o vídeo não é a solução para todos os problemas enfrentados pelo professor, sendo que a inserção de novas tecnologias na escola pode acabar gerando mais trabalho.

A nova vivência em relação às TICs e em especial as vídeo aulas, traz a tona a necessidade do docente também conduzir e mediar o trabalho pedagógico. Dessa forma o docente precisa tomar cuidado na utilização dos vídeos como meio de aprendizagem.

De acordo com Vicentini (2008), desvios ou vícios na utilização do vídeo se relacionam diretamente com prática didática do professor, e pode ter sérias implicações negativas para o processo de ensino aprendizagem, haja vista que a utilização de maneira inadequada pode prejudicar a credibilidade do recurso e da prática docente.

Cerqueira (2003) enfatiza que os vídeos não são nem nunca pretenderam ser a mera tradução audiovisual do conteúdo escrito em apostilas. Eles são um produto novo e diverso.

Corroborando com a afirmação acima, Souza (2010) aponta que o vídeo deve estabelecer um equilíbrio entre a motivação e a informação que veicula, reforçando elementos-chave da temática abordada.

A motivação no aluno vem quando o assunto estudado deixa de ser monótono, e passa a ser no seu ritmo e fazer sentido para ele. Por isso é tão importante diversificar as maneiras de se estabelecer a criação das vídeo aulas.

Moran (1995) diz que o vídeo desenvolve um ver entrecortado, com situações da realidade, através dos planos e muitos compassos visuais com imagens estáticas e dinâmicas, câmeras estáticas ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens parados ou se movendo, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador.

Assim sendo, para Cinelli (2003) o vídeo exerce uma função importante no processo educativo, pois tem como meta o ensino, pesquisa, curiosidade. No ato de ensinar está presente o processo de ensino e de aprendizagem, em que professor e aprendiz são os principais sujeitos construtores desta relação, mediados por conteúdos e métodos.

Observando todas essas características das vídeo aulas, pode-se então adotar essa estratégia como um fator motivacional para o aluno, sendo que Souza (2010) afirma que literaturas sobre o tema tem apontado que o uso de estratégias está condicionado a uma série de fatores, sendo muitos destes de natureza motivacional.

Vicentini (2008) comprovou em sua pesquisa que 86% dos professores afirmam que perceberam melhores resultados quando utilizaram vídeos. Essa comprovação só reforça que as vídeo aulas podem motivar e melhorar o rendimento dos alunos.

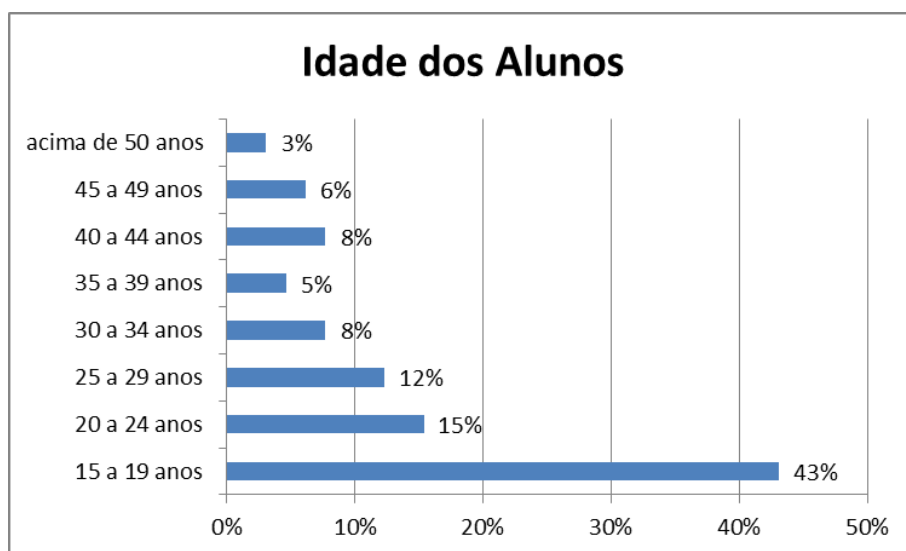
Assim, o professor, na medida em que possui acesso as mais variadas tecnologias, assume a postura de mediador, integrando ao processo ensino aprendizagem a visão de sociedade e cultura de maneira hodierna. Afinal, é notório que os alunos possuem grande contato com estes recursos tecnológicos e devem utilizá-lo para a produção do conhecimento.

5. Resultados

A pesquisa realizada entre alunos das modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica e Educação a Distância (EaD) trouxe resultados interessantes. O questionário foi enviado para 183 alunos, alcançando o retorno de 65. Forma-se então o percentual de 35,51% de respostas, o que pode ser considerado um número razoável, já que para Lakatos e Marconi (2005), o índice de devolução de questionários é em média 25%. Após a análise dos dados, descobriu-se números interessantes.

Em relação à faixa etária (GRAF. 1) verifica-se que a maioria dos alunos pesquisados, 28 alunos (43%), tem entre 15 e 19 anos de idade. 10 alunos (15%) têm entre 20 e 24 anos. 08 alunos (12%) entre 25 e 29 anos. 05 alunos (8%) entre 30 e 34 anos. 05 alunos (8%) entre 40 a e 44 anos. 04 alunos (6%) entre 45 e 49 anos. 03 alunos (5%) entre 35 e 39 anos e apenas 02 alunos (3%) entre os pesquisados têm acima de 50 anos.

Gráfico 1 - Faixa etária dos alunos pesquisados



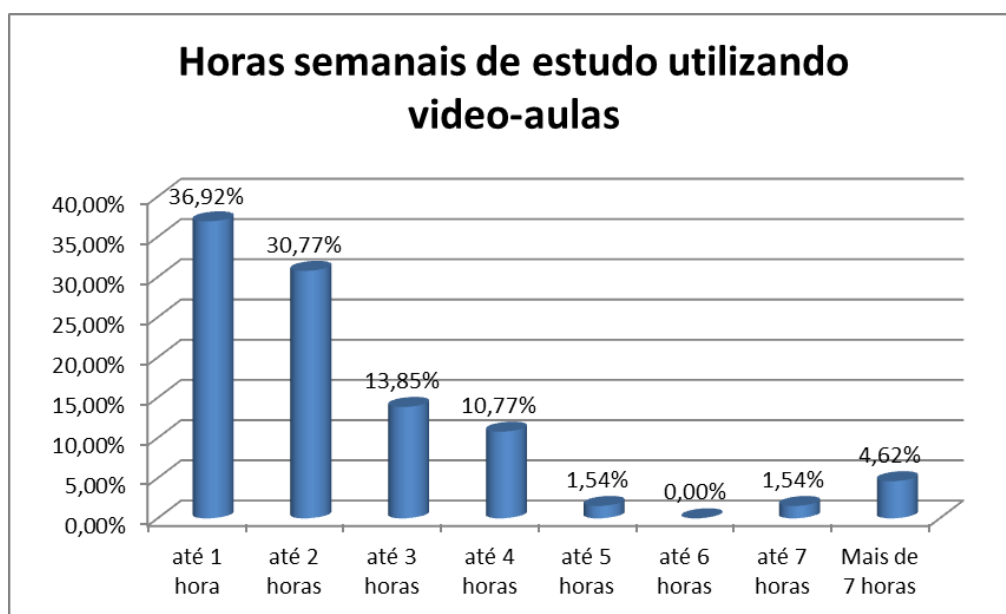
Fonte: dados da pesquisa

Em relação ao sexo dos alunos pesquisados, a grande maioria é do sexo masculino, 62%, sendo 38% do sexo feminino.

A modalidade dos alunos entrevistados, que devolveram os questionários, foca-se em sua grande maioria nos alunos de ensino Profissional e Tecnológico com 66% (43 alunos), sendo 32% (21 alunos) da Educação à Distância (EaD) e apenas 2% (1 aluno) da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Pode-se perceber que os alunos ainda estão acessando pouco as vídeo aulas (GRAF. 2), sendo que 24 alunos (36,92%) acessam até 1 hora por semana e 20 alunos (30,77%) acessam até 2 horas semanais. Se considerarmos somente esses dados, podemos perceber que mais da metade dos alunos se concentra nessa análise. Complementando esse raciocínio, 09 alunos (13,85%) acessam até 3 horas, 07 alunos (10,77%) até 4 horas, 01 aluno (1,54%) até 5 horas, 01 aluno (1,54%) até 7 horas e apenas 03 alunos (4,62%) acessam por mais de 7 horas semanais.

Gráfico 2 – Horas Semanais de estudo utilizando vídeo aulas



Fonte: dados da pesquisa

Se considerarmos somente os alunos da EaD, estes são os que mais utilizam vídeo aulas, onde 38% acessam cerca de 2 horas, 24% cerca de 3 horas, 24% cerca de 4 horas, 9% mais de 7 horas e 5% até 5 horas. Esse resultado é bem esclarecedor, talvez por ser ensino à distância, nota-se que os alunos da EaD já estão mais familiarizados a

utilizar as vídeo aulas como meio de aprendizagem, haja vista que o tempo de utilização foi bem maior do que a média exibida no gráfico 2.

Talvez essa baixa média exibida anteriormente (GRAF. 2) seja reflexo da resposta dos alunos em relação a outra pergunta do questionário: “Você gostaria que o seus professores disponibilizassem mais vídeo aulas?”, haja vista que 97% dos alunos entrevistados responderam “Sim” e apenas 3% responderam “Não”. Isso mostra que existe um anseio, por parte dos alunos, pela disponibilização de mais vídeo aulas.

Outra pergunta abordada foi se os alunos procuram, por conta própria, outros vídeos além das vídeo aulas que são disponibilizadas pelo professor. A maioria, 63% disse que “sim”, outros 35% disseram “às vezes” e apenas 2% disse “não”. Pode-se perceber nessa análise que a grande maioria dos alunos busca outras fontes de informação. Esse contexto é positivo quando considerada a independência que o aluno tem do professor e sua atitude pró ativa na busca pelo conhecimento.

O resultado acima é reforçado por Xavier (2007) quando este diz que o aluno precisa aprender mais e além do que a escola oferece, e para isso é importante que o aluno esteja familiarizado com os dispositivos digitais para facilitar o processo de aprendizagem.

Outra pergunta feita aos alunos foi em relação à dinamicidade que as vídeo aulas podem trazer no processo de estudos (GRAF. 3). Dessa forma, 71% dos alunos responderam “sim”, elas tornam o processo dinâmico, e 29% disse que somente “às vezes” o processo é dinamizado por este recurso. Nessa pergunta, nenhum aluno respondeu “não”.

Gráfico 3 – A vídeo aula torna dinâmico o processo de estudo?



Fonte: dados da pesquisa

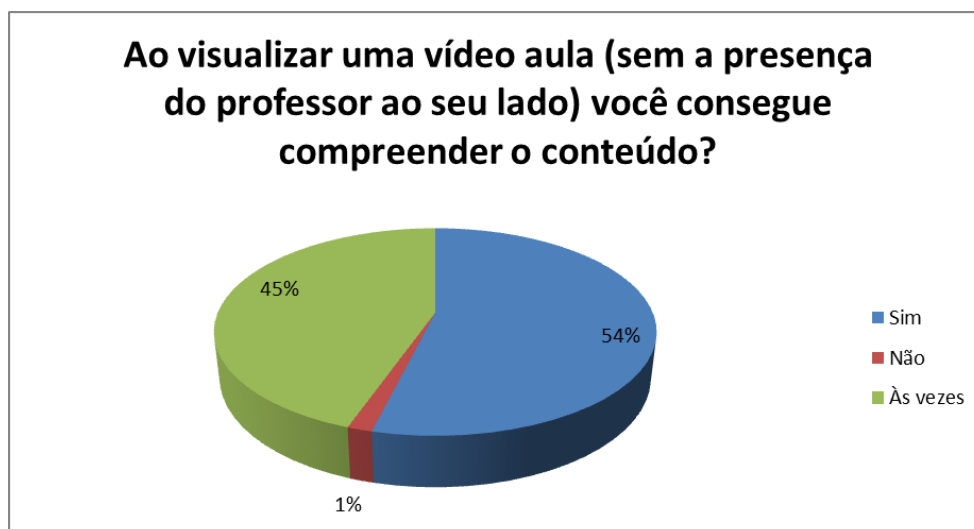
Essa análise de dados mostra que os alunos confiam e acreditam na utilização das vídeo aulas. Devido ao objetivo proposto nesse artigo, essa comprovação foi bastante gratificante. Esse resultado também foi visto no projeto elaborado por Orofino (2005) em que os alunos deveriam gravar um vídeo de autoria própria, fazer a edição e apresentá-lo para a turma, o que demonstrou “extrema satisfação e reconhecimento” nos discentes.

Essa abordagem torna claro o que Caetano (2007) desponha, de que não se pode deixar de lado uma ferramenta como essa. Elas possuem um potencial imenso e os professores devem utilizá-las a favor do aprendizado do aluno.

Entre os canais de busca, 100% dos entrevistados citaram o Youtube¹ como referência.

Em relação a visualização de vídeo aula (sem a presença do professor ao lado), foi perguntado se o aluno conseguia compreender o conteúdo (GRAF. 4). Como resposta, 54% dos alunos disseram “sim”. 45% disseram “às vezes” e apenas 2% disseram “não”.

Gráfico 4 – Visualização e compreensão da vídeo aula sem a presença do professor



Fonte: dados da pesquisa

O gráfico acima nos remete a uma análise de Silva (2009), haja vista que ela afirma que a educação conta com uma poderosa aliada no processo de ensino aprendizagem: as tecnologias digitais que, “se bem aplicadas, pedagogicamente falando, além de romperem as barreiras de espaço e tempo como é o caso da EaD, ajudam a promover uma positiva revisão de papéis dos envolvidos na arte de aprender”. Seguindo esta premissa, se feita a análise do gráfico 4 considerando somente os dados dos alunos da modalidade EaD, constata-se que 86% deles apontam “sim” para a compreensão das vídeo aulas sem a presença do professor, contra 14% dizendo compreender somente “às vezes”.

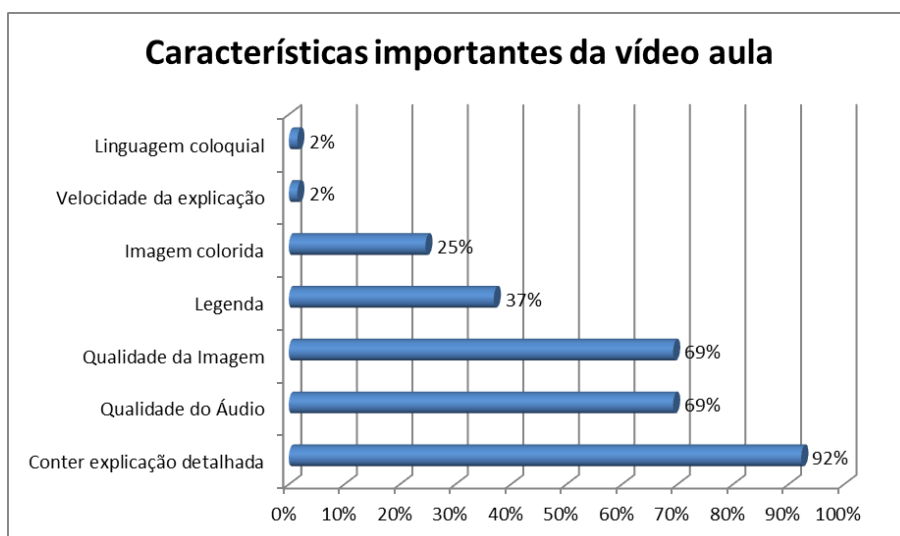
Dessa forma, o aluno passa a perceber que ele é o envolvido principal do processo de aprendizagem, fazendo com que ele se torne o ser preponderante na situação, buscando conhecimento e se colocando como fator extremamente necessário na arte de apreender.

Em se tratando da frequência com que as vídeo aulas auxilia os estudos, 55% disseram que “quase sempre”, 40% disseram que sempre e apenas 5% disseram “muito raramente”. Nessa questão, nenhum aluno deu como resposta “nunca”.

Dentre as análises de dados, um ponto importante foi a descoberta das características das vídeo aulas consideradas mais importantes pelos alunos (GRAF. 5),

onde: 92% dos alunos citaram que os vídeos devem conter “explicações detalhadas” sobre o conteúdo; 69% citaram “qualidade de áudio e imagem” como fatores positivos; 37% aprovaram o uso de “legendas”; 25% falaram sobre a imagem ser colorida e apenas 2% citaram as “linguagem coloquial” e explicação em velocidade pertinente com o conteúdo.

Gráfico 5 – Características mais importantes da vídeo aula



Fonte: dados da pesquisa

Além dos materiais impressos e ou digitais, algumas vídeo aulas foram disponibilizadas aos alunos durante a fase da pesquisa desse artigo e o *feedback* foi bem interessante. Abaixo foram relacionados os depoimentos recebidos:

1) *“Muito esclarecedor o seu vídeo sobre o assunto. Creio que é excelente vermos o código sendo criado em vez de vê-lo já pronto na apostila impressa”.*

2) *“Venho parabenizar e agradecer por seu vídeo sobre importação e exportação de banco de dados no phpMyAdmin”.*

3) *“Como deficiente visual, tenho dificuldades em lidar com vídeos e imagens.*

O seu vídeo parece ter sido feito com isso em mente, pois o áudio descreve o que está sendo feito, com frases como "Agora clicamos em X", "Escolhemos a opção Y", "Digitamos Z". Tenho visto alguns vídeos neste módulo em que quase nada é descrito e o professor fica "mudo", apenas realizando as ações sem descrevê-las. Um desses vídeos ocupou 3 horas do meu tempo, pois precisava pausá-lo e achar

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

onde estava o ponteiro do mouse ou o cursor com minha lupa para entender o que estava acontecendo. O seu vídeo, porém, ficou bem acessível. Parabéns e obrigado”.

4) “Obrigada pelo vídeo Professor Flávio, ficou bem melhor realizar a atividade assistindo ao vídeo”.

5) “Se todas as atividades tivessem sugestão de vídeo relacionado, facilitaria a realização”.

6) “Gostaria de agradecer pelo vídeo postado. Auxiliou bastante e consegui aprender e compreender coisas que tínhamos estudado em banco de dados”.

7) “Muito bom e eficiente o vídeo.”

6. Considerações Finais

Considerando a enormidade de TICs disponíveis atualmente e na proposta de se tornar cada vez mais usuais no meio acadêmico, objetivou-se com este artigo referendar que as vídeo aulas pudessem ser consideradas instrumento facilitador e motivador no processo de aprendizagem dos alunos em diversas modalidades de ensino.

Com base na análise de referências bibliográficas e na pesquisa aplicada junto aos referidos discentes, infere-se que apesar dos alunos ainda acessarem pouco as vídeo aulas (36,92% acessam até 1h por semana e 30,77% acessam até 2h por semana), 97% deles acreditam que seria muito importante que os professores disponibilizassem mais vídeos de estudos, pois facilitaria a compreensão dos conteúdos.

Corroborando com a afirmação acima, 71% dos alunos acreditam que o processo de estudo fica mais dinâmico e os 29% restantes defendem que somente às vezes isso acontece. Nenhum aluno citou não acreditar nessa abordagem.

Outra análise comprovou ainda que 55% dos alunos informaram que as vídeo aulas “quase sempre” interferem no processo de aprendizagem e 40% afirmaram que elas sempre interferem.

É importante ressaltar que os alunos da EaD foram os que mais acreditaram na utilização das vídeo aulas como instrumento favorecedor do processo de aprendizagem. Constata-se assim, que na modalidade virtual os alunos já estão

acostumados com a disponibilização de vídeos como meio de ensino aprendizagem, pois o professor não está presencialmente durante a explicação dos conteúdos.

Dentre as análises de dados, um ponto importante referente às vídeo aulas, foi a descoberta das características consideradas pertinentes pelos alunos. As mais destacadas foram “conter explicações detalhadas”, com 92% das citações; seguido pela “qualidade do áudio e da imagem” com 69%; e com 37% o uso de “legendas”.

Assim, acredita-se que esta informação poderá contribuir para futuras produções de vídeo aulas, tornando-as, ainda mais eficazes como instrumento facilitador e motivador da aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; RUBIM, Lígia Cristina Bada. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem.** São Paulo: PUC-SP, 2004.
- BELLONI, Maria Luiza. Da tecnologia à comunicação educacional. In: _____. **O que é mídia-educação?** Campinas: Autores Associados, 2001. p. 11-19.
- CAETANO, Saulo Vicente Nunes; FALKEMBACH, Gilse Antoninha Morgental. YOU TUBE: uma opção para uso do vídeo na EAD. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v.5, n.1, jul. 2007. Semestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14149>>. Acesso em: 30 out. 2012.
- CERQUEIRA, Joana D'arc et al. Novas perspectivas para utilização de meios e materiais em EAD. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**, 10, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: ABED, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC116.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.
- CINELLI, Nair Pereira Figueiredo. **A influência do vídeo no processo de aprendizagem.** 2003. 72 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 2003. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/tielletcab/Nusi/HiperV/Biblio/PDF/8160.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31ª ed, São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- MATTOS, Eduardo Britto Velho de; FERRARI JÚNIOR, José Carlos; MATTOS, Milena Vitelo Pereira de. **Projetos de Aprendizagem e o Uso de TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação: Novos Possíveis na Escola.** **RENOTE: Revista Novas**

- Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v.3, n.2, nov. 2005. Semestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13991>>. Acesso em: 28 out. 2012.
- MORAES, Emerson Evandro Martins. **A escola do Século XXI: AS REDES SOCIAIS EM EDUCAÇÃO**. Santa Maria, RS: UFSM, 2011. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/evaquarai/a-escola-do-sculo-xxi-as-redes-sociais-na-educacao>>. Acesso em: 30 out. 2012.
- MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.27-35, jan./abr. 1995. Quadrimestral. Disponível em <<http://revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/3927/3685>>. Acessado em 30 out. 2012.
- _____, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2006. P.11-65.
- OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. v.12.
- SILVA, Ketiuze Ferreira; SILVA NETO, Sertório Amorim. **O processo de ensino aprendizagem apoiado pelas TIC's: repensando práticas educacionais**. 2009. Disponível em: http://ketiuze.hdfree.com.br/TDAE/Artigo_Ketiuze.pdf. Acesso em: 26 out. de 2012.
- SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar em Revista**, Paraná, v. 36, p.95-107, maio 2010. Anual. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/17583/11521>>. Acesso em: 30 out. 2012.
- VALENTE, José Armando. O Computador na sociedade do conhecimento. Campinas: NIED, 1999.
- VICENTINI, Gustavo Wuergers; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. O uso do vídeo como instrumento didático e educativo em sala de aula. In: **XIX ENANGRAD**, 19, Curitiba. Anais... Curitiba: ENANGRAD, 2008. Disponível em: <<http://home.furb.br/mariadomingues/site/publicacoes/2008/eventos/evento-2008-09.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.
- XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI. **Hipertextus Revista Digital**, v. 01, p. 01-09, 2007. Semestral. Disponível em: <<http://www.hipertextus>>.

**AS METÁFORAS COMO RECURSO ESTILÍSTICO E DE REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE –
o estudo de uma letra de música**

Ariana de Carvalho (UFV)
Maíra Ferreira Sant’Ana (UFV)

Resumo: Partindo do pressuposto teórico de que discursos particulares são os modos de representação da realidade, maneiras situadas de representar e compreender uma realidade (FAIRCLOUGH, 2003), pretende-se desenvolver um estudo crítico da letra da canção *Cavaleiro Andante*, de Gabriel, o Pensador, buscando verificar como uma dada realidade foi representada. Uma análise minuciosa de tal letra permite observar que sua construção discursiva se pauta, principalmente, no amplo emprego de metáforas. A questão do uso da metáfora na construção de um discurso é um ponto interessante a ser estudado, pois conforme salientam Lakoff & Johnson (2002: 35-6), “... o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora”. Destarte, considerando que os discursos refletem o social e, ao mesmo tempo, são moldados por ele (FAIRCLOUGH, 2003), é objetivo desse trabalho analisar as metáforas enquanto recurso estilístico capaz de representar uma dada realidade. Para tanto serão utilizadas como referencial teórico principalmente a obra *Metáforas da vida cotidiana*, de Lakoff & Johnson (2002), bem como as explanações sobre discurso e representação da realidade desenvolvidas em *Analysing Discourse* (Fairclough, 2003). Por meio da abordagem crítica dessa letra, averiguamos que as metáforas cumpriram uma função que foi além da simples ornamentação do texto, pois além de terem sido empregadas como recurso estilístico, elas se mostraram significativas na representação do contexto do tráfico de drogas.

Palavras-chave: metáforas, representação da realidade, recurso estilístico

1. Introdução

Esse trabalho parte da consideração de que o gênero letra de música se utiliza de uma gama de recursos estilísticos que cumprem funções que vão além da simples ornamentação do texto. No trabalho em pauta, pretende-se estudar a letra da canção *Cavaleiro Andante*, de Gabriel, o Pensador. Nessa letra, o recurso que se faz mais presente é uso de metáforas, fato que direciona nossa atenção de analista para essas.

Todo discurso, conforme salienta Fairclough (2003), consiste de uma prática social interconectada a outras igualmente importantes que funcionam como partes integrantes da sociedade. Assim, para ele, tecer análise do discurso é descrever, interpretar e explicar como a vida social se realiza por meio da manifestação linguística.

O interesse desse trabalho é, destarte, observar como o discurso está atrelado à realidade, como por meio de uma figura de pensamento, a metáfora, Gabriel, o Pensador, conseguiu representar uma realidade que configura a sociedade atual.

Para desenvolvimento de tal trabalho, então, será fundamental tecer apontamentos sobre as reflexões desenvolvidas por Fairclough (2003) no que diz respeito à relação existente entre linguagem, discurso e representação da realidade, ademais, também se faz necessário abordar as concepções de Lakoff & Jonhson sobre metáfora e seu emprego na vida cotidiana. É importante deixar claro que o recorte feito nas obras citadas decorre do interesse de atender aos objetivos analíticos do artigo.

2. Discurso e Representação Social

Para a realização do estudo da letra de *Cavaleiro Andante*, parte-se do pressuposto teórico de que discursos particulares são os modos de representação da realidade, maneiras situadas de representar e compreender uma realidade (FAIRCLOUGH: 2003). A partir disso, pode-se dizer que na canção supracitada há um discurso particular, uma vez que este representa a realidade de sua maneira.

De acordo com Fairclough (2003), discursos são maneiras de representar aspectos do mundo- os processos, relações, e estruturas do mundo material, o “mundo mental” dos pensamentos, sentimentos, crenças, percepções, conhecimentos, e o mundo social. Assim sendo, percebe-se que os discursos refletem o social. Para Fairclough (2003):

a representação é uma questão essencialmente discursiva, já que podemos distinguir discursos diferentes para representar mesmos espaços do mundo e mesmos agentes sociais de posições e de perspectivas diversificadas. (FAIRCLOUGH, 2003: 25).

Desta forma, diferentes discursos são distintas visões de mundo e as relações estabelecidas entre diferentes discursos podem ter natureza variada. Segundo Fairclough (2001:123) ainda, “discursos são diversas representações da vida social que

são inerentemente posicionadas”.

Todo discurso, conforme salienta o referido teórico, consiste de uma prática social interconectada a outras igualmente importantes que funcionam como partes integrantes da sociedade. Assim, para ele, tecer análise do discurso é descrever, interpretar e explicar como a vida social se realiza por meio da manifestação linguística.

Ademais, Fairclough (2001) defende o discurso como prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder.

3. Metáforas em foco

Recurso amplamente empregado na literatura, a metáfora pode ser utilizada de maneira bastante expressiva, indo além da simples ornamentação do texto. A música, que não escapa às funções literárias, também acaba por abusar do emprego dessa figura de pensamento.

Lakoff e Johnson (2002), adeptos da Teoria da Metáfora Conceptual, afirmam que a questão da metáfora merece uma atenção especial dos estudos linguísticos, já que a própria língua que usamos no dia a dia se sustenta numa base em grande parte metafórica. A metáfora não seria apenas uma forma de falar, mas uma forma de pensar os eventos da vida cotidiana, ou até mesmo de representá-los, não devendo ser tratada, portanto, apenas como um recurso linguístico, mas como um recurso essencialmente cognitivo.

Quanto ao que foi acima mencionado, os autores ainda ressaltam que

Os conceitos que governam nossos pensamentos não são meras questões de intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa

realidade cotidiana (...) então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora. (LAKOFF & JOHNSON, 2002: 45-46).

É possível afirmar, destarte, que nosso sistema conceitual é essencialmente metafórico, já que a metáfora faz parte da vida cotidiana, não se limitando à linguagem, fazendo parte também do nosso sistema de pensamento e ação.

Em adição a isso, Pontes (1990) ressalva que “as metáforas criam realidades, pois as similaridades que estabelecem passam a ser reais para a cultura que as adota” (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002] *apud* PONTES, 1990, p. 57).

Assim é que uma música como a que é objeto de nosso estudo, *Cavaleiro Andante*²³, ao tratar de algo do cotidiano, organiza-se a partir de metáforas, conceitos que irão estruturar todo um sistema de pensamento e experiências. Além disso, a metáfora parece ter em si um compromisso com a estética, devido ao valor conotativo que possui, garantindo ao texto novos significados e conseguindo chamar a atenção do leitor para o enunciado.

Dentre os tipos de metáforas mais encontrados está a *metáfora estrutural*, em que um conceito é organizado metaforicamente em termos de outro de acordo com o contexto cultural em que se vive, de modo que conceitos mais abstratos são estruturados a partir de conceitos mais concretos. Isso ocorre porque “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”. (LAKOFF & JOHNSON, 2002:47).

Uma especificação do que foi acima mencionado e que bem ilustra um exemplo de metáfora estrutural é o fato de o conceito de discussão ser, em nossa sociedade, estruturado em termos do conceito de guerra; em nossa sociedade, pela experiência que se observa no dia a dia, percebemos que “DISCUSSÃO É GUERRA”.

A metáfora mencionada advém do fato de percebermos todos os processos de diálogo e debate como um combate, “uma luta para se manter com a palavra e no domínio da argumentação”. Não que discussão e guerra sejam coisas parecidas, ao contrário, realizam ações completamente diferentes, no entanto, ocorre que

²³ Encontra-se em anexo ao final do artigo.

DISCUSSÃO é parcialmente estruturada, compreendida, realizada e tratada em termos de GUERRA. (LAKOFF & JOHNSON: 2002: 48).

Frases como “ele *derrubou* meus argumentos”, “minhas ideias foram *combatidas*” são típicas da nossa sociedade, desta forma, podemos inferir que tal sociedade percebe a discussão como uma disputa ferrenha.

É importante salientar quanto o que foi acima discutido que em uma cultura em que a discussão fosse tomada a partir de um outro enfoque, vista como por exemplo, uma boa possibilidade para se conhecer o outro, certamente a metáfora oriunda dessa experiência seria diferente, mesmo porque a metáfora não é uma construção individual, mas ao contrário, “ela faria parte de um ‘inconsciente cognitivo e coletivo’, mantendo uma relação de determinação mútua com a cultura e com a língua” (LAKOFF; JOHNSON, 2002 *apud* VEREZA, 2010, p. 205).

O mesmo raciocínio, de que as partículas metafóricas estruturam nossas atividades cotidianas e deixam transparecer as concepções que regem nossa sociedade, está implícito em *tempo é dinheiro*. O mundo capitalista tende a marcar o trabalho associando-o ao tempo; uma pessoa recebe de acordo com o seu tempo de prestação de serviço; pagamento por hora, mês ou ano. O tempo é, em nossa cultura, visto como algo valioso e limitado, como algo que se pode ganhar, gastar ou poupar, por isso o surgimento e sustentação do conceito metafórico já mencionado, *tempo é dinheiro*. Diante desse panorama é bastante comum que surjam frases como “eu gastei muito tempo nesse trabalho”, “ele não costuma perder tempo”; ganhar, perder, gastar, poupar, dentre outras, são expressões que mantêm referência direta com dinheiro.

Lakoff & Johnson (2002) tratam ainda de outro tipo de metáfora também bastante recorrente, mas que não se serve a estruturar um conceito em termos de outro, serve antes para “organizar todo um sistema de conceitos em relação a outro” (LAKOFF & JOHNSON, 2002: 59), seriam as metáforas *orientacionais* que recebem tal denominação por estarem relacionadas com orientação espacial. Essas metáforas podem variar de acordo com a cultura, pois são conceitos que surgem não só da experiência física, mas também da forma como se percebe tal experiência. Como

exemplo, tem-se que para a cultura brasileira, *feliz é para cima* e triste é *para baixo*, originando frases como “estou *para cima* hoje” e “ele *caiu* em depressão”. Também a partir dessa concepção, se considera que consciente é *para cima* e inconsciente é *para baixo*, o que leva a expressões como “ela já está *de pé*”, “minha amiga *caiu* no sono”; a base física que poderia explicar esse tipo de ocorrência é, conforme apontam Lakoff & Johnson (2002: 61), que “homens e outros mamíferos dormem deitados e levantam-se quando acordam”.

O terceiro tipo de metáfora, ainda de acordo com Lakoff e Johnson (2002), corresponde às *metáforas ontológicas* que entendem nossas experiências como objetos físicos e coisas abstratas como entidades, é o que percebemos em “É preciso domar a inflação”, por exemplo.

Quanto a esse foco, é importante destacar que o interesse no estudo da metáfora está, como também aponta Vereza (2010) em seu artigo *O Lócus da metáfora: Linguagem, Pensamento e Discurso*, em entender o modo através do qual “o homem vê parte de sua experiência pela lente mais concreta”, e em compreender como essas metáforas conceptuais estão atreladas com os valores e concepções de uma dada cultura, como que determinadas situações são experienciadas pelos membros de uma dada sociedade.

O objetivo ao analisar a música de Gabriel, o Pensador, parte dessa concepção da metáfora como organizadora da experiência humana, no que se insere o interesse em observar como o discurso está atrelado à realidade, como por meio de várias metáforas uma situação foi (re)significada e apresentada ao público.

4- Análise

A música *Cavaleiro Andante* é uma produção do rapper brasileiro Gabriel, o Pensador, e faz parte do seu sexto álbum musical, lançado em 2005, também intitulado *Cavaleiro Andante*. A referida música se insere em um contexto que, segundo informações divulgadas pelo ministério da justiça ao site G1, correspondeu a um período de significativo aumento no número de pessoas presas por tráfico de

drogas, alcançando a marca de aproximadamente 31,5 mil presos em todo país, ou seja, o tráfico de drogas se fez marcante em tal sociedade.

Em um panorama desses, abordagens a respeito da temática tráfico de drogas acabaram por surgir e isso se materializou por meio de diferentes gêneros e discursos. Assim, uma análise mais apurada permite perceber que as notícias traziam esse conteúdo, os textos do âmbito jurídico, as charges divulgadas nos jornais da época e, até mesmo, algumas letras de música.

Conforme já mencionado, para Fairclough, os “discursos são diversas representações da vida social que são inerentemente posicionadas”. Nesse sentido, é possível perceber o discurso de *Cavaleiro Andante* como uma tentativa de representação, marcadamente posicionada, da vida social então em vigor.

Não se pode deixar de chamar atenção para o fato de essa letra ter sido elaborada por um rapper, que tem como característica marcante tecer críticas através de suas canções que tematizam situações e eventos sociais; essa observação já nos dá indícios de quais foram as orientações para produção desse texto e qual o objetivo de sua circulação na mídia e sociedade para qual se direciona.

A letra é marcadamente metafórica e isso se justifica devido ao fato de corresponder a um gênero que em geral se ocupa de desenvolver um trabalho maior com a linguagem, mas, em especial porque as metáforas são inerentes à vida cotidiana, o que significa dizer que “... o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora.” (LAKOFF & JOHNSON, 2002: 45-46). Como o social modela o discurso e este também modela o social (Fairclough & Wodak, 1997), é de se esperar que as metáforas apareçam também em uma letra de música a qual é socialmente inserida.

O interessante nessa letra é que a mensagem do texto não está explícita, de modo a ser “entregue” ao público diretamente, mas requer desse público um trabalho de gradativa atribuição de sentido que ocorre pela ativação de seus conhecimentos prévios, de contexto e de mundo, que acabam por auxiliar na busca do sentido das diversas metáforas e na interpretação global da letra. Somente após a análise das diferentes metáforas e demais recursos que compõem o texto é possível perceber que

o compositor tematiza e se posiciona a respeito da questão do tráfico de drogas, isso feito por meio da criação de um eu lírico que participa e se relaciona ativamente com esse contexto.

Uma análise mais acurada da letra permite concluir que há uma presença marcante de metáforas do tipo *estrutural*, pois a partir da observação de diversos trechos, a conclusão a que se chega é a de TRÁFICO É JOGO. Basta tomarmos algumas passagens para verificarmos isso: “O esquema é uma cama de gato”, “to na dividida mas não entro de primeira”, “leveí uma rasteira de quem sempre me tabelou comigo” (trechos retirados do primeiro refrão da letra).

“Cama de gato” é uma metáfora muito empregada no contexto do futebol, remetendo ao momento em que um jogador pula para cabecear a bola e seu adversário, aproveitando-se da ocasião propícia, o escora pelas pernas a fim de desequilibrá-lo e causar uma queda; seria uma boa estratégia para o jogo. Para o sentido da canção interpreta-se que o eu lírico vê o tráfico como um enfrentamento em que é necessário ter estratégias para que não seja derrubado pelo adversário, é preciso estar sempre atento.

“Estar na dividida e não entrar de primeira” mostra as estratégias de alguém que pretende ganhar o jogo, mas é antes de tudo bastante cauteloso, pois sabe dos perigos a que está exposto; assim, fazendo a relação com o contexto do tráfico de drogas, o sujeito participante está no esquema, mas sabendo de seus perigos, não se expõe, nem se alia a qualquer um, principalmente porque, em outro momento, já “levou rasteira” de alguém que dele antes fora parceiro e com ele já “tabelou” – outra expressão do futebol.

Nos trechos “sei que a vida é uma sinuca mas confio no meu taco” e “ na mesa é na caçapa mas no campo é no buraco” (passagens do segundo refrão), novamente há a tentativa de se estruturar e tratar o tráfico em termos de jogo, corroborando com a seguinte *metáfora estrutural*, TRÁFICO É JOGO. A partir desses dois trechos, é possível concluir que é preciso ter uma boa tacada para se dar bem nos jogos, conhecer as regras e demonstrar bom desempenho nas estratégias requeridas; assim, fazendo a analogia, conhecer as leis que regem o tráfico, perceber e aceitar a hierarquia que rege

esse contexto – o traficante menor deve seguir as orientações do cabeça da organização – é crucial, pois, do contrário, o envolvido, ou no caso do eu lírico da música, o traficante menor, sofrerá prejuízos.

O traficante referido pela letra é um cavaleiro andante, ou seja, ele sempre está na batalha. Podemos pensar que essa metáfora de colocar o traficante como um cavaleiro exprime a ideia de que o mundo do tráfico requer uma frequente luta; luta por lucro e até pela própria sobrevivência, já que os líderes maiores subordinam os menores que às vezes pagam com a própria vida.

O cavaleiro andante da música parece estar bastante ciente da situação e do contexto em que se inseriu, portanto não julga que não será “perdedor”, pois conhece as regras e sabe que “se der mole, vagabundo monta”. Assim, ele expressa que “o corota comendo então vai vendo, pode ver eu já cantei a pedra pra você” (últimos versos do segundo refrão). Nessa passagem fica nítido que o eu lírico faz alusão ao bingo, jogo em que as pedras são cantadas e os participantes marcam suas cartelas, segundo a ordem desses números. Novamente se percebe a aproximação do contexto do tráfico com o contexto de jogo. O ato cantar a pedra está metaforizando o ato de mandar uma mensagem, ou seja, o eu lírico diz que já expressou tudo que pensa a respeito do tráfico, e que cabe a nós, ouvistes da música, tirarmos as próprias conclusões sobre a realidade desse contexto.

Sobre a figura da pedra a qual se fez referência no parágrafo acima, nota-se que ela marca presença em várias passagens da música, a começar pelo seguinte trecho:

No meio do caminho pode ter uma pedra
Mas no meio dessa pedra pode ter um caminho
A pedra no caminho pode ser um diamante
Pode ser que ela me atrase, pode que eu me adiante
Toda pedra pode ser um diamante
Todo dia pode ser um grande dia
Toda noite pode ser aquela noite
Aquela noite não foi mas também podia
Aprendi na poesia anestesiante
E na porrada sagrada de cada dia
Que a gente pode e deve ser confiante
Mas não pode dar mole nem quando a gente confia

Percebe-se que a figura da pedra é empregada para fazer alusão a drogas, mais especificamente ao crack. Drogas que podem ser lucrativas podem render muito ao traficante, sendo, metaforicamente um diamante (metáfora do lucro). A figura da pedra encerra ainda uma metonímia, pois parte do que genericamente conhecemos por pedra para chegar à figura de uma pedra específica, a pedra de crack.

No trecho “Cavaleiro Andante! Sempre tô de pé”, tantas vezes repetido na letra, observa-se o segundo tipo de metáfora tratada por Lakoff e Johnson (2002), a *metáfora orientacional*, pois faz referencia a uma orientação espacial, “de pé”, o que serve para representar que o eu lírico sempre está consciente e disposto a enfrentar qualquer situação, porque afinal, ele é um cavaleiro andante – a grande metáfora do texto – aquele cuja vida é uma frequente luta, um constante enfrentamento de perigos e, portanto, deve estar preparado para tudo.

Na última estrofe, há uma explícita referência a Pixote e a Dom Quixote, marcando uma intertextualidade que traz também uma construção metafórica. É o que se pode notar no trecho abaixo exposto:

Fui Pixote, sei andar na escuridão
Enfrentar moinho, derrubar dragão
Cavaleiro Andante, sei andar sozinho
Dom Quixote não tem medo de alucinação

O cavaleiro andante da canção se vê como Pixote, personagem do filme *Pixote – A Lei do Mais Fraco* (1981), do diretor Hector Babenco. Pixote foi abandonado por seus pais e, ao ir morar nas ruas, se envolveu com drogas, crimes e demais aspectos da marginalidade. O cavaleiro andante da música se diz Pixote, ou seja, utiliza da imagem desse personagem para descrever a sua vida, metaforizando essa descrição.

A referência a *Dom Quixote* é outra intertextualidade que o Pensador teceu em sua música. O eu lírico diz ser um Dom Quixote e não ter medo de alucinação. Esse personagem da obra *Dom Quixote De La Mancha* (1605), de Miguel de Cervantes, rompeu o elo entre a realidade e a ficção, passando a viver muito tempo no mundo da fantasia. A metáfora criada remete ao fato de o eu lírico viver de alucinações, mas não

aquela alucinação sinônima de imaginação fértil, mas alucinação provocada pelo frequente uso de entorpecentes.

5-Considerações Finais

A partir da observação e análise dos pontos supracitados, corroborando com as concepções de Fairclough (2001; 2003) sobre discurso e representação, percebe-se que Gabriel, o Pensador, teceu um discurso particular que representou um contexto de uma forma específica, representação essa que partiu de sua própria percepção desse contexto, no caso, o contexto do tráfico de drogas. As metáforas empregadas por ele mantêm relação direta com a sua própria forma de pensar e entender a realidade circundante, mesmo porque, como já expresse as metáforas não são apenas uma forma de falar, mas de pensar, já que organizam nossos pensamentos, experiências e ações. (LAKOFF & JOHNSON, 2002).

Foi desta maneira que Gabriel, o Pensador, criou um eu lírico para nos apresentar um mundo que é totalmente regido por regras e hierarquias, um contexto em que o traficante e demais envolvidos estão em frequente perigo, necessitando demonstrar esperteza e coragem para continuar na “batalha”.

Referências Bibliográficas

- FAIRCLOUGH, N; WODAK, R. *Análisis Crítico Del Discurso*. Barcelona: Editioal Gedisa S.S, 1997.
- _____. *Discurso e mudança social*. Tradução de Maria Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.
- _____. (2003) *Analysing Discourse*. Textual analysis for social research. London & New York: Routledge.
- LAKOFF, G. e JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução pelo grupo GEIM. São Paulo: Educ/Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- PONTES, E. (org.) A metáfora. 2ª ed. Campinas: editora da Unicamp, 1990, p. 55-69.
- VEREZA, S. C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição* no 41, p. 199-212, 2010.

ANEXO

Cavaleiro Andante

Gabriel, O Pensador

Não me arrependo nem do que eu não fiz
não vou na onda desses imbecis
não tô na boca nem tô no nariz
quem fala muito não sabe o que diz

No meio do caminho pode ter uma pedra
Mas no meio dessa pedra pode ter um caminho
A pedra no caminho pode ser um diamante
Pode ser que ela me atrase, pode que eu me adiante
Toda pedra pode ser um diamante
Todo dia pode ser um grande dia
Toda noite pode ser aquela noite
Aquela noite não foi mas também podia
Aprendi na poesia anestesiante
E na porrada sagrada de cada dia
Que a gente pode e deve ser confiante
Mas não pode dar mole nem quando a gente confia

Não me arrependo nem do que eu não fiz
não vou na onda desses imbecis
não tô na boca nem tô no nariz
quem fala muito não sabe o que diz

Esqueceram um zero na minha conta
Se der mole, vagabundo monta, o esquema é uma cama de gato
Mas não vão me derrubar, não sou eu quem vai pagar o pato
Não sou queijo pra engordar o rato
Não fico de bobeira cafungando nessa ratoeira
Quero ver quem vai dizer quem é ingrato
Tô na dividida mas não entro de primeira
Levei uma rasteira de quem sempre me tabelou comigo
Antes só do que andar com esse tipo de amigo
Malandro é malandro, mané é mané
Mas quem faz pose de malandro é porque não é

Não me arrependo nem do que eu não fiz
não vou na onda desses imbecis
não tô na boca nem tô no nariz
quem fala muito não sabe o que diz

Cavaleiro Andante! Sempre tô de pé
Pro que der e vier, vou do jeito que der
Cavaleiro Andante! Aprendi bastante

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Que a cabeça não é só pra segurar o boné
Cavaleiro Andante! Sempre tô de pé
Pro que der e vier, vou do jeito que der
Sei que a pedra no caminho pode ser um diamante
Nem sempre o que parece é, sei que a corda arrebenta no lado mais fraco / Sei que a vida é
uma sinuca, mas confio no meu taco
Confio no meu taco, se liga, pela-saco
Na mesa é na caçapa mas no campo é no buraco
Ouvi dizer que se ficar o bicho come, se correr o bicho pega,
Mas a regra vai mudar
Se eu ficar o bicho some, se eu correr o bicho arrega
Se eu quiser pegar o bicho ele se entrega, se eu pedir o bicho dá
Se eu quiser que o bicho pegue aí o bicho vai pegar
A cobra vai fumar, o coro vai comer
O coro tá comendo então vai vendo, pode ver
Eu já cantei a pedra pra você

Não me arrependo nem do que eu não fiz
não vou na onda desses imbecis
não tô na boca nem tô no nariz
quem fala muito não sabe o que diz

Fui Pixote, sei andar na escuridão
Enfrentar moinho, derrubar dragão
Cavaleiro Andante, sei andar sozinho
Dom Quixote não tem medo de alucinação
Desde o saco do meu pai tô na batalha
Não nasci pra ser esparro de canalha!

AS CRENÇAS E A ANSIEDADE DOS ALUNOS DE LI: um estudo de suas influências no desempenho oral de alunos de um curso de extensão

Renata Miranda Rodrigues (UFV)

RESUMO: Este trabalho investiga a influência da ansiedade e das crenças sob o desenvolvimento da habilidade oral. Tem como objetivos específicos: 1) Identificar as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de LE e 2) descrever os fatores causadores da ansiedade dos alunos ao falar na língua-alvo e suas ações, analisando como esses fatores interferem no desempenho oral. Este estudo tem como metodologia mais específica o estudo de caso. Utiliza como instrumentos de coleta de dados a narrativa guiada, a entrevista semiestruturada e a observação de aulas acompanhadas de notas de campo. Os estudos têm apontado que crenças irreais do aprendiz como: o falante precisa de um sotaque excelente; somente aprende a LI no exterior, etc., têm aumentado a ansiedade dos alunos e elevado o nível do filtro afetivo prejudicando o desempenho oral.

Palavras-chave: crenças, ansiedade, língua inglesa.

1. INTRODUÇÃO

As nossas crenças e nossas emoções estão presentes em diversos contextos de nossas vidas, orientando nossas ações e interferindo no modo como vemos e agimos no mundo (ARAGÃO, 2005; BARCELOS, 2006). Elas também exercem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem de segunda língua. Sabemos que desenvolver a habilidade oral é um dos grandes desafios para os aprendizes de segunda língua e que as crenças e as emoções desempenham um papel fundamental. Em uma atividade de conversação, por exemplo, um aluno pode ter seu desempenho oral afetado por fatores emocionais como a inibição ou a ansiedade. Entretanto, o aluno que tem um grau de motivação elevado e uma autoconfiança pode ter um desempenho melhor. Assim, esse foco de estudo é importante para que possamos entender melhor as atitudes dos alunos através de suas experiências para que possamos ajudá-los a superar as barreiras que o impedem de desenvolver a habilidade oral de forma satisfatória.

Atualmente, os estudos sobre crenças e emoções têm ocupado um papel de destaque no campo da Linguística Aplicada. Barcelos (2006) chama a atenção para a importância dos estudos das crenças no ensino e aprendizagem de Inglês. Ela afirma que as crenças, “formas de pensamento e percepções do mundo”, são instrumentos

de mediação usados para regular a aprendizagem e solucionar problemas. Várias pesquisas têm mostrado como o ensino e aprendizagem de línguas envolve um sistema imbricado de emoções, crenças, ideologias, identidades, relações e desafios (MICCOLI, 1994; NUNAM, 2004; ARAGÃO, 2005; BARCELOS, 2006; PAIVA, 2007a).

Os estudos sobre a ansiedade na aquisição de segunda língua de Chan (2004), MacIntyre (1999), Gardner (1997) mostraram que alunos com baixo nível de ansiedade na linguagem têm uma melhor proficiência do que os alunos com alto nível de ansiedade. Dentre as pesquisas realizadas no campo da aquisição de segunda língua merece destaque a teoria de Krashen (1987), que considera o aluno, suas diferenças individuais e a importância da afetividade. O linguista formula sua teoria sobre a aquisição de segunda língua baseando-se em cinco hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem, a ordem natural, o monitor, o insumo e o filtro afetivo.

Ao lecionar em um curso de extensão de língua estrangeira, percebi que muitos alunos ficam apreensivos, ansiosos ao se expressar em uma LE, outros até mesmo evitam falar na língua-alvo. Esses fatores emocionais tornam-se um obstáculo para que os alunos possam praticar a LE. Segundo MacIntyre (1999), a ansiedade é uma propensão para um indivíduo reagir de maneira nervosa quando falar, ouvir, ler ou escrever em uma L2. Tendo em vista as dificuldades que os alunos sentem para desenvolver a habilidade oral e considerando que a ansiedade é um dos fatores afetivos que mais afetam o sucesso na performance oral deles, pretendo investigar a influência da ansiedade e das crenças dos alunos de uma turma de um curso de extensão em língua inglesa no desenvolvimento da habilidade oral. A seguir, apresento os objetivos que orientarão a pesquisa.

2. OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a influência da ansiedade e das crenças dos alunos de uma turma de um curso de extensão em língua inglesa sob o desenvolvimento da habilidade oral considerando as experiências vivenciadas por eles no contexto de sala de aula de língua estrangeira (doravante LE).

Os objetivos específicos que orientarão nossa pesquisa são:

- a) Identificar as crenças dos alunos de uma de uma turma de um curso de extensão em língua inglesa sobre a aprendizagem de LE com foco na habilidade oral; e
- b) Descrever os fatores da ansiedade dos alunos ao falar na língua-alvo e suas ações, analisando como esses fatores interferem no desempenho oral deles.

3. JUSTIFICATIVA

Nesta seção apresento as contribuições que o desenvolvimento da pesquisa pode proporcionar ao ensino e aprendizagem de LE.

Um dos fatores que afetam o desempenho oral dos alunos é a ansiedade. Segundo MacIntyre (1999, p. 24), existem muitas opiniões divergentes sobre o assunto. Campbell e Ortiz (1991) afirmam que o nível de ansiedade na sala de aula de línguas é alarmante. Horwitz e Young (1991b) afirmam que metade dos alunos matriculados em cursos de línguas experienciam ansiedade em nível debilitante. Entretanto, pesquisadores como Sparks e Ganschow (1991; 1993) acreditam que a ansiedade é uma infelicidade da consequência da dificuldade enraizada no código da língua nativa. Ela seria uma mera inconveniência para um estudante de línguas, uma desculpa para não participar das aulas ou um meio de esconder a falta de estudo. Essa pesquisa se justifica pela relevância do estudo dos fatores de ansiedade, uma vez que ela desempenha um papel fundamental na aprendizagem de LE por afetar o desempenho dos alunos.

O desenvolvimento dessa pesquisa é importante porque uma vez que as origens da ansiedade da língua são mais completamente compreendidas, nós podemos estar em uma posição ainda melhor para explicar seus efeitos sobre a aquisição de uma segunda língua. Segundo Horwitz (1991 *apud* PHILLIPS²⁴, 1992), a ansiedade de LE pode ser tão severa que os alunos adiam o estudo da linguagem indefinidamente ou mudam de cursos para evitar as situações que requerem o conhecimento de uma linguagem. Nesta pesquisa pretendo estudar como os fatores de ansiedade interferem nas ações dos alunos e no desempenho oral.

²⁴ Phillips, Elaine M. The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. In: The Modern Language Journal, Vol. 76, Nº.1 (Spring, 1992), pp.14-26

A pesquisa também poderá auxiliar os alunos de LE a refletirem sobre suas crenças e os fatores de ansiedade que influenciam sua aprendizagem. Segundo Telles (2004), um aluno pode se conscientizar e agir coerentemente com suas emoções ao narrar sua história de aprendizagem. De acordo com Telles (2004, p. 80), “no processo de recontar seu viver, os alunos podem reavaliar histórias antigas e partir para outras histórias com as quais desejam viver”. Assim como Telles (2002), Johnson e Golombeck (2000, p. 3) fundamentados na obra de Dewey, afirmam que na atividade narrativa há um processo de autoconhecimento no qual se pode questionar sua própria conduta em relação ao seu meio contextual e agir em conexão com a compreensão de sua experiência e desejo. Durante esta atividade, o aluno passa a ser autor de sua própria história, ao compreendê-la em sua forma processual e inter-relacionada a outros eventos marcantes. Assim, pesquisas sobre as emoções e crenças abrem uma oportunidade para que os alunos possam entender e refletir sobre suas atitudes e sobre o desempenho oral deles podendo agir de forma consciente e dar novo rumo a sua história de aprendizagem.

O desenvolvimento da pesquisa pode trazer contribuições para os professores uma vez que o estudo sobre as crenças e a ansiedade de língua estrangeira pode servir de instrumentos de avaliação de suas práticas por colaborar para que os professores conheçam um pouco das crenças dos alunos e suas emoções ao se expressar na língua-alvo, percebendo seus efeitos no processo de aprendizagem do aluno.

Assim, esta pesquisa tem sua relevância porque pode contribuir para a melhor compreensão das crenças e emoções dos alunos e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino de LE.

4. REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção apresento os fundamentos teóricos para esta pesquisa. Inicialmente, faço uma breve revisão teórica sobre a teoria de Krashen e a hipótese do Filtro Afetivo. Em seguida, discorro sobre o conceito de ansiedade, e relato, também, sobre algumas fontes de ansiedade. Por último, abordo os efeitos da ansiedade no aprendizado de LE.

4.1. A teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo

A teoria de Krashen (1987) sobre a aquisição da linguagem se fundamenta sob cinco hipóteses; a distinção entre aquisição e aprendizagem, a ordem natural, o monitor, o insumo e o filtro afetivo. Segundo Krashen (1987), a aprendizagem é um processo consciente, é um saber sobre a língua, é o conhecimento formal, gramatical de uma língua. Seu conhecimento não garante a aquisição. De acordo com Krashen (1987), a aquisição é um processo subconsciente de assimilação natural, intuitivo, fruto de interações em situações reais de convívio humano em que o aprendiz participa como sujeito ativo, desenvolvendo habilidade prático-funcional sobre a língua.

A hipótese da ordem natural sugere que a aquisição de estruturas gramaticais ocorre em uma ordem previsível. Algumas estruturas gramaticais tendem a ser adquiridas cedo, outras mais tarde. Entretanto, isso não significa que a gramática deva ser adquirida nesta ordem natural de aquisição.

A hipótese do monitor define a relação entre aquisição e aprendizagem. Segundo sua hipótese, a língua que se adquiriu subconscientemente é responsável por "iniciar nossas sentenças na L2 e pela fluência nessa L2." A língua que se aprendeu conscientemente funciona como um editor quando focalizamos a forma e sabemos a regra. Esse editor consciente se chama **MONITOR**. O uso excelente do Monitor permite a utilização da competência aprendida como suplemento à adquirida.

A Hipótese do input (insumo) de Krashen diz que o insumo – a amostra de linguagem oferecida ao aluno - deve estar sempre um grau acima do nível em que se encontra esse aluno em processo de aquisição, o insumo compreensível. Dado o nível "i" em que se encontra o sujeito que adquire a língua, então a aquisição ocorre quando o insumo compreensível é equivalente ao "nível i+1." Ao tentar produzir L2 além do que já adquirimos, tendemos a usar as regras que já adquirimos da L1, o que nos permite comunicar, mas não progredir em L2.

A hipótese do filtro afetivo sugere que a motivação, a autoconfiança e a ansiedade são fatores que elevam ou reduzem a penetração de qualquer insumo compreensível recebido, isto é, podem facilitar ou prejudicar a aquisição de L2

dependendo do nível. Aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem sucedidos no processo de aquisição de uma segunda língua. Esses aprendizes teriam um baixo filtro afetivo e absorveriam insumo com muito mais facilidade, enquanto que alunos tensos, ansiosos e com baixa estima tenderiam a elevar o nível de seu filtro afetivo e a formar um tipo de bloqueio mental, diminuindo, assim, sua capacidade de absorção de insumo. Os aprendizes que possuem atitudes impróprias em relação à aquisição de uma segunda língua procurarão menos insumo e terão um elevado filtro afetivo. Ainda que a mensagem fosse entendida por eles, o filtro afetivo impediria que o insumo alcançasse a parte do cérebro responsável pela aquisição de língua. Considerando a relevância de manter um filtro afetivo baixo, o desenvolvimento da pesquisa pode ajudar a conhecer as crenças e sentimentos dos alunos e entender suas atitudes ao estudar a LE contribuindo, assim, para que o professor atue de forma mais consciente em sala de aula ajudando os alunos a romperem as barreiras afetivas que dificultam a aprendizagem de LE.

4.2. Conceito de ansiedade.

Horwitz e Young (1991b, p. 1) apontam duas abordagens gerais para o estudo da ansiedade. A primeira considera que a ansiedade de LE é simplesmente uma transferência de ansiedade de um outro domínio. A segunda abordagem entende a ansiedade de LE como alguma coisa sobre o aprendizado de língua que faz a ansiedade da língua uma experiência única. Nesta pesquisa, considerarei a segunda abordagem que condiz com o conceito de ansiedade proposto por Nascente (2000) e que será adotado nessa pesquisa. Segundo o autor, a ansiedade de língua estrangeira é “um complexo de percepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados ao contexto de sala de aula de língua estrangeira, ativados pela unicidade do processo de aprendizagem de uma segunda língua” (NASCENTE, 2000).

4.3. Fontes de ansiedade

Young (1991) aponta algumas fontes da ansiedade como, por exemplo, os problemas pessoais do aprendiz, como baixa auto-estima e os problemas interpessoais

como a competitividade e o medo de perder o senso de identidade. Young (1991) também aponta as crenças irreais do aprendiz, como aquela em que o falante precisa de um excelente sotaque e pronúncia; professores que tentam intimidar os alunos; método de correção de erros em que deixa o aluno envergonhado em frente aos outros alunos; além dos métodos de testar.

4.4.Efeitos da ansiedade

4.4.1 Efeitos Acadêmicos:

Horwitz (1986), Aida (1994) e Gardner (1994b) apontam para a correlação entre a ansiedade e as notas. Os estudos desses pesquisadores revelam que quanto maior a ansiedade dos alunos, menor são a nota e o desempenho nos exames. Já os alunos que demonstraram ter pouca ansiedade, tiveram nota e desempenho melhores. Segundo Price (1991), outro efeito negativo é que alunos que experienciam a ansiedade sentem mais necessidade de compensar os efeitos negativos provocados pela ansiedade aumentando o esforço em aprender.

Chen (2004, p. 4) afirma que muita ansiedade causaria diversos tipos de emoções e sentimentos como estar estressado, tenso, melancólico, etc. os quais prejudicam fortemente a performance do aluno na aprendizagem de uma língua. Entretanto, enquanto os alunos estão enfrentando a ansiedade em uma proporção que eles podem tolerar, eles mesmos podem estimular mais o potencial interior deles e fazer muito mais progresso durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

4.4.2.Efeitos cognitivos:

Segundo Peter D. MacIntyre (1999), a ansiedade funciona no estágio de input como um filtro que impede algumas informações de entrarem no sistema cognitivo de processamento da informação. Se a informação não entra no sistema, ela não pode ser processada ou utilizada posteriormente.

Durante o estágio de processamento das informações, a ansiedade pode afetar a velocidade e a acuidade do aprendizado. Devido à ansiedade agir como uma distração,

os estudantes podem não ser capazes de aprender novas palavras, frases, gramática, etc, quando estão preocupados. Alunos que processam a informação mais profundamente e a relacionam com o conhecimento prévio, que tentam aprender o que ouvem com a estrutura, criam uma compreensão melhor da linguagem e seu uso.

A ansiedade no estágio de output pode influenciar a qualidade da comunicação em segunda língua. Em uma comunicação, a palavra pode estar na ponta da língua, mas você pode não lembrar dela. Se você ficar envergonhado com a gafe, a ansiedade pode aumentar e o desempenho oral pode estar ainda mais comprometido. Observe o esquema abaixo:

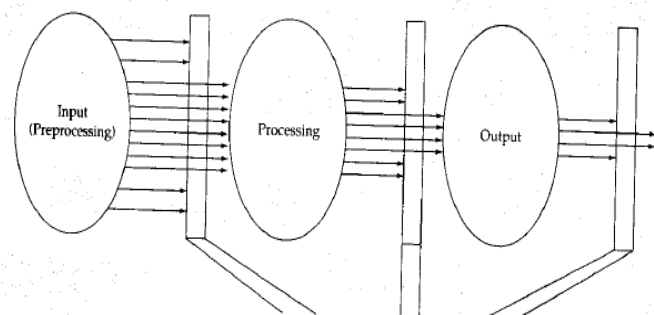


FIGURE 3.1. Model of the effects of anxiety on learning from instruction

O esquema mostra como a ansiedade atua no processo cognitivo atrapalhando o pré-processamento de informações ao atuar como um filtro, em seguida dispersando o aluno e fazendo com que ele tenha dificuldades de processar as novas estruturas e, por último, afetando o desempenho do aluno. Em um primeiro momento, o nervosismo e o medo estão intimamente ligados ao lado cognitivo da ansiedade funcionando como uma barreira. O aluno ansioso gasta uma energia que seria utilizada para memorizar as informações e, com isso, o seu desempenho é afetado. Identificar as crenças e os fatores que provocam a ansiedade nos alunos pode orientar o professor em suas atitudes em sala de aula, evitando com que ele exponha o aluno em situações que podem levá-lo a um grau elevado de ansiedade. O professor tornando-se consciente do problema pode pensar em maneiras de amenizar a ansiedade em sala de aula de LE.

5- Metodologia

Nesta seção apresento a metodologia de pesquisa. Discorro brevemente sobre o tipo de pesquisa e sobre a abordagem contextual de investigação das crenças. Também discorro sobre o contexto em que será realizada a pesquisa, sobre os participantes e instrumentos de coleta de dados.

Esta pesquisa será de caráter qualitativo por considerar importante para a análise dos dados a experiência vivenciada tanto por alunos quanto por professores em sala de aula. Optarei por um estudo sob a ótica de uma abordagem contextual. De acordo com Barcelos (2006), o contexto de sala de aula, como por exemplo, a relação professor-aluno, o relacionamento dos colegas bem como fatores externos podem influenciar os resultados da pesquisa. Segundo Barcelos (2006), dentro dessa abordagem, as crenças são inferidas de ações contextualizadas, ou seja, as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado. A relação entre crenças e ação não é apenas sugerida, passa a ser investigada através de observações, entrevistas, etc.

Este estudo terá como metodologia mais específica o estudo de caso, pois visa investigar e analisar uma unidade específica, sala de aula de língua inglesa de um curso livre tendo em vista uma média de 15 participantes na faixa de 15 a 18 anos de idade.

Utilizarei como instrumentos de coleta de dados a narrativa guiada, a entrevista semi-estruturada e a observação de aulas acompanhadas de notas de campo.

Recentemente percebeu-se o uso de narrativas, ou autobiografias, em que os professores relatam suas histórias de ensino e aprendizagem de LE. O estudo de Vieira Abrahão (2004), por exemplo, fez uso de histórias de vida e autobiografias com o intuito de mapear as crenças trazidas por alunos-professores a sua formação inicial na universidade e as possíveis origens dessas crenças. Pavlenko (2001, p. 213 *apud* PAIVA, 2005) acredita que a narrativa é uma fonte única de informações sobre motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos. Paiva (2005, p. 1) afirma que “as narrativas conferem significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes, pois são eles que explicam como aprendem ou aprenderam uma língua.” Essa peculiaridade é bastante interessante para o pesquisador que pretende estudar

as crenças dos alunos e suas emoções na aprendizagem de LE. Oxford e Green (1996 *apud* PAIVA, 2005, p. 2) acreditam no potencial das narrativas de aprendizagem, tanto para aumentar a consciência dos alunos sobre seu processo de aprendizagem como para ampliar a compreensão do professor sobre cada aprendiz. Através do acesso à história de aprender e ensinar dos participantes, a autobiografia pode servir como instrumento para interpretar e compreender melhor as crenças, emoções e atitudes dos alunos. Assim como na pesquisa de Johnson (1999, p. 25), ao iniciar minha pesquisa solicitarei a cada aluno-participante escrever uma narrativa que relate a história de sua aprendizagem. Utilizando um roteiro abordando aspectos: como (1) memórias e impressões enquanto aprendiz da língua inglesa; (2) relatos sobre a sua formação enquanto aluno (3) relatos sobre as crenças sobre como deve ser ensinada a língua inglesa, papel do professor e, papel do aluno; (4) análise crítica sobre a sua prática da língua inglesa enquanto aluno. Estas considerações foram adaptadas de Johnson (1999, p. 25), de modo a servirem melhor aos objetivos desta pesquisa.

A escolha da observação de aulas deve-se ao fato de esta técnica possibilitar ao pesquisador documentar as ações e informações que são importantes para a investigação. Abrahão (2006) afirma que a observação não-participante caracteriza-se pela observação das aulas sem o envolvimento do professor com o contexto da pesquisa. As observações serão acompanhadas de notas de campo, em que relatarei de forma objetiva a participação dos alunos e a interação entre eles em sala de aula. Serão observadas as aulas durante um período letivo..

A entrevista também será utilizada na pesquisa. Abrahão (2006), concordando com Barcelos, acredita que nas entrevistas os alunos tem a oportunidade de elaborar e refletir sobre suas experiências. Elas serão utilizadas para esclarecer e detalhar alguns pontos importantes da narrativa. Uma entrevista individual semi-estruturada será realizada com cada aluno, com perguntas baseadas em suas narrativas e nas observações de suas aulas com o objetivo de identificar as crenças e os fatores que influenciaram a ansiedade e os comportamentos dos alunos durante o semestre, além de esclarecer as afirmativas feitas nas narrativas.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

6- Cronograma

Período/Etapas	2012	2013
Cursar disciplinas	X	
Levantamento bibliográfico		X 3 meses
Coleta de dados		X 4 meses
Análise dos dados		x 2 meses
Redação do trabalho		X 3 meses

Referências Bibliográficas

- AIDA, Y. Examination of Horowitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, v.78, n.2,155-68,1994.
- ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.8, n.2, 2008.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira, ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1ªed. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2006.236 p.
- CAMPBELL, C. M., & ORTIZ,J. (1991) **Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop**. In E. K. Horwitz & D. J. YOUNG .Language anxiety: A Foreign language anxiety. *From theory and research to classroom implications* (pp. 37-40). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- CITTOLIN, Simone Francescon. **A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: A teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo**. <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/simone6.htm>. Acesso em 30 de Agosto de 2010.
- CHAN, Daniel Yu-ching & Guo-cheng Wu*. **A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei Country**. *Journal of National Taipei Teachers College*, Vol.17, No.2, 287~320, 2004.
- HORWITZ, E. K. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), **Language anxiety: From**

theory and research to classroom implications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. p. 37-40, 1991.

JONHSON, K. E. **Understanding language teaching**. The Pennsylvania State University. Heinle & Heinle Publishers, 1999.

MACINTYRE, P.D. (1999). **Language Anxiety: A review of the research for language teachers**. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. P. 24-25. Boston: McGraw-Hill.

NASCENTE, R. M. M. **Fatores geradores de ansiedade em um contexto de ensino de inglês: um estudo de caso**, 2000, 184 f, Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). UNESP, Araraquara, 2000.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. **As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês**. www.veramenezes.com/narorais.doc. Acesso em 25 de agosto de 2010.

SPARKS, R. L. & GANSCHOW, L. Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3-16, 1991.

SPARKS, R. L. & GANSCHOW, L. The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language journal*, v. 77, p.58 – 74, 1993a)

YOUNG, D. J. (1991). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 57-64). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

TELLES, J. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.4, n.2. 57-83, 2004.

LER PARA SER: o aluno-leitor do Ensino Médio e o texto literário

Paula Lopes da Silva (Seeduc –RJ)

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões sobre a relação do aluno-leitor do Ensino Médio com o texto literário, abordando o Ensino da Literatura, nos dias de hoje, vinculado à formação de leitores críticos e ativos diante de textos literários. Levantam-se hipóteses de como os professores podem tornar o Ensino da Literatura significativo e compreensivo para os alunos. Neste trabalho, buscaram-se mostrar alternativas que possam ajudar os alunos na aquisição do hábito de ler e explorar diversas formas de pensar, apontando os efeitos que a leitura de textos literários é capaz de produzir. Para tal análise, é efetuada uma pesquisa exploratória possuindo como procedimento coleta de informações e levantamento bibliográfico.

Palavras-chave: Literatura. Alunos. Leitura. Texto literário. Professores.

Introdução

O que é Literatura? Muitas tentativas se dão para defini-la. Segundo Cereja & Magalhães (2004, p.31), “literatura é arte da palavra”. Assim, como cada tipo de arte faz uso de certos instrumentos, a Literatura faz o uso das palavras. Proença (1997, p.11) conceitua a “Literatura como uma forma de linguagem que tem uma língua como suporte.” Para Eagleton (1983, p.1), a Literatura é uma “escrita imaginativa, no sentido de ficção- escrita que não é literalmente verídica”.

Não caberá nesse artigo chegar a uma definição do que é Literatura e, sim, apresentar caminhos capazes de despertar o gosto pela leitura nos estudantes e impulsioná-los para condição de sujeitos críticos, ampliando habilidades de leitura dos textos literários. Como afirma Antonio Candido (1995, p.249), a literatura tem a função humanizadora, pois é

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

O estudo de literatura na Escola deve valorizar a leitura, a obra literária em seu suporte original, suas formas de recepção e seus efeitos, seu caráter estético e função social. Não obstante, muitos alunos estão cada vez mais despreparados para ler e distantes dos textos literários. De acordo com os instrumentos de avaliação nacionais e estrangeiros como Programa Internacional de Estudantes (PISA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a ministração da Literatura, no

Ensino Médio, não tem alcançado o objetivo essencial que é a formação de leitores competentes de textos literários.

Questiona-se muito a respeito da importância da Literatura no Ensino Fundamental e Médio, mesmo que essa disciplina, em escolas públicas, só se torna uma disciplina obrigatória no Ensino Médio.

Os objetivos desta pesquisa compreendem apresentar discussões sobre as formas do ensino de Literatura, no Ensino Médio, em escolas públicas, bem como avaliar a importância dessa disciplina na formação de um leitor literário.

Esse artigo procura fornecer subsídios teóricos e metodológicos visando orientar tais reflexões sobre o trabalho dos professores de Literatura, em sala de aula, objetivando a motivação dos alunos para análise e interpretação de obras literárias. Também são abordados, neste estudo, caminhos através dos quais os alunos podem adquirir hábitos regulares de leitura, seja de textos literários, seja de textos não literários.

A pesquisa focaliza a investigação comportamental de professores de Literatura e alunos das redes públicas no que respeita à ministração da disciplina à leitura de textos literários, respectivamente. Partindo do princípio de que seria praticamente impossível colher informações referentes à realidade de todo país, opta-se em fazer um recorte da realidade de escolas públicas² de Campos dos Goytacazes. A opção por turmas no Ensino Médio é devido à inclusão sistemática da disciplina Literatura no currículo, a partir da 1ª série deste grau de Ensino, como comentado anteriormente. E

a preferência de escolas públicas foi motivada pela intenção de verificar a relação do aluno de rede pública com os textos literários.

O método utilizado nas pesquisas é qualitativo, pois não lança mão de instrumental estatístico e, sim, valoriza a diversidade de respostas e opiniões de professores e alunos. O artigo busca fundamentação teórica em Hans Jauss (1979), Terry Eagleton (1983), Antonio Candido (1995) e Bakhtin (2010).

Práticas em várias escolas parecem não alcançar as exigências do mundo moderno. Diante dos avanços tecnológicos, um livro literário impresso não é mais a fonte privilegiada para suscitar a imaginação do indivíduo. A internet, por exemplo, oferece muitas oportunidades de o indivíduo ficcionalizar e imaginar. Assim, o ensino da Literatura precisa estar atrelado ao contexto das novas tecnologias.

1- O Ensino da Literatura no Ensino Médio

A Literatura, ao se tornar objeto de estudo sistemático durante o Ensino Médio, incorporado na disciplina Língua Portuguesa, tem como objetivo apresentar aos alunos o texto literário, desenvolvendo conhecimentos que habilitam a reflexão a respeito da língua como objeto de cultura, patrimônio da sociedade, capaz de dar acesso a um capital cultural comum a todos.

A prática da leitura, desde as primeiras etapas escolares, é primordial para a construção de um aluno leitor. Sendo assim, toda leitura trazida para Escola precisa ser voltada para a crítica dos textos, a fim de que o aluno possa ter condições de reagir e interpretar. E, em se tratando de textos literários, é oportuna, a questão estética.

Parece que a Escola, de modo geral, ainda precisa desenvolver estratégias diversificadas, visando à formação do leitor. Fazer com que os alunos encontrem um sentido da leitura literária, como uma leitura prazerosa. Muitas vezes, o número de obras literárias lidas durante o ano se torna mais importante do que estabelecer uma relação texto-leitor.

O ensino de Literatura na Escola deveria acompanhar as teorias literárias contemporâneas. Não se deve analisar uma obra literária somente segundo abordagens formalistas, estruturalistas, ou segundo análises gramaticais, estilísticas, e sim, associar todos esses itens à recepção do aluno. Segundo Eagleton (1983, p. 80), em relação à teoria de recepção: “O leitor sempre foi o menos privilegiado desse trio- estranhamento, já que sem

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

ele não haveria textos literários. [...]. Para que a literatura aconteça, o leitor é vital quanto o autor”.

Em vista disso, a Escola precisa transitar entre textos diferentes e saber agir com o leitor contemporâneo. Em relação à experiência estética de um texto, Jauss (1979, p. 69) corrobora:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado. Disso resulta a dupla tarefa da hermenêutica literária: diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. Ou seja, de um aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos.

Esta perspectiva, ainda atual, pode dar sentido aos jovens para a leitura de textos canônicos, já que deixa claro que motivação para ler não deve silenciar o presente; mas ao contrário, deva colocá-lo vivamente em diálogo com o passado.

Quando se discute a presença da Literatura na Escola, é relevante considerar as ideias de Beach e Marshall (*apud* MARTINS, 2009, p. 84), na questão de estabelecer diferenças entre “leitura da literatura” e “ensino da literatura”.

A leitura da literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o ensino da literatura configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética.

Outra questão crucial no ensino de Literatura são os livros didáticos, muitos desses apresentam o conteúdo resumido e limitado. Há basicamente, dois modelos: os livros de coleções voltados para os três anos do Ensino Médio e os de volume único que, em alguns casos, é um conjunto dos três volumes. O modelo seguido, quase por todos os livros didáticos, é estudar a história da Literatura, e não uma obra em particular. Em vista disso, o aluno fica preso em cronologia ao invés de entender as características daquele período estudado.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

O resumo de obras literárias que são estudadas na Escola, muitas vezes, fragmentos dos livros didáticos, são analisadas superficialmente, pois o texto literário é tratado de modo isolado, que independe da interpretação do aluno-leitor. Logo, o “ensino da literatura” pode se confundir com a “leitura da literatura”

É fundamental o aluno compreender, segundo as teorias literárias, seu histórico-social, mas a Escola não pode esquecer que o aluno contemporâneo vive em outra época. Para Bakhtin (2010, p. 362):

Não se pode estudar literatura isolada de toda a cultura de uma época, é ainda mais nocivo fechar o fenômeno literário apenas na época de sua criação, em sua chamada atualidade. Habitualmente procuramos explicar um escritor e suas obras precisamente a partir de sua atualidade e do passado imediato (habitualmente no âmbito de uma época como a entendemos). Tememos nos afastar no tempo para longe do fenômeno do estudo. Entretanto, uma obra remonta com suas raízes a um passado distante. As grandes obras da literatura são preparadas por séculos; na época de sua criação colhem-se apenas os frutos do longo e complexo processo de amadurecimento [...]

Bakhtin propõe uma relação dialógica do presente com o passado. Conclui-se que a visão de historicidade de Bakhtin não é sequencial, linear e cumulativa.

Desse modo, acredita-se que é possível preservar a historicidade do texto literário sem perder sua especificidade estética. No ensino de Literatura, a historiografia literária é uma das ferramentas para abordar o texto literário, mas não a única ferramenta.

Além disso, as várias obras contemporâneas precisam ser estudadas, ainda que algumas não tenham representatividade no canôn. O aluno pode analisar de acordo com o seu tempo e suas experiências de leitor. É importante trabalhar a Literatura a partir dos conceitos diacrônico e sincrônico. Por conseguinte, a Literatura torna-se para o aluno um objeto decifrável, penetrável, diante do qual ele tem consciência de sua participação como sujeito ativo.

Diante das novas tecnologias, a Escola precisa se ajustar com novas estratégias comunicativas e interativas a fim de despertar os interesses dos alunos. Vários críticos

discutem o futuro da Literatura na era digital. Por isso, o papel dessa disciplina precisa ser reavaliado a fim de garantir o seu espaço nesse novo contexto.

Percebem-se muitas obras canonizadas que podem ser lidas digitalmente, e também o aparecimento de “autores digitais”, que publicam seus textos na internet, através de redes sociais como facebook, blogs, chats, entre outros. Também constata-se a atuação do leitor interagindo com um texto, postando comentários, críticas e observações.

A Escola precisa trabalhar paralelamente com esses avanços, pois os alunos estão cada vez mais interessados nessas mudanças e inovações. Por que não agregar a Literatura “escolar” nesse mundo digital? Por que não integrar o ensino da Literatura às demais áreas? Segundo Eagleton (1983, p. 126),

[...] a literatura pode parecer que está descrevendo o mundo, e por vezes realmente o descreve, mas sua função real é desempenhativa: ela usa a linguagem dentro de certas convenções a fim de provocar certos efeitos em um leitor.

Para que os alunos leitores contemporâneos encontrem uma função pragmática no ensino-aprendizagem da Literatura, a Escola deve primeiramente compreender o universo transfigurado, ficcionalizado e imaginário do texto literário.

2- Os Desafios do Professor de Literatura

A tarefa de formar leitores é desafiante para o professor. Em decorrência das frequentes mudanças contextuais, novas propostas pedagógicas e curriculares fazem com que os professores de Literatura, repensem constantemente a sua prática em sala de aula.

Logo nas primeiras aulas da 1ª série do Ensino Médio, surge a possibilidade da construção de conceitos básicos como: O que é Literatura? O que é uma obra literária? O que é literário e/ou não literário? O que é gênero literário? Tais reflexões são práticas importantes para lidar com o texto literário. Nesse momento, o professor, que também é um leitor, tem que ser capaz de fazer com que os alunos interajam com os conhecimentos de forma crítica.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Compete ao professor auxiliar o aluno a apropriar-se de conceitos que permitam aprofundar a relação afetiva e intelectual com o texto literário. Um fator crucial para uma leitura literária significativa é tornar o espaço de aprendizagem em um ambiente de diálogo e troca de experiência, valorizando a construção de conhecimentos e a liberdade de expressão, pois o professor não pode obrigar os alunos a interpretar as obras literárias segundo as suas concepções ou atrelá-los somente ao que está escrito no livro didático. A respeito deste mecanismo de recepção, Eagleton (1983, p.13) diz:

O fato de sempre interpretarmos as obras literárias, até certo ponto, à luz de nossos próprios interesses- e o fato de, na verdade, sermos incapazes de, num certo sentido, interpretá-las de outra maneira- poderia ser uma das razões pelas quais certas obras literárias parecem conservar seu valor através dos séculos. Pode acontecer, é claro, que ainda conservemos muitas das preocupações inerentes à da própria obra, mas pode ocorrer também que não estejamos valorizando exatamente a “mesma” obra, embora assim nos pareça. O “nosso” Homero não é igual ao Homero da Idade Média, nem o “nosso” Shakespeare é igual ao dos contemporâneos desse autor. Diferentes períodos históricos construíram um Homero e um Shakespeare “diferentes”, de acordo com seus interesses e preocupações próprios, encontrando em seus textos elementos a serem valorizados ou desvalorizados, embora não necessariamente os mesmos. Todas as obras literárias, em outras palavras, são “reescritas”, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as lêem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja reescritura.

O aluno deve saber o porquê de estudar Literatura, e cabe ao professor explicá-lo de forma que ele compreenda a importância da disciplina Literatura em sua vida.

Construídos os conceitos básicos que envolvem-se , o aluno está apto a lidar com o início do estudo da história da Literatura, que normalmente perdura até o fim do Ensino Médio.

No contexto da educação atual, o professor para trabalhar com Literatura na sala de aula, deve ser dinâmico e capaz de despertar nos alunos o interesse para esse fim. Os conhecimentos literários podem e devem estar atrelados com outros tipos de

textos, pois toda forma de conhecimento que faça interação com manifestações artísticas, é válido para a formação crítica do aluno.

Trabalhar a intertextualidade em sala de aula é uma maneira de fazer com que os alunos tenham contato com vários textos. Ela pode ocorrer tanto na produção como na recepção dos mesmos. A intertextualidade comprova que os textos se interrelacionam. Segundo Kristeva (1974, p. 64), “todo texto se constrói como mosaico de citações”, ou seja, toda leitura é intertextual.

Ensinar Literatura é muito mais que estudar uma época, períodos literários, etc e, sim, fazer com que os alunos compreendam as possibilidades de significações que o texto literário permite.

Literatura é interdisciplinar, envolve o estudo do texto literário com diversas disciplinas: História, Geografia, Sociologia, Língua Portuguesa, etc, é, sem dúvida, uma premissa fundamental para que o aluno desenvolva um conhecimento crítico e global.

Nesta pesquisa, foram entrevistados dez professores de Literatura, de algumas escolas públicas de Campos dos Goytacazes. Todos os professores consideram importante o ensino de Literatura. Segundo Maria Márcia G. Ramos, professora há doze anos, “A Literatura abre um leque de interpretações, melhorando a visão dos alunos.”

As diferenças verificadas, nas repostas dos professores, foram mínimas. Os professores gostam de ler, e leem regularmente pela internet todos os tipos de texto. Oito professores exploram a leitura de obras literárias, geralmente, por meio de pesquisas e grupos. Maria Alice e Cristiane preferem explorar as obras de modo individual.

Das professoras entrevistadas, nove sentem-se satisfeitas com seu trabalho, porém percebem que a maioria dos seus alunos não gostam de ler. Assim, segundo elas, torna-se mais difícil ensinar Literatura. Maria Márcia G. Ramos diz: “não me sinto satisfeita, porque o tempo não ajuda.” Martins (2009, p. 114), a partir de suas experiências em sala de aula, dá sugestões que podem ser utilizadas, modificadas ou melhoradas pelos professores:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

inicialmente, é bom que o(a) professor(a) conheça um pouco da realidade social e cultural de seus alunos. Suas conversas diárias, as diferentes narrativas que fazem de seu dia a dia podem servir de ponto de partida para indicação de leituras. A partir desse conhecimento, indicar leituras que possam atender o horizonte de expectativa deles. Mas não é aconselhável ficar apenas nas leituras ligadas às experiências dos jovens leitores. Trabalhar também outras obras que tragam outras experiências humanas diferentes da vivência do leitor é da maior importância, uma vez que o distante, o que não vivi, pode ser apropriado por mim, através da literatura e também de outras artes. Ficar atento também ao que possa estar ocorrendo na cidade, no estado, ou no país e, a partir daí, propor leituras (de diferentes gêneros literários) que possam desencadear debates, reflexões, vivências as mais diversas [...]

Os professores devem lançar mão de diferentes suportes para fazer com que os jovens leitores encontrem um modo prazeroso de ler um texto literário. De acordo com Jauss (1979, p.103), “Há três classes de leitores: o primeiro, o que goza sem julgamento; o terceiro, o que julga sem gozar; o intermédio, que julga gozando e goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte”

Os professores de Literatura precisam formar leitores intermédios, capazes de atribuir sentidos ao texto e estabelecer relações com outras leituras feitas. Bakhtin (2010, p.362) afirma:

[...] Quando tentamos interpretar e explicar uma obra apenas a partir das condições de sua época, apenas das condições da época mais próxima, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos. O fechamento em uma época não permite compreender a futura vida da obra nos séculos subsequentes; essa vida se apresenta com um paradoxo qualquer. As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no grande tempo, e, além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade [...]

Ou seja, os professores devem trabalhar com seus alunos, enriquecendo com novos sentidos e significados, motivando-os a “recriar a obra de arte”.

3- A Relação do Aluno com o Texto Literário

A leitura e a escrita mantêm uma relação dialógica com o Ensino da Literatura. Por isso é importante que o aluno compreenda o que lê para que possa perceber a

plurissignificação do texto literário. Não adianta os alunos memorizarem períodos literários, diferentes estilos de época, etc, se eles não entendem o texto que leem.

Foram entrevistados 60 jovens de 15 a 19 anos, que estão no Ensino Médio, de duas escolas públicas. A entrevista apresenta 10 perguntas para cada aluno, porém algumas respostas foram deixadas em branco por alguns. A análise das respostas dadas pelos alunos permite complementar a pesquisa, cujo resultado está na Tabela a seguir:

Tabela 1

Você costuma ler regularmente?		
Sim	Às vezes	Não
26,6%	23,3%	50%

Na Tabela 1, é demonstrada a atitude de alunos diante de uma pergunta genérica em relação ao hábito da leitura, observa-se que a metade dos entrevistados não possui essa prática. No entanto, quando a questão direciona-se para uma informação mais específica, qual seja a da leitura de uma obra literária, a grande maioria já o fez.

Na sequência, um fato destacável é que somente 12 dos 60 alunos entrevistados lembraram do título e/ou autor da obra. Esse dado levanta hipóteses sobre a relação do aluno com

Na pergunta “O que é literatura para você?”, todos responderam e atribuíram um que a Literatura tem para o estudante atual. Segundo Dayane Ferreira, aluna da 2ª série, “... a literatura é uma arte que os leitores aprendem ver o mundo de uma forma mais imaginada”. Já Caroline Crespo, 17 anos (2ª série), diz que “a literatura é um modo de você se aprofundar na leitura, de enxergar além das palavras”. Para o aluno Flávio Azevedo, 18 anos, 3ª série, “literatura é uma forma de ter mais conhecimento.” Um outro adolescente, Bruno Lacerda, 15 anos (1ª série) declara que a “literatura é uma porta de entrada e saída para o mundo da imaginação.”

Dentre desses e outros conceitos, percebe-se que todos os alunos atribuem uma significação para Literatura. É crucial que o aluno, antes de começar estudar essa disciplina, saiba o que é Literatura, usufruindo do espaço privilegiado que ela deve ter em sala de aula. É necessário que o aluno-leitor possa estabelecer relações com o contexto, com outros textos, posicionando-se diante deles.

O aluno de hoje, que está inserido no mundo das tecnologias, pode aprender Literatura através do cinema, da canção, da internet, etc. É preciso resgatar todas as práticas sociais de leitura que podem ou não fazer parte da vida do aluno. Gullar (1993, p.105-106), diz:

A arte é muitas coisas. Uma das coisas que a arte é, parece, é uma transformação simbólica do mundo. Quer dizer: o artista cria um mundo outro- mais bonito ou mais intenso ou mais significativo ou mais ordenado- por cima da realidade imediata. Naturalmente, esse mundo outro que o artista cria ou reinventa nasce de sua cultura, de sua experiência de vida, das ideias que ele tem na cabeça, enfim de sua visão de mundo.

O aluno-leitor tem “o poder” de também criar “um mundo outro”, a partir de suas experiências culturais e sociais. Por isso, a importância de lidar com a Literatura a partir do cotidiano, provocando o aluno a olhar de perto o seu dia-dia, tentar compreendê-lo e recriá-lo, estabelecendo relações entre sua vida e o texto literário.

Em relação à internet, faz-se a seguinte pergunta aos alunos entrevistados: “Você costuma ler pela internet?”. As respostas dadas confirmam que os alunos de hoje estão tendo contato com a internet, pois 100% dos alunos leem pela internet. Os tipos de leitura que costumam fazer são e-mails, facebook, badoo, orkut, blogs, notícias, revistas e trabalhos escolares. No entanto, esses tipos de leitura citados pelos alunos, não são textos literários.

Com advento da internet, a leitura literária está assumindo novas funções comunicativas e interativas. O aluno deve se ajustar a essas novas estratégias comunicativas, mas corre o risco de se sujeitar a uma leitura superficial, já que existe um acúmulo e rapidez de informações que se propagam na internet.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

O ensino de Literatura não pode ser fragmentado, abstrato e desvinculado de sua realidade. Os alunos precisam se sentir sensibilizados para uma leitura prazerosa diante dos textos literários. Jauss (1979, p.100) apresenta três categorias fundamentais para a fruição estética que são: “Poiesis”, “Aisthesis” e Katharsis. Segundo o autor,

poiesis, compreendida no sentido aristotélico “faculdade poética”, o prazer ante obra a que nós mesmos realizamos [...]. Aisthesis designa o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo [...]. Designa por katharsis, unindo-se a determinação de Górgias com a de Aristóteles, aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique.

Partindo dessa premissa, julga-se necessário desenvolver no aluno as faculdades que Jauss propõe. O leitor contemporâneo pode percorrer um texto como leitor e criador, ao mesmo tempo. Para Eagleton (1983, p.95),

Alguns estudiosos e críticos de literatura podem se preocupar com a possibilidade de um texto literário não ter um único significado “correto”, mas provavelmente não serão muitos a ter essa preocupação. É mais certo que se deixam seduzir pela ideia de que os significados de um texto não estão encerrados nele como o dente ciso está na gengiva, esperando pacientemente pela sua extração, mas sim que o leitor tem algum papel ativo nesse processo. Nem se preocupariam com a ideia de que o leitor chega ao texto culturalmente virgem, por assim dizer, imaculadamente livre de envolvimento sociais e literários anteriores [...]. De um modo geral, admite-se hoje que nenhuma literatura é inocente, ou feita sem pressupostos.

Sendo assim, as obras canonizadas e as não-canonizadas devem ser estudadas de forma que sejam mutáveis. Cabe a interação escola-professor-aluno ter estas oportunidades de compreender e trabalhar de maneira consciente para que possam alargar as condições de entendimento e recepção dos textos literários.

Considerações Finais

O Ensino da Literatura, é um tema relevante para ser discutido pelos teóricos, professores, críticos, entre outros, pois a tarefa de formar leitores é vista como complexa, principalmente, nos dias de hoje.

A elaboração desse estudo apontou para a importância de ensinar Literatura de uma maneira prazerosa. Compete às Escolas, principalmente por meios de professores de Literatura, auxiliar os alunos a terem uma relação produtiva com os textos literários.

Diante das entrevistas, pode-se concluir que os alunos não são acostumados a ler obras literárias e estão muito mais interessados nas novas tecnologias. Dessa forma, eles estão muito mais preocupados em mensagens e informações rápidas e, por isso sentem dificuldades de ler e interpretar o que estão lendo.

Entretanto, a Escola precisa estar acompanhando as inovações do mundo contemporâneo, já que os seus alunos pertencem a essa geração.

Assim, trabalhar a Literatura como interdisciplinar e contextualizada é fundamental para que o aluno amplie os conhecimentos do mundo e seus novos saberes.

O artigo propôs algumas orientações que visam auxiliar o Ensino da Literatura, a fim de formar verdadeiros leitores, conforme o que afirma Eagleton (1983, p.82).

O leitor estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz deduções e comprova suposições [...]. O texto em si, realmente não passa de uma série de “dicas” para o leitor, convites para que ele dê sentido a um trecho de linguagem.

Dessa forma, cabe aos professores de Literatura formar alunos que possam ter condições de interagir com o texto literário. E, que os alunos compreendam o universo infinito de significações que é o da literatura.

Referências

BAKHITIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3ed. Revista e ampliada. São Paulo: Livraria Duas cidades, 1995.
- CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português Linguagens. 1ª ed. Editora Saraiva. São Paulo, 2004.
- EAGLETON, Terry. Teoria da Literatura. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- GULLAR, Ferreira. Sobre arte. São Paulo: Avenir; Palavra e imagem, 1993.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. A literatura e o leitor. Seleção, coordenação e tradução de Luís Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JURADO, Shirley de Oliveira. Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório. Dissertação de mestrado. Programa de Linguística Aplicada, Puc. São Paulo, 2003.
- KRISTEVA, A. Introdução à semiótica. São Paulo: Perspectiva, 1974
- MARTINS, Ivana. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: Português no ensino médio e formação do professor. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- PROENÇA, Filho Domício. A Linguagem Literária. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro. DIFEL, 2009.

CRÍTICA GENÉTICA DO MANUSCRITO AO VIRTUAL: a gênese literária inicia-se na rasura

Eleonora Campos Teixeira (UENF)
Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
Dr. Pedro Lyra (UENF)

RESUMO: O presente trabalho tem como foco a Crítica Genética, que consiste na análise da origem e das transformações de uma obra literária. Fazer crítica genética consiste na apreciação de uma obra em seu processo criador. Faremos a análise do manuscrito e rascunhos, meticulosamente, pois estes são os objetos mais importantes de estudo do geneticista, que tem o objetivo de alargar, aprofundar o olhar. Será enfatizada a preocupação com estudos futuros de crítica genética, já que a era virtual ameaça a existência do manuscrito. Faremos uma crítica textual ao *Soneto de Constatação VI* do poeta cearense Pedro Lyra sob a ótica estilística, psicanalítica, filológica e hermenêutica. Autores como SALLES (2002), WILLEMART (2005), serão aqui mencionados com um suporte teórico.

Palavras-chave: Crítica Genética; manuscrito; rascunhos; rasura

Introdução

Os estudos genéticos surgiram na França em 1968 com Louis Hay e Almuth Grésillon, que faziam um estudo da obra do poeta alemão Heinrich Heine. No Brasil ela só surgiria mais tarde, em 1985, com o “I Colóquio de Crítica Textual: o Manuscrito Moderno de Philippe Willemart”. Um percurso pela história nos mostra que muitos pensadores a exerceram sem saber, quando faziam relevantes estudos sobre a natureza de uma obra. Como diz Salles (2008, p. 10): “Como estamos lidando com uma nova abordagem para a obra de arte, acredito que temos de ser muito rigorosos no que diz respeito à sua definição, para não estarmos dando à luz uma crítica que já nasce para ser criticada por suas fronteiras nebulosas.”

Ao analisarmos o processo evolutivo dos estudos críticos, vemos como é fascinante o inusitado caminho percorrido por alguém que tenta conhecer integralmente uma obra desde a primeira rasura. Junto a esse interesse, enfrentamos a questão da preservação das obras literárias, do esforço dos escritores em fazer obra imortal, e nada torna uma obra mais viva do que estudar sua origem, seus percursos e percalços até a publicação e, algumas vezes, ou senão na maioria das vezes, em nosso século, a sua divulgação por meio virtual. O conhecimento dos

resultados é indescritível, porém o estudo do processo de realização da obra tem sempre primazia. O estudo literário passa a ser visto como o estudo do processo de fabricação de uma obra.

I – Marco Teórico

O processo criativo é algo complexo porque vai além da vontade do autor na medida em que a composição só terá sentido se apreciada, lida. Um texto, uma obra, algumas vezes, leva um tempo considerável até que lhe cheguem às palavras certas, até que encontre a medida exata para a sua construção ser considerada pronta, o que nos possibilita analisar as fases dessa escritura. É neste caminho percorrido que se dá a busca pela perfeição. A busca por encontrar a medida exata. Toda essa preocupação do escritor se encontra em dois aspectos importantes. A satisfação pessoal, que seria a sua primeira vontade, seu desejo inicial e a satisfação do leitor, que de qualquer forma lhe causará satisfação pessoal. O escritor só encontrará felicidade plena quando vir seu trabalho admirado, reconhecido pelo público.

Quando a obra criticada é um poema, o geneticista tem um trabalho ainda mais complexo, já que lida profundamente com a percepção do momento da criação e todos os aspectos que envolveram as transformações ocorridas até que o autor desse a obra por concluída. Como exemplo disso será incluído um trecho do trabalho como geneticista sobre o “Soneto de Constatação-VI”, do poeta cearense Pedro Lyra, no livro Desafio – Uma poética do amor:

Na 6ª linha, o poeta escreveu na redação original:

girando no subúrbio do universo.

Numa primeira rasura, ele emendou:

...a rolar nos subúrbios do universo,

O verbo no infinitivo “rolar”, substituiu o verbo no gerúndio “girando”, dando-nos a ideia de que o planeta Terra gira num espaço menos importante do cosmos. Mais tarde, numa nova emenda conforme a primeira digitação retocada, o poeta refaz o verso:

nos largando nos subúrbios do universo,

Para só então concluir, na versão que seria a definitiva:

nos largando aos subúrbios do universo.

Por razão métrica, o verso contava 11 sílabas, a preposição por contração “nos” é substituída pela preposição “aos”, que elimina a sílaba excedente pela elisão com a palavra anterior “largando”, terminada em vogal átona. Além disso, o poeta talvez não tenha querido a repetição do vocábulo “nos”, com classe gramatical diferente, já que no início do verso aparece como um pronome pessoal oblíquo, bem como por talvez não conseguir a sonoridade desejada.

Percebemos que o escritor faz rasuras na construção do seu texto, substituindo termos de forma a encontrar aquele que verbaliza exatamente o que quer dizer. As várias substituições feitas pelo autor demonstram a busca por encontrar a palavra que melhor expresse o pensamento.

Ao fazer crítica genética, é como se o geneticista dialogasse com os sentimentos do autor. Impossível não se envolver com a obra e despertar no estudioso um sentimento profundo que se transforma em admiração. Na medida em que acompanhamos o ato criador, pesquisamos, buscamos conhecer a obra na essência, quase que por algum momento nos consideremos coautores quando registramos o que o autor disse ou deixou subentendido. Embora não seja esse o papel do geneticista, isso se torna inevitável.

Com a evolução dos estudos e das práticas genéticas, todos os documentos e objetos que ajudaram na construção da crítica desenvolvida, que antes se intitulavam

apenas como *manuscritos*, passaram a se chamar *documentos de processo*. O estudioso utiliza-se agora não tão somente de manuscritos, mas também de reedições, gravações, vídeos, de qualquer material que possibilite a exploração do texto a ser elucidado.

No caso do material para essa pesquisa de dissertação, foi lançado mão de manuscritos do grande poeta Pedro Lyra, que compreendia desde guardanapos a cartelas de bingos, além de anotações sobre seu estado de espírito, assim como cigarros consumidos e doses de whisky, vinho ou cerveja. Isso comprova o quão ligado à sua obra o autor está. A escritura de seus sonetos não se distancia da sua vida cotidiana, a inspiração pode surgir em qualquer momento do seu dia ou em qualquer lugar onde esteja. Sua inspiração está presente nos momentos mais intensos e íntimos como relata LYRA, (Desafio, 3ª edição, p. 316) no depoimento sobre a gênese do livro:

Um dia – só para provocar a minha face mais frustrada: a do jogador que nunca fui – fui a um cassino, com uma bela garota alentejana. Inês – tinha que ser logo uma Inês, sendo eu um Pedro, e em Portugal! Fizemos um caixa único. De cara, bati um bingo: 200 dólares. Na mesma noite, larguei o apartamento pelo hotel onde ela estava hospedada. Dias depois, numa espetacular batida acumulada à bola 44, com as últimas cinco saindo em seguida, ela arrebatou um outro, em torno de US\$ 1.000. Outras batidas e cravadas, ao longo de três meses – e ganhamos mais uns US\$ 3.000. Compramos um carrinho – e aí foi um delírio além das órbitas. Apesar da mudança radical de situação, eu escrevia – entre um full-hand, um bingo, um pass pair black/28 e um beijo – algum outro soneto: o “Lavragem-VIII” foi escrito com o papel sobre o ventre dela.

Isso ocorre porque um poeta escreve com a alma, ele está continuamente conectado à sua obra e respeita o momento da criação. O mais belo disso tudo é ver a obra nascendo no momento mais inusitado e que o autor não desobedece ao instinto criador.

1.1 Multidisciplinaridade genética

A partir de meados dos anos 90, cresceu muito o interesse pelos estudos de crítica literária, então um momento interdisciplinar, onde algumas ciências abordaram

a questão da genética com propriedade. Pesquisadores se dedicaram efetivamente ao estudo da crítica genética, uma prática científica que está estritamente ligada a diversas áreas como a Linguística, a Psicanálise e a Análise do discurso. É a transdisciplinaridade com a diversidade de teorias que possibilita o conhecimento dos múltiplos ângulos da criação literária.

Todo esse trabalho exige muita dedicação e disciplina. Trilhar um caminho repleto de esboços, rasuras, metamorfoses é muito complexo e exige atenção e percepção minuciosas. Às vezes o geneticista assemelha-se a um arqueólogo ou historiador, quando busca, na genética, a origem da ideia, o surgimento do pensamento para a execução da obra. É magnífico pensar que o pesquisador detém nas mãos um material, algumas vezes de um autor morto, e vai escavando, buscando, descobrindo, pesquisando as raízes.

1.2 Da inspiração à escrita – um processo semiótico

A semiótica, palavra que vem do grego *semeion*, que significa signo, consiste no estudo dos signos e envolve tudo aquilo que vemos, pensamos e imaginamos sobre determinada coisa. O seu estudo aos moldes *peirceano*, afirma que todo pensamento se dá em signos, logo esse pensamento é a ampliação da noção de signo e, por consequência, da noção de linguagem.

Os signos usados pelo poeta Pedro Lyra em seu ***Soneto de Constatação VI***, permite que se possa fazer um estudo semiótico dos versos, onde signos usados nos possibilitam captar a amplitude da ideia. Percebemos no soneto, que o poeta faz referência à natureza, à origem do homem quando diz:

***“...depois
negaram a filiação divina
mostrando uma ascendência de antropóides.***

O poeta presenteia o leitor com a possibilidade da análise semiótica onde o verso, faz referência, a teoria evolucionista de Darwin. Foi necessário que se negasse o

teocentrismo e se passasse a acreditar no evolucionismo. Aqui, fica evidenciado o valor científico. Assim, em vários momentos do soneto, é possível fazemos uma leitura semiótica. O geneticista então é levado a analisar a obra agora com valor de signos linguísticos que seria mais uma forma de olhar para o manuscrito.

Toda análise semiótica de um texto, de uma obra, é baseada em uma lógica incerta, já que parte do olhar do crítico, da sua percepção.

Podemos caracterizar esse processo como uma busca aventureira por um universo desconhecido. Alguns críticos sentem certa dificuldade em identificar a gênese do texto criticado. Muitos dizem não saber se aquele manuscrito foi mesmo a origem do texto.

Daí a importância do trabalho desenvolvido quando foi possível ter em mãos o primeiro manuscrito do soneto do poeta Pedro Lyra, fornecido pelo próprio autor, que apresentava rasuras significativas, riscos, anotações pessoais, alterações, substituições.

O texto vinha impregnado com as marcas do autor. Sempre foi possível senti-lo presente nos documentos criticados.

As pesquisas aqui desenvolvidas caminham para uma singularidade do texto. Nenhum outro texto terá o mesmo caminhar, a mesma história sequencial dos acontecimentos que levaram a sua criação, o que torna o ato criador, singular. A análise semiótica nos permite delinear um texto com suas especificidades. O geneticista assemelha-se a um artesão que vai descobrindo, entalhando, fazendo dos signos imagens visíveis conscientes ou inconscientes. Como afirma SALLES (2002):

A criação mostra-se como uma metamorfose contínua. É um percurso feito de formas em seu caráter provisório e precário porque hipotético. O percurso criador é um contínuo processo de transformação buscando a formatação da matéria de uma determinada maneira e com um determinado significado. Processo este que acontece no âmbito de um projeto estético e ético e cujo produto é uma realidade nova.

Outro fator relevante para a construção de um autor é o momento em que vive. Os momentos em que vivencia solidão, angústia e tristeza, são os mais propícios

às criações significativas. Algumas vezes o sofrimento impulsiona o escritor às mais belas obras. Ele vê nascer da dor, seus pensamentos mais complexos. Na tentativa de se erguer, promove as mais belas criações. Tantos signos desvendados fazem parte de um ajuntamento de emoções, algumas vezes inconscientes, que refletem em sua obra, seus momentos, suas angústias. O trabalho semântico é muito mais complexo que o linguístico. Segundo SALLES (2002) “*A arte é resultado da insatisfação humana.*”

Existem fatos que caracterizam um autor, que só o geneticista percebe ao criticar uma obra. O leitor em sua leitura lúdica, acrítica, não percebe muitas vezes alterações feitas pelo autor, estilos de escrita, opções por formas que mais agradam.

No desenvolvimento do trabalho crítico realizado em “*Não verás país nenhum*” de Ignácio Loyola Brandão, SALLES, (2002), comenta alguns procedimentos de escrita do autor:

Em suas anotações, Loyola afirma que artigos são “desnecessários”. Ele acredita que a supressão de artigos dá “melhor sonoridade e fluência” ao texto. “Estou cortando todos **um** que vejo pela frente, o **um** é desnecessário”. Ou ainda “Esbarro em muitos **isso, esse, essa**. Que terrível”. Diz, em outro momento, buscar “um estilo econômico, bastante simples e despojado”. Loyola lutou por um *Não verás* enxuto, onde artigos e alguns pronomes, sendo desnecessários segundo seus critérios, deveriam ser eliminados. Vale lembrar que outras obras do autor, cujos processos de construção venho acompanhando, são alvo deste mesmo procedimento.

No texto criticado, observo que a decomposição de verso é uma das características mais fortes e presentes nos poemas de Pedro Lyra. Nos primeiros manuscritos, o poeta não fazia uso desse recurso e em seu lugar utilizava a vírgula porém nas publicações, as decomposições, quebras, estão presentes como uma marca, como pode ser observada no exemplo abaixo:

***“...Quebramos nosso espelho, sem rancores,
pois ainda restava-nos o amor”***

(Transcrição do primeiro manuscrito,)

Quebramos nosso espelho, sem ~~rancores~~, ressalvas

pois ainda restava-nos o amor.

(Transcrição do segundo manuscrito, agora com a rasura e a substituição da palavra “rancores” pela palavra “ressalvas”).

Quebramos nosso espelho

sem ressalvas

pois ainda restava-nos o amor.

(Transcrição da primeira digitação retocada, agora com a decomposição do verso, que caracteriza seus sonetos).

Ainda relativo ao *Soneto de Constatação VI*, percebemos outras emendas que ocorrem em vários momentos da construção, quando ele faz alterações em seus versos para em outro retoque retomar a ideia anterior. Como vemos no trecho a seguir:

Quebramos nosso espelho

sem ressalvas

pois ainda resta-nos o amor.

Nesse trecho da primeira digitação retocada, observamos a expressão *ressalvas*, que na segunda redação retocada será substituída pela expressão *recalques*.

Quebramos nosso espelho

sem ~~ressalvas~~ grandes recalques

pois ainda resta-nos o amor

Na primeira edição publicada, Pedro Lyra retoma a expressão usada na primeira digitação retocada. A ideia persistiu nos pensamentos do autor, por ter sido

talvez aquela que melhor expressasse seus pensamentos, tendo feito apenas a alteração no substantivo “Amor” que agora aparece com inicial maiúscula ao final do verso, como a destacar a grandeza do sentimento.

Quebramos nosso espelho

sem ressalvas

pois ainda resta-nos o Amor.

Assim concluímos, conforme afirma SALLES (2001), que a obra é permanentemente mutável. O autor possui a liberdade de movimentar seu texto fazendo as alterações necessárias que expressarem melhor suas ideias.

É neste sentido que discutimos a verdade artística (SALLES, 2001), que surge da própria trama da construção da obra e que, por estar inserida na continuidade do processo, não é absoluta nem final, mas sempre potencialmente mutável. Verdade que emerge da obra, sob o comando do grande projeto do artista.

1.3 Da rasura à virtualização da obra

A crítica genética analisa a obra de um determinado autor, do manuscrito à sua versão definitiva. Através da análise de documentos preservados em museus, bibliotecas ou academias, ou vindos da mão do próprio autor, busca-se elucidar os caminhos trilhados até a conclusão da sua obra.

O material a que se tem acesso é composto de manuscritos, esboços, ou transcrições quando não estão legíveis. Trata-se de uma elaboração crítica de diversos documentos que compõem o processo criativo. O geneticista toma em suas mãos o material e começa a trilhar o caminho que o autor percorreu: suas pegadas, dúvidas, as substituições de termos, datas, lugares e tudo que compõe uma obra literária. Afinal, parte significativa de uma obra poética começa na rasura, pois jamais um texto literário foi considerado pronto ou publicado na forma em que brotou.

Como críticos, possuímos a faculdade de analisar a obra do autor, fazendo uma apreciação minuciosa. Um dos fatores mais relevantes no trabalho do geneticista é a percepção. É como se passeássemos pela mente do escritor na tentativa de descobrir o que ele está dizendo a si mesmo no momento da criação. O principal papel do geneticista é assumir a sua própria subjetividade e construir hipóteses para a trajetória da obra e do próprio autor. O pesquisador é um curioso, que viaja profundamente pelos caminhos mais difíceis na tentativa de conhecer profundamente a obra criticada, como afirma CALVINO (1990, p. 91):

Essa reação, talvez, possa ser explicada porque, na verdade, o crítico passa a conviver com o ambiente do fazer artístico, cuja relevância os artistas sempre conheceram e reconheceram, na medida em que sabe que a arte não é só o produto considerado "acabado". Eles parecem ter plena consciência de que a obra consiste na cadeia infinita de agregação de ideias, ou seja, na série infinita de aproximações para atingi-la.

Em sua obra, Ítalo Calvino aborda primorosamente as seis conferências pelas quais determinaria a perenidade de uma obra literária. Que seriam: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. Porém Calvino morreu antes de escrever a última conferência. Segundo ele, essas conferências possibilitariam ao leitor vivenciar as várias sensações dentro da leitura feita. O autor faz considerações relevantes sobre os elementos dos quais uma obra deveria ser composta. Pontos como a ferramenta linguística, a precisão da ideia, possibilitariam uma maior cumplicidade da parte do leitor em relação à obra, fazendo com que o leitor vá desfazendo os nós invisíveis, penetrando sutilmente na atmosfera criadora do autor e percorrendo o caminho, juntos.

Já existem escritores que escrevem suas obras nas páginas virtuais, em redes sociais, e dividem com o público leitor a sua criação, possibilitando assim alguns comentários. Porém esse texto já chega ao leitor acabado, pronto, sem gênese. Nesse momento, o escritor tem a medida exata da repercussão da sua obra. É quase instantâneo, ele não precisa esperar sua obra ser publicada e seu público leitor se

manifestar de uma maneira mais demorada para saber o impacto da obra escrita. O olhar crítico do público leitor é relevante, na medida em que ele participa instantaneamente da obra ainda em construção ou já acabada. A opinião do leitor pode funcionar como uma rasura, o que sugere ao escritor uma releitura e, oportunamente, alguma alteração posterior. Porém não consiste em uma análise, já que esta exige tempo e elaboração tão acurada quanto à própria criação do autor.

Diferente do saber científico, que pode ser comprovado, o criador que se compraz em ver sua obra acolhida pelos outros, lida com a imprevisibilidade caso suas obras, mesmo publicadas, não venham receber a aprovação dos leitores, de um público que ele sonha permanente e universal.

2 – Conclusão

O uso de forma desordenada do computador pode extinguir a tarefa de um pesquisador da gênese literária, quando possibilita apagar , **deletar** de um texto a rasura feita, impedindo o acompanhamento do processo e das partes de sua elaboração.

Diante da grande preocupação com o futuro da crítica genética a Dra. Márcia Ivana de Lima e Silva defende a ideia de que mesmo que não haja na era digital manuscritos, rascunhos, cadernos de notas, a crítica genética sobreviveria porque o verdadeiro objeto de estudo do geneticista é o processo de criação. Considero que não podemos esquecer que nesse processo de criação o manuscrito é o principal objeto, já que representa o “gene”, a origem, o começo. A imagem metafórica do rascunho representa o início, a primeira ideia. A etimologia da palavra “genética” tem como origem o grego **genno** , que significa **fazer nascer** , o princípio, que para os nossos estudos representaria o nascer de uma obra. A era digital não preserva o rascunho, ela **deleta**, apaga, substitui sem deixar traços do caminho percorrido ou no máximo salva versões impessoais ausentes das marcas do autor.

Este trabalho não apresenta resultados por ser tratar de uma pesquisa em andamento, por isso ainda não concluída.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Referências Bibliográficas:

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: Lições Americanas**- Ed. Companhia das Letras, 1990

LÉVY, Pierre - **Cibercultura**. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1999

LYRA, Pedro. **Desafio – Uma poética do amor**. 3ª.ed. Fortaleza/Rio de Janeiro, Ed.UFC/Topbooks, 2002.

SALLES, Cecília Almeida (2002)– **Crítica Genética e Semiótica – Uma interface possível**
In: ZULAR, Roberto (Org.) **Criação em processo: ensaios de crítica genética**. São Paulo: CAPES; FAPESB; Iluminuras. p. 177-201.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética – Fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo criação artística* – Série Trilhas , EDUC — Editora da PUC-SP, 2008

SALLES, Cecília Almeida; **CARDOSO**, Daniel Ribeiro. *"Crítica genética em expansão"*, *Ciências e cultura* v. 59, n.1, São Paulo: SBPC, 2007

SALLES , Cecília Almeida (2009) – *O Processo de Criação de ao Verás País Nenhum* - REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários, Vitória, s. 1, a. 5, n. 5.

SILVA, Márcia Ivana de Lima e; *Crítica genética na era digital: o processo continua*; Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 43-47, out./dez. 2010 (Artigo de periódico)

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; **GOMES**, Maria Lúcia Moreira – *Educação e Ciberespaço*. Brasília: Usina das Letras – 2008

WILLEMART, Philippe – *Crítica Genética e Psicanálise* – São Paulo : Perspectiva; Brasília, DF : CAPES, 2005

WILLEMART, Philippe - *A Crítica Genética Hoje* - Alea: Estudos Neolatinos, vol. 10, n..1, enero-junio, 2008, pp. 130-139 Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro, Brasil

ANEXO

SONETO DE CONSTATAÇÃO – VI

Nossa aventura é só decepção:

primeiro

retiraram-nos do centro

nos largando

aos subúrbios do universo;

depois

negaram a filiação divina

mostrando uma ascendência

de antropoides;

logo após

suprimiram a liberdade

provando que se pensa

tal se vive;

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

no final
 subjugaram a consciência
submetendo a vontade
a uma pulsão.
Quebramos nosso espelho
 sem ressalvas
pois ainda
restava-nos
o Amor.
Porém
 na hora-vida
 rompe o outro
e corta o último fio
 ao constataremos
que nos amam por si
 e não por nós.

(LYRA, Pedro. Desafio – Uma poética do amor. 3ª.ed. Fortaleza/Rio de Janeiro,
Ed.UFC/Topbooks, 2002.)

LEITURA DE *OUTDOORS*: uma proposta de ensino de intertextualidade

Jaqueline Maria de Almeida (UENF)
Dr^a. Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

RESUMO: Neste trabalho, apresenta-se uma análise, na perspectiva da Linguística Textual de aspectos que influenciam a leitura e a interpretação de textos dos *outdoors* de publicidades de motel. Os aspectos analisados foram: *relação imagem/texto*, *intertextualidade* e *ambiguidade*, como fatores que geram *efeito de humor* no texto. O arcabouço teórico usado nessa pesquisa foi baseado na linguística sóciointerativa, com foco, principalmente, na relação *autor-texto-leitor*, uma vez que os *outdoors* são publicidades recorrentes que utilizam-se de aspectos verbais e não-verbais e cuja compreensão depende do conhecimento de mundo do leitor. Dessa forma, através do texto deve existir uma interação entre as intenções do autor e o conhecimento do leitor. Alguns dos autores utilizados foram Marcuschi (2008), Koch (2007), Travaglia (2007), entre outros, que ressaltam a importância e pertinência do estudo dos gêneros textuais para o aprendizado da língua. O objetivo deste trabalho é verificar como os fatores *relação imagem/texto*, *intertextualidade* e *ambiguidade* geram o efeito de humor na leitura das publicidades de motéis. Como *corpus* de análise dessa pesquisa foram utilizadas doze figuras de publicidades de redes variadas de motéis – todas retiradas da internet. Após a análise das figuras, espera-se demonstrar a importância e complexidade relativa à leitura e compreensão de enunciados que envolvem *imagem*, *intertextualidade* e *ambiguidade*. Como esses elementos textuais, unidos ao conhecimento de mundo do leitor, são uma excelente fonte de produção de sentido para diversos gêneros textuais e, principalmente, como esses aspectos exercem influência no efeito de sentido do texto gerando na maioria dos casos o efeito de humor.

Palavras-chave: Leitura, intertextualidade, *outdoors*.

Introdução

Os estudos sobre articulação textual tiveram início com a poética e a retórica. Mais tarde, no século XX, tornou-se preocupação da Linguística, que tem se enveredado por novos caminhos, valorizando não apenas a classificação, regulamentação e estrutura interna da língua, mas também demonstrando interesse pelos estudos textuais e discursivos. As estratégias argumentativas e de leitura são usadas como maneira de manipular o texto tanto em relação à linguagem verbal como a não verbal, principalmente no que diz respeito à publicidade.

Normalmente, a mensagem publicitária possui conteúdo simples e tem o intuito de ser compreendida por um grande número de pessoas dos mais variados níveis socioeconômicos e culturais. O *outdoor* pode ser considerado um excelente

disseminador de publicidades da modernidade em função de seu caráter permanente, baixo custo e veículo de grandes proporções.

Para isso, são usados recursos versáteis e relativamente simples, cercando o público com informações de todos os tipos, principalmente as visuais. O *outdoor* é um veículo de comunicação de massa utilizado, quase sempre, para vender um produto e, ao fazer isso, desperta, impõe ao interlocutor uma imagem e uma ideia na intenção de levá-lo a adquirir determinado produto. É importante ressaltar que o *outdoor* pode ser usado também como um suporte informativo.

Uma das principais características dos textos produzidos para publicidades de *outdoors* é que eles sejam curtos, claros, diretos e bem articulados, podendo ou não utilizar outros recursos que não sejam verbais. Em algumas publicidades podemos perceber o uso de argumentos (ou imagens de pessoas famosas) que transmitam legitimidade ao produto. Esses argumentos, direta ou indiretamente, estão relacionados com eventuais vantagens que o público teria ao adquirir o produto. Tais vantagens podem, por exemplo, estar relacionadas com economia/preço, facilitação no pagamento, brindes concedidos aos usuários, prazer na aquisição do produto etc. O texto produzido para a publicidade é um amálgama de vários fatores: econômicos, sociais e psicológicos, onde estão incutidos também poderosos artifícios da linguagem, como o uso de recursos retóricos, aos quais não faltam as figuras de linguagem, as técnicas argumentativas, os fatores de persuasão, entre outros.

De acordo com Koch (2007), algumas das características relevantes na criação do texto são: os **padrões materiais relativos ao texto** (tamanho; clareza, cor e fonte das letras; comprimento das linhas; variedade tipográfica; abreviações e uso de maiúsculas e minúsculas), e os **elementos linguísticos** (o léxico, a sintaxe, a pontuação, a imagem), todas essas características também influenciam na construção dos textos de *outdoor*, devido principalmente ao seu tamanho. Geralmente, anúncios impressos como o *outdoor* apresentam um texto verbal apoiado por uma imagem (ou vice-versa) que busca atrair, chamar a atenção do interlocutor. Esse tipo de recurso apresenta algumas funções bastante características, dentre as quais podemos citar: obter visibilidade, tornar o anúncio o mais sedutor possível, induzir à leitura do texto, criar

uma atmosfera para identificar, valorizar e fixar o produto ou marca na memória do leitor. Outros elementos que também colaboram na construção e ampliação do sentido anunciado no *outdoor* são a **intenção**, o **contexto** e o **local**, onde ocorre a interação com o interlocutor.

O autor usa os aspectos textuais de maneira a amenizar a ideia de imposição do produto em prol de um delineado e prazeroso “convite à aquisição/uso”, os elementos textuais são usados a fim de persuadir e interagir com o público, apontando as opções que melhor poderiam satisfazer suas vontades, sentimentos etc.

Os três aspectos textuais a serem analisados neste trabalho são: a relação imagem/texto, a intertextualidade e a ambiguidade. Apesar de a imagem já ser um recurso bastante explorado, neste trabalho mostraremos como esse e outros aspectos textuais analisados são importantes e complexos no que diz respeito à leitura e compreensão de enunciados. Este estudo não tem o objetivo de apontar as características publicitárias presentes no *outdoor*, mas sim analisar a influência de aspectos linguísticos e imagens na leitura de *outdoors* de publicidades de motel. Mais especificamente, como a relação imagem/texto, a intertextualidade e a ambiguidade constroem o sentido do texto nas publicidades de *outdoors* de motéis, promovendo, de forma positiva ou negativa, cada um dos anunciantes que representa; e como esses elementos influenciam no efeito de humor causado no texto.

Além desta introdução, o trabalho possui mais quatro seções principais. Na seção seguinte, por meio de uma revisão teórica, será apresentada uma breve análise a respeito das teorias da Linguística Textual relacionadas ao assunto em questão, assim como a metodologia que foi empregada para alcançar os objetivos. Por fim, é apresentada a discussão da análise do *corpus*, bem como algumas considerações finais.

Revisão da literatura

De acordo com Koch (2007), a definição de texto mudou muito nas últimas décadas e está relacionada às concepções que se têm de autor e leitor. A leitura de texto pode ser vista de acordo com três perspectivas: o foco no autor, “o texto é visto como um produto”; o foco no texto, que é “visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificada pelo leitor/ouvinte”; e o foco na interação autor-

texto-leitor, “na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2007, p. 7-10).

É a partir dessa premissa, baseada na sociolinguística interacional e com a preocupação em estabelecer a interação **autor-texto-leitor** que serão feitas as análises deste trabalho. Koch (2007) traduz em claras palavras que, para a construção de sentido e compreensão de um texto, é necessária a interação entre esses três elementos, uma vez que é preciso considerar “não só as informações explicitamente constituídas, como também o que é implicitamente sugerido” (KOCH, 2007, p. 11). A leitura de um enunciado exige muito mais que apenas o conhecimento do código linguístico por parte do leitor. Todo enunciado é repleto de significados construídos sócio-historicamente. A leitura e compreensão de um enunciado se dão através das pistas dadas pelo autor e pelo conhecimento do leitor, que manifestará sua opinião, positiva ou negativa, em relação à proposta do autor. Além do conhecimento de mundo do leitor, a interpretação de um enunciado depende também de quem é o leitor, sua posição na sociedade, seus valores e suas vivências. Algumas das estratégias de leitura usadas pelo interlocutor enquanto construtor de sentidos são: pressuposição, inferência, verificação, entre outras.

Analisando por esse prisma, consideramos que a interação do público com as mensagens publicitárias, por exemplo, se dá por diversas formas, e os efeitos alcançados pelas mensagens veiculadas podem ser percebidos de inúmeras maneiras, como: o riso, (em função da compreensão de um enunciado); a lembrança de uma publicidade já veiculada (quem não se lembra das publicidades de natal da coca-cola?); o estreitamento de vínculos entre as marcas e seus consumidores; a aquisição de conhecimento das características de determinados produtos; a preferência por determinada marca durante a decisão de compra etc.

O texto produzido para o *outdoor* tem a finalidade de promover um produto, principalmente para estimular e persuadir o interlocutor a adquiri-lo. Para se tornar eloquente e persuasivo, o texto do *outdoor* precisa ser organizado de forma a realçar os elementos que favorecem a legitimidade do produto. “**O ato de persuadir** procura

atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois a um ‘auditório particular’” (KOCH, 2004, p. 19, grifo nosso). Algumas estratégias comumente usadas para dar legitimidade ao conteúdo da publicidade são: a aprovação do produto por pessoas já famosas na mídia, concessão de uso para teste, garantia de satisfação ou devolução do dinheiro, brindes, entre outros.

Seguindo esta linha, o texto do *outdoor* deve ser reduzido, claro, mas também direto e bem articulado, pois os estímulos que levam o público às compras também podem envolver características de ordem mais abstrata, como os aspectos visuais, psicológicos e individuais. Os **aspectos visuais** são os de primeira ordem, uma vez que são esses os principais elementos que atraem a atenção do interlocutor, fazendo referência, no caso dos motéis, a preços baixos, promoções, suítes tematizadas etc. As **características psicológicas** são aquelas que motivam o interlocutor através de concessão de brindes, entre outras vantagens aos usuários. As **características individuais** são determinadas de acordo com idade, estágio de vida e/ou cargo no trabalho. Através da manipulação desses recursos, a ideia de imposição do produto é amenizada, ou seja, a imposição é substituída por estímulos que induzem o interlocutor ao consumo, através de um estado de aceitabilidade e identificação com o produto.

Ao olhar para um *outdoor*, o interlocutor busca informações sobre o produto que está sendo divulgado, seja através do reconhecimento de uma imagem (quando ela é mais valorizada que o texto), do texto (quando é mais enfático que a imagem) ou ambos (quando atingem uma relação harmônica, de completude de sentido). Durante esse processo, é necessário ter bem claro qual é o objetivo do projeto de construção do *outdoor*, levando em conta quem é o anunciante, qual o seu produto e principalmente, qual o público que ele objetiva atingir. Essas são informações necessárias para a criação do *outdoor*, uma vez que é preciso adequar toda esta estrutura ao conteúdo, ao público-alvo e aos objetivos propostos pelo anunciante.

Definido o perfil do *outdoor*, é preciso iniciar um novo processo, a definição de sua interface²⁶. A importância da disposição dos elementos de que compõem a interface se deve ao tamanho impactante do *outdoor*. É necessário definir qual a melhor disposição de cada elemento, qual o melhor ângulo para se colocar o texto, o melhor lugar para se colocar a imagem principal, as melhores cores, a definição das proporções corretas etc. É nesse momento que é definido também qual elemento vai passar a informação principal, o texto ou a imagem. Duas premissas devem ser consideradas: textos simples são mais fáceis de entender e rápidos de ler, e imagens são carregadas de significado e remetem a lembranças.

Se o objetivo do *outdoor* é fazer com que o interlocutor siga algum tipo de ordem, é preciso estruturar as informações de maneira que as pessoas consigam compreendê-la. O mais importante é – só após uma visão geral de como ficará o *layout* da publicidade no *outdoor* – definir entre valorizar o texto, a imagem, ou estabelecer uma relação entre os elementos que compõem a mensagem; usando, por exemplo, uma imagem “que fala por si só” e atribuí-la a uma única frase. São necessários vários rascunhos até se chegar à conclusão de que os elementos selecionados passaram a mensagem almejada ao público.

O *outdoor* possui muitas características textuais que atraem a atenção do leitor, dentre elas podemos citar: a intertextualidade, a ambiguidade, a criatividade e o humor. Quando o assunto é relativo a sexo, como no caso deste trabalho – análises de publicidades de motel –, percebe-se o quanto essas características são produtivas. São várias as expressões criadas, por exemplo, para mascarar, insultar ou amenizar o sentido do que se tem a dizer em relação à sexualidade, principalmente, porque todo assunto relativo a sexo é permeado por tabus sociais.

A intertextualidade é uma “propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou grupo de textos determinados mantém com outros textos” (CHARAUDEAU *et al.*, 2004, p. 288), ou seja, não existe um texto completamente puro, novo, o que temos são textos que se

²⁶ Consideramos interface o meio capaz de promover a comunicação/interação entre duas ou mais comunidades.

referem a outros textos-fonte em níveis variáveis. Isso ocorre porque o (re)conhecimento da intertextualidade depende em grande parte de seu leitor. “Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário” (MARCUSCHI, 2008, p. 129).

A relação entre o texto e a imagem quase sempre se dá através de intertextualidades, ou seja, é a construção do sentido de um texto recorrendo a outro(s) texto(s). Mas “identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende – e muito – do conhecimento do leitor, e do seu repertório de leitura” (KOCH, 2007, p. 78). Além disso, ao usar a intertextualidade, o autor pode, ou não, explicitar a fonte usada, uma vez que ele pode pressupor o conhecimento do leitor em relação ao tema a ser tratado. “É verdade que a nova produção trará ecos do(s) texto(s)-fonte e estes se farão ouvir mais – ou menos – dependendo dos conhecimentos do leitor. Contudo, o deslocamento de enunciado de um contexto para outro, provocará alteração de sentido” (KOCH, 2007, p. 78). Na maioria das vezes, a alteração do sentido que ocorre é, por exemplo, a transformação de um texto não-humorístico em um texto com efeitos humorísticos.

Para que a intertextualidade ocorra, é necessário o (re)conhecimento de outro(s) texto(s) ou fato(s) no processo de leitura. Contudo, muitas vezes a compreensão da intertextualidade se perde, pois o **fato** ou **texto(s)-fonte** pertencem a um período de tempo muito específico e, para que ocorra sua compreensão, o leitor precisa buscar informações além das explicitadas no texto. “Vale reiterar que, para o processo de compreensão além do conhecimento do texto-fonte, necessário se faz também considerar que a retomada de texto(s) em outro(s) texto(s) propicia a construção de novos sentidos, uma vez que são inseridos em uma outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos” (KOCH, 2007, p. 86).

Em relação à ambiguidade, considera-se ambíguo um vocábulo, expressão ou enunciado que adquire significados diferentes em função da maneira como foi empregado em um determinado contexto. A ambiguidade é a possibilidade de uma

palavra ou oração poder ser lida com mais de um sentido, como afirma Ilari (2006, p. 57), “de admitir interpretações alternativas”. Vale ressaltar que essa leitura, ou interpretação alternativa, não pode fugir aos limites de possíveis interpretações, ou seja, é ambíguo um vocábulo ou expressão que possui mais de um sentido que seja **coerente** com o contexto em que está inserido.

A ambiguidade funciona como uma maneira de suavizar e tornar sutil uma determinada expressão. Contudo, não se deve confundir ambiguidade com polissemia, uma vez que a polissemia é um tipo de imprecisão de sentido, por exemplo, a palavra **ponto** que possui vários significados – ponto de ônibus, ponto cirúrgico, ditar um ponto etc. Enquanto de acordo com Ilari (2006), a ambiguidade é o fato de uma expressão ou frase não ter seus limites de significado claramente delimitados, podendo adquirir diferentes sentidos a cada leitura, em função do contexto em que está inserida. Através da ambiguidade, podem-se ludibriar os preconceitos sociais e historicamente construídos, agregando várias interpretações possíveis para um mesmo texto. O uso da ambiguidade nas publicidades de motel acaba por se tornar uma forma de adaptar as publicidades às normas da sociedade, sem perder a liberdade de expressão.

O emprego de construções ambíguas nas publicidades de motel mostra, em parte, como as atitudes e os comportamentos sexuais são representados pelas palavras, expressões e/ou pelos vocábulos polissêmicos proferidos cotidianamente. Em parte, isso ocorre porque o assunto sexo e sexualidade ainda são tabus em nossa sociedade, e tratá-los em tom humorístico torna o assunto mais aceitável. A ambiguidade e o humor são características que caminham quase sempre juntas, uma vez que a ambiguidade é um dos elementos que gera o humor nos textos.

Alguns dos elementos que geram o efeito de humor na publicidade são: a intertextualidade e a ambiguidade, entre outros recursos. A ambiguidade é usada no contexto humorístico de maneira pragmática, ou seja, é o uso significativo e propositado de expressões em diferentes contextos pragmáticos, e de acordo com diferentes condições pragmáticas. Por ser um comportamento emocional, o humor acaba funcionando como um elemento de aproximação entre pessoas, criando uma

atmosfera livre de preocupações, ainda que momentaneamente. Os hábitos, costumes e indivíduos (principalmente políticos) da nossa sociedade são as principais fontes de humor, através de caracterizações e caricaturas.

O humor está relacionado ao conhecimento partilhado de uma sociedade e sua compreensão depende do ambiente em que ocorre, pois sua função possui um significado social, o que poderia ser chamado, de acordo com Possenti (2008), de **humor de circunstância**. O humor de circunstância é aquele relativo a um acontecimento, e que, fora do tempo/contexto em que ocorreu, torna-se incompreensível. Em quase toda situação social podem-se presenciar momentos em que o humor funciona como uma maneira de amenizar situações desconfortáveis e/ou uma forma de criar vínculos. Um exemplo muito recorrente em que o humor é usado para criar proximidade entre indivíduos é quando, antes de dar início às solenidades, o palestrante ou professor sempre tenta iniciar o evento com algum tipo de piada para descontrair a plateia. Numa situação como essa, normalmente, o humor é contagiante e mesmo aqueles que não compreenderam ou não ouviram a piada riem.

Apesar de o humor ser um elemento muito usado nas publicidades, ele possui domínio linguístico complexo. Para compreender um texto humorístico, é necessário que o leitor interaja com o texto, pois ele não é um mero receptor de informações. Os textos humorísticos trabalham principalmente com ambiguidades, sentidos indiretos, implícitos e intertextualidades. Em grande parte das vezes, os textos humorísticos usam temas da atualidade e, por isso, a comicidade de um enunciado muitas vezes se perde com o passar dos anos.

O tempo não é um fator totalmente determinante do humor nos textos, o tema também é de extrema importância e nem sempre está ligado a um período de tempo. Muitas vezes o tema e a maneira como ele foi abordado está mais relacionado à cultura que ao tempo em que o texto foi produzido, apesar de que “não são os mesmos temas que fazem rir povos diversos” (POSSENTI, 2008, p. 337). Contudo, é necessário ressaltar que nem só o tema, nem apenas sua atualidade são os elementos definidores do tom humorístico do texto. O tom humorístico do texto é causado por um conjunto de técnicas linguísticas, dentre as quais podemos citar: trocadilhos,

duplos sentidos, ambiguidade, construções sintáticas, manipulação de material fonológico e morfológico, idiomatismos etc. Além dos elementos linguísticos, o tema também tem bastante relevância e os textos humorísticos, quase sempre, veiculam temas proibidos, não oficiais, que provavelmente, não se manifestariam em uma entrevista, por exemplo.

A análise dos textos humorísticos segue uma nova linha de pesquisa, buscando explicar “como” ocorre o tom humorístico e não “por que”. Ou seja, é uma tentativa de explicar não o que as piadas significam, mas como se desencadeia o processo humorístico. Para que, de fato, ocorra o humor em qualquer gênero textual, é necessário que haja a ativação de uma memória ou um saber por parte do leitor. Quando não há ativação dessas informações, o que ocorre é uma falha na situação comunicativa, e, logo, não ocorre o riso, que corresponde à materialização do humor. Talvez seja justamente por ser um ato social e naturalmente aceito por todos os indivíduos que o humor esteja ganhando cada vez mais espaço, não só na mídia televisiva, mas também em suportes inanimados como o *outdoor*.

Metodologia

Neste trabalho, foram feitas análises de doze publicidades de motéis numa perspectiva sóciointeracionista. Essas publicidades foram retiradas de *sites* disponíveis na *internet*. O critério usado para a seleção das publicidades de motéis foi o suposto humor que essa leitura poderia gerar em função do uso de elementos como a relação imagem/texto, a intertextualidade e a ambiguidade. Outro quesito decisivo na seleção desses *outdoors* em prol de outros, é que foi feita uma verificação seguida da confirmação da existência dos estabelecimentos através da verificação de endereço e telefone dos mesmos, pois apesar da análise ser textual, o embasamento teórico usado nesta pesquisa conta com a legitimidade do anúncio, uma vez que, existem muitas montagens de anúncios como estes, que podem não conter algumas das características aqui descritas. Dessa forma, foram usadas apenas as publicidades de motéis que, de fato, existiam. A seguir serão apresentadas as análises dos elementos

relação imagem/texto, a intertextualidade e a ambiguidade que geraram o efeito de humor nos textos.

Análise do corpus

Os *outdoors* de publicidades de motel coletados na *internet* – objetos do estudo deste trabalho – poderiam ser analisados sob diversos pontos de vista, como da semântica, da sociolinguística, além de outros como a interpretação da publicidade do ponto de vista discursivo. Porém, como pode ser visto na literatura selecionada, optamos por fazer as análises do ponto de vista da Linguística Textual, ou seja, esta pesquisa terá como foco elementos que categorizamos como: relação imagem/texto, a intertextualidade e a ambiguidade que geram humor na construção textual, leitura e interpretação de *outdoors*.

Por meio das análises dos *outdoors* selecionados podemos perceber que nem sempre a leitura se detém aos aspectos verbais do texto, uma vez que as imagens também foram elementos muito recorrentes nas publicidades. De acordo com os elementos textuais, verbais ou não-verbais, utilizados nas mensagens selecionadas, percebemos que o autor pressupõe determinado nível de conhecimento de mundo do interlocutor. O uso do conhecimento de mundo nas publicidades é uma das formas de atrair a atenção do interlocutor, principalmente quando isso gera um tom humorístico na publicidade.

Através desse estudo, percebemos o surgimento da necessidade de mudanças de perspectivas em relação à leitura de textos diversos. Escolhemos a publicidade porque esse é um gênero comum, presente no cotidiano das pessoas e nos livros didáticos, entretanto, pouca atenção é dada ao aspecto não verbal do texto. O uso dos diferentes gêneros textuais em sala de aula, por exemplo, nos oferece possibilidade de análise textual, análise temática, problematização e síntese pessoal. Além disso, estudar diferentes gêneros textuais pode facilitar o acesso à leitura, aprimorando também o processo de produção, assim como o letramento textual, visual e digital.

A linguagem (verbal e não verbal) reflete o sistema de comunicação social e coletivo, ou seja, é através dela que se transmite o modo de pensar, sentir e atuar de

cada sociedade. Através da linguagem aprendemos a categorizar as diferentes situações que ocorrem ao longo da vida (contexto familiar, escolar, ambiente de trabalho etc.). O recurso não verbal é muito usado em publicidades de *outdoor*, pois desperta o interesse do interlocutor pelo objeto anunciado, em função das cores e do poder que as imagens têm de evocar ideias e analogias com desejos e sentimentos. Dentro dessa perspectiva, podemos dizer que o texto publicitário consiste num jogo de signos em que o autor emprega elementos verbais e não verbais como uma maneira de amenizar a sua intenção de manipular o interlocutor. Pensando por este viés, notamos que o texto produzido para o *outdoor* se constitui em uma grande força de poder persuasivo, pois influencia o modo de querer, pensar e agir do interlocutor, mas sempre de forma sutil e nunca impositiva.

No texto da Figura 1 abaixo, podemos facilmente perceber a intertextualidade, pois o autor recorre a outro texto na construção do sentido da publicidade. A imagem completa o sentido do texto verbal. Ao se ler o texto fica claro que o autor optou por usar a **intertextualidade explícita** (KOCH, 2007, p. 92), ou seja, a imagem selecionada para essa publicidade foi a de um personagem mundialmente conhecido: Mona Lisa, cuja inferência é obtida a partir de diversos conhecimentos partilhados, dos quais o leitor se apodera. Nesse texto, o autor explicita qual a fonte da intertextualidade e pressupõe que ela faça parte do conhecimento prévio do leitor.



Fonte: Publistorm²⁷

Figura 1 – Publicidade do Motel Só Love

Ao observar a Figura 1, a memória do leitor é ativada e, através de seu conhecimento prévio, a imagem da **Mona Lisa** de **Leonardo Da Vince** é retomada. Na publicidade, pode-se perceber uma paródia da imagem da Mona Lisa: os cabelos longos, a posição das mãos, a feição do rosto com um sorriso contido, o decote do vestido, deixando o colo à mostra. Contudo, essa é uma publicidade que demonstra como, muitas vezes, o autor conta com o conhecimento de mundo de seu interlocutor para que haja a compreensão do enunciado, pois mesmo a referência ao texto-fonte sendo relativamente explícita, pois é necessário que o leitor tenha conhecimento de quem foi Leonardo Da Vince e que Mona Lisa é sua obra mais famosa, para que entenda o humor da publicidade.

No texto, o trocadilho feito com o nome do famoso pintor italiano **Leonardo Da Vince & Leonardo da Vinte**, serve para gerar um efeito de humor na publicidade e, como afirma Koch (2007, p. 30), “o deslocamento de enunciado de um contexto para outro, provocará alteração de sentido”. Apesar das informações serem diferentes na grafia, **Leonardo Da Vince & Leonardo da Vinte**, a expressão e o nome do pintor são semelhantes no som, o que causa efeito de humor ao enunciado. Assim, apesar de o conteúdo das expressões serem diferentes, um elemento se sobrepõe ao outro; ou seja, enquanto um elemento sugere a ideia principal, que é a referência ao pintor, o

²⁷ Disponível em: <<http://www.publistorm.com/imagens-propagandas-de-motel/>>. Acesso em: 7 maio 2010.

outro sugere a ideia de uma ação. Outra característica que aparecerá na maioria das publicidades, conforme se poderá perceber nas análises seguintes, é o nome, o endereço e o telefone dos hotéis, que sempre aparecem nas publicidades, variando apenas o tamanho e tipo das fontes.

Na Figura 2 novamente é a imagem que completa o sentido do texto, pois, ao se ler apenas o texto, um leigo em relação às opções de hospedagem da cidade não teria como saber se se trata de um hotel ou de um motel. No entanto, a imagem do *lingerie* demonstra de maneira sutil e elegante, que se trata de um motel e não de hotel, ou seja, é a imagem que completa o sentido do texto.



Fonte: Quase publicitários²⁸
Figura 2 – Publicidade do Motel Bambina

Ao compararmos as publicidades 1 e 2, percebemos a diferença de valorização da imagem em cada publicidade. Enquanto, na Figura 1, texto e imagem dividem o mesmo espaço no *outdoor*, na Figura 2 há maior valorização da imagem e o texto aparece em letras pequenas. Isso ocorre, aparentemente, devido à diferença de público alvo que cada publicidade busca. A Figura 1 apresenta um *layout* com efeito humorístico, mas pouco sofisticado, além disso, apresenta o preço a ser investido na locação de uma suíte, característica que aparece apenas em algumas publicidades. Já a Figura 2 é mais sofisticada, elegante; isso pode ser percebido principalmente nas imagens do *lingerie* e do *notebook* apresentadas na publicidade.

²⁸ Disponível em: <<http://quasepublicitarios.wordpress.com/tag/outdoor/>>. Acesso em: 7 maio 2010.

É o verbo *andar* no texto da Figura 2 “Aqui ninguém precisa andar na linha” que torna o enunciado ambíguo. Este é um exemplo de ambiguidade semântica, devido à dupla possibilidade de interpretação da expressão “andar na linha”:

(1) A *internet* não é através de linha telefônica, pois é “wireless”.

(2) As pessoas não precisam andar na linha, pois é um motel, um lugar de se realizar fantasias.

Em ambos os exemplos é necessário que haja interação entre o texto e o leitor para a compreensão do enunciado. Na possibilidade de leitura do exemplo (1), o autor pressupõe o conhecimento de mundo por parte do leitor, em relação à informática, quando faz referência ao **wireless**, que é um sistema relativamente novo para navegação na *web*. Para a leitura do exemplo (2), é exigida do interlocutor uma capacidade de conexão, de intertextualidade entre as ideias que estão sendo apresentadas, pois andar na linha é uma expressão sinônima para a expressão não cometer atos incorretos. O texto da publicidade do Motel Dolce Amore explora a ambiguidade dos verbos **relaxar** e **gozar**. Os verbos podem ser interpretados de duas formas: primeiro no sentido mais prototípico, lugar para descansar e aproveitar o ambiente; e segundo, no sentido mais informal, de cunho sexual, como lugar para aproveitar bons momentos de prazer.



Fonte: Publistorm²⁹

Figura 3 – Publicidade do Dolce Amore Motel

²⁹ Disponível em: <<http://www.publistorm.com/imagens-propagandas-de-motel/>>. Acesso em: 7 maio 2010.

O tom humorístico do texto fica por conta da intertextualidade, ou seja, a referência às palavras usadas pela ministra durante uma entrevista. A intertextualidade, apesar de explícita, exige do leitor um (re)conhecimento dos fatos políticos que ocorreram em uma determinada época. De acordo com Possenti (2008), esse pode ser considerado um caso de **humor de circunstância**, pois, com o passar do tempo, um leitor desavisado poderá não compreender o texto. Ao ter que explicar a referência à entrevista da ministra do turismo, Marta Suplicy, que, em junho de 2007, desdenhou dos problemas dos principais aeroportos do País usando a expressão “relaxa e goza, porque depois você vai esquecer todos os transtornos”, o grau de humor do enunciado diminui.

Contudo, o efeito humorístico não é causado apenas pela intertextualidade, mas também pela ambiguidade da expressão “relaxa e goza”, uma vez que ela pode ser interpretada de duas maneiras:

(3) Ministra, o lugar para **relaxar** e **gozar** é aqui. No sentido mais prototípico, denotando sentido sexual, afinal, trata-se da publicidade de um motel.

(4) Ministra, o lugar para **relaxar** e **gozar** é aqui. Com sentido equivalente a “despreocupe-se e aproveite porque depois você vai esquecer todos os transtornos”, pois a entrevista refere-se à crise dos aeroportos que aconteceu em junho de 2007 e pressupõe-se que os usuários estejam viajando por lazer, férias.



Fonte: Publistorm³⁰

Figura 4 – Publicidade do Motel Fantasy

³⁰ Disponível em: <<http://www.publistorm.com/imagens-propagandas-de-motel/>>. Acesso em: 7 maio 2010.

A ambiguidade é uma característica presente também na Figura 4. Este é um caso de ambiguidade semântica em que o vocábulo “safadeza” é passível de duas interpretações, tanto com o sentido informal, popular “atos libidinosos”, “imorais”; como no sentido formal de “traquinagem política”. Contudo, ambos os sentidos possuem um tom pejorativo que causa má impressão do ambiente no Congresso e transmite uma impressão negativa da Instituição em questão. Como não há registro da data da foto, não há como saber ao certo a qual dos escândalos do Congresso Nacional a publicidade está fazendo referência, devido ao fato de que, no Brasil, temos um longo histórico de escândalos ocorridos no Congresso Nacional.



Fonte: Blog Gabriella Anderson³¹
Figura 5 – Publicidade do Motel Fantasy

Na Figura 5, a ambiguidade também ocorre por causa de um verbo. É novamente um caso de ambiguidade semântica. O verbo **comer** permite uma dupla interpretação. Num primeiro momento, ele é usado no sentido mais prototípico, já que denota o sentido de se alimentar, almoçar. Já no sentido metafórico, o verbo **comer** é considerado um sinônimo informal para o ato sexual e remete à ideia de sexualidade.

O humor da publicidade é causado justamente pela ambiguidade do verbo, pois a possibilidade de interpretação do verbo **comer** como ato sexual ocorre porque se trata de uma publicidade de motel, ou seja, a ambiguidade é gerada pelo contexto em que o enunciado aparece. A publicidade oferece **almoço grátis**, logo, o verbo **comer** pode ser associado às duas possibilidades de interpretação. Conforme já foi dito, quando o assunto é relativo a sexo ou a sexualidade, a ambiguidade é usada como

³¹ Disponível em: <<http://gabriella.blog.br/2007/09/23/fotos-do-dia/>>. Acesso em: 7 maio 2010.

uma forma de atenuar o tom pornográfico do texto produzido para a publicidade torná-lo mais sutil, conseqüentemente, essa possibilidade de dupla interpretação gera o humor.

É importante pontuar que ao se trabalhar com análises textuais, ou mesmo analisando traços semânticos do léxico, os sentidos apenas se aproximam dentro de determinados contextos, ou seja, é uma questão de similaridade de significados. Na sobreposição dos sentidos, o primeiro significado, mais evidente, é esperado, comum, conhecido. A este, acrescenta-se outro, e do contraste entre ambos resulta o humor. A sobreposição desses dois sentidos para o verbo **comer** proporciona o fenômeno da ambigüidade e é justamente isso que gera o humor, uma graça sutil no enunciado.



Fonte: Publistorm³²

Figura 6 – Publicidade do Motel Você que sabe

A ambigüidade é determinada de acordo com o contexto em que o vocábulo é empregado, ou seja, uma mesma expressão pode adquirir significados diferentes em função da maneira como foi usada em determinado contexto. É o que ocorre com a expressão **duro** na Figura 6. Os possíveis significados para o vocábulo **duro** são: no sentido formal (dicionarizado), **duro** significa rijo, firme, sólido; enquanto informalmente **duro** significa sem dinheiro ou homem com ereção. Podemos perceber que a marca da oralidade na expressão **Ótimo pra quem tá duro** é usada como um recurso expressivo para atenuar o tom pornográfico da publicidade, uma vez que, neste caso, o vocábulo **duro** é usado metaforicamente e pertence ao campo semântico que faz referência ao órgão sexual masculino. Esse fato confirma a posição de

³² Disponível em: <<http://www.publistorm.com/imagens-propagandas-de-motel/>>. Acesso em: 7 maio 2010.

Marcuschi (2008), quando o autor propõe que os textos publicitários são uma mistura de características da fala e da escrita, que, quando bem articulados, estreitam laços entre seus interlocutores, visando ao convencimento, à persuasão.

Nesse caso particular, o sentido literal, dicionarizado do termo **duro** não se encaixa como uma possibilidade de interpretação, pois, ao ler **Ótimo pra quem tá duro**, o leitor não poderia interpretar como **Ótimo pra quem está rígido**. As possibilidades de interpretação se restringem apenas aos significados informais, em função do contexto, do conteúdo que está sendo divulgado. As opções de interpretação que melhor traduzem o significado da publicidade são: **Ótimo pra quem tá sem dinheiro**, uma vez que o preço da hospedagem aparece em letras garrafais; ou **Ótimo pra quem tá com uma ereção**, pois a publicidade se refere a um motel, cujo propósito, na maioria das vezes, é esse.

A ambiguidade foi uma característica bastante presente nas publicidades, dentre os exemplos, a rede de motéis “Charm” foi, usando o que se considera um tipo de sequência, como se fossem histórias de quadrinhos. Como pode ser observado nas Figuras a seguir (7 e 8), “fontes diferentes de informação na compreensão textual. [...] a noção de texto deve ser ampliada, pois se considera que, muitas vezes, o aspecto verbal pode ser influenciado pelo não verbal e vice-versa” (SILVA, 2007, p. 140).



Fonte: Quase publicitários³³

Figura 7 – Publicidade do Charm Motel: 100m rasos

Com uma proposta irreverente e criativa, o Motel Charm incentiva seus usuários a levarem uma vida saudável. A sequência das figuras se refere à prática de exercícios físicos. A publicidade faz uma associação de ideias, sugerindo o tempo gasto na prática de cada exercício com o valor a ser investido na hospedagem de cada

³³ Disponível em: <<http://quasepublicitarios.wordpress.com/tag/outdoor/>>. Acesso em: 7 maio 2010.

cliente, ou seja, é uma maneira de apresentar ao usuário as vantagens e opções de preço que o motel possui, de uma maneira discreta e com um tom humorístico.

Usando o efeito humorístico, os criadores do *outdoor* se beneficiam de duas maneiras, primeiro porque conseguem ter acesso a uma parcela significativa da população que compreenderá a publicidade instantaneamente; segundo porque são muitos os recursos humorísticos de cunho sexual que fazem parte do conhecimento popular. Além disso, o uso do humor é uma maneira de evitar problemas de censura, não ferindo a moral e os bons costumes da sociedade. Aparece novamente nas mensagens uma sobreposição de sentidos criada pela relação da prática de exercícios com a prática sexual. Desse modo, sentidos sobrepostos parecem articular uma ideia de que as pessoas que praticam exercícios têm uma disposição física para se “divertirem” por mais tempo.



Fonte: Quase publicitários³⁴

Figura 8 – Publicidade do Charm Motel: Levantamento

Cada imagem, ou texto não verbal, representa uma atividade física, que tem uma relação direta com o texto verbal da publicidade. Além disso, na maior parte das imagens, os casais aparecem em posições sugestivas, com contato físico. Essas imagens sugestionam qual a proposta, o tipo de serviço que o anunciante presta, uma vez que se trata de publicidades de motéis e mesmo com pouco conhecimento de mundo o leitor poderia pressupor que não se trata de um ambiente para desenvolver exercícios físicos como musculação, por exemplo.

Para que haja compreensão do enunciado, é necessária a ativação do conhecimento prévio do leitor para que ele reconheça as imagens como modalidades

³⁴ Disponível em: <<http://quasepublicitarios.wordpress.com/tag/outdoor/>>. Acesso em: 7 maio 2010.

de atividades físicas e possa fazer a conexão entre essas imagens e o serviço oferecido pelo anunciante.

As cores, a colocação do texto e principalmente a seleção das imagens podem ser considerados elementos que despertam a atração do leitor. Num primeiro olhar, o leitor pode achar que se trata da publicidade de uma academia de exercícios físicos, por exemplo. O fato de o Motel Charm ter usado uma sequência de ideias na publicidade também atrai a atenção do leitor, pois ele reconhecerá o padrão de cores e imagens, mas perceberá que há uma relação entre os *outdoors*. Isso pode causar impacto, pois as pessoas são, naturalmente, curiosas, e como cada *outdoor* traz um exercício físico diferente, isso pode ser considerado uma forma de despertar a atenção do leitor.

Pelo fato de o motel ainda ser tabu para muitos membros da sociedade, o assunto é tratado de maneira discreta. As publicidades usam um tom humorístico para amenizar a forma de tratar o assunto. O humor é uma forma muito eficiente de estreitar laços com as pessoas. Usar o humor nas publicidades é, de maneira geral, uma estratégia que favorece a facilitação da leitura do texto. Usando o **senso comum**³⁵, a publicidade atinge um maior número de pessoas, pois para que haja interação do público com a mensagem é preciso que o leitor compreenda o enunciado.

Nas publicidades do Guia de Motéis, duas características são muito marcantes: o humor através do uso de imagens que fazem parte do senso comum e o encadeamento dessas imagens. Por ser uma linguagem universal, o tom humorístico acaba se tornando um elemento persuasivo nas publicidades, principalmente quando unido ao senso comum, que é uma forma de compreensão de todas as coisas por meio do saber social; ou seja, é o saber que se adquire através de experiências vividas ou ouvidas do cotidiano, englobando costumes, hábitos, tradições, normas, éticas e tudo aquilo que se necessita para viver bem.

³⁵ A expressão **senso comum** aqui é entendida como um “conjunto de opiniões tão geralmente aceitas em época determinada que as opiniões contrárias aparecem como aberrações individuais” (FERREIRA, 1999, p. 594).



Fonte: Moteleiro³⁶

Figura 9 – Guia de Motéis: Molhar o biscoito

Na Figura 9, o autor conta com o conhecimento de mundo do leitor para construir o sentido do enunciado, uma vez que usa uma expressão informal, ou gíria, na relação imagem/texto em sua publicidade. O humor aparece caracterizado pela imagem, de cunho sexual, popularmente reconhecida: molhar o biscoito. Essa é uma expressão usada, cotidianamente, em ambientes informais. Pode-se afirmar, então, que o humor da publicidade é causado principalmente pela relação da imagem/texto, ou seja, pelo (re)conhecimento, por parte do leitor, da expressão “molhar o biscoito”. Nesse exemplo o humor é gerado pelo uso de uma expressão informal numa publicidade de motel. Se a mesma expressão estivesse sendo usada numa publicidade de uma marca de café, de biscoitos, ou mesmo de um aparelho de chá, ela não teria o mesmo efeito humorístico, ou talvez ela não fosse engraçada.

Outra questão importante a se considerar é que a utilização da ambiguidade através da expressão informal torna a publicidade irreverente, contrapondo o que é considerado oficial ao informal, demonstrando como o sentido informal, não dicionarizado, possui tanta carga semântica quanto o sentido formal.

³⁶ Disponível em: <<http://www.moteleiro.com.br/2011/03/campanha-do-guia-de-moteis-no-abcd/>>. Acesso em: 7 maio 2010.



Fonte: Moteleiro³⁷

Figura 10 – Guia de Motéis: Tirar o atraso

A Figura 10 também apresenta o mesmo padrão de construção/organização da Figura 9. O uso da expressão popular “tirar o atraso” novamente é o elemento que cria tom cômico da publicidade, por se tratar de um motel. A imagem do relógio, além de realçar o enunciado, favorece a fixação da publicidade, pois um leitor mais atento se fixa nos detalhes, que, nesse caso, é intrigante, já que o relógio tem características de um “diabinho” – com rabinho e chifre. Para alguns, essa pode ser uma fonte de preconceito, uma vez que o sexo, quando não é considerado para fins de reprodução, é considerado pecado, representado pela figura do diabo. Ambos os textos das Figuras 9 e 10 apresentam expressões de extrema informalidade, mas popularmente reconhecidas, o que cria uma relação de proximidade entre público e objeto de consumo.

Considerações finais

Os aspectos textuais selecionados para a análise desta pesquisa são extensos e abrangentes. Ao longo deste estudo, podemos perceber a complexa relação de influência de sentido existente entre a relação imagem/texto, a intertextualidade e a ambiguidade; e apontar, através de exemplos dos *outdoors*, algumas premissas de como ocorre o efeito de humor gerado na leitura das publicidades de motéis e ainda, como a publicidade não hesita em utilizar esses elementos para atingir um grande número de pessoas. As particularidades que envolvem a relação imagem/texto e a ambiguidade são muito produtivas no que diz respeito à amplitude de sentido das publicidades, logo, seu uso é recorrente para se conseguir o efeito humorístico em várias publicidades.

³⁷ Disponível em: <<http://www.moteleiro.com.br/2011/03/campanha-do-guia-de-moteis-no-abcd/>>. Acesso em: 7 maio 2010.

É importante ressaltar que os processos inferenciais estão diretamente relacionados ao conhecimento de mundo dos interlocutores e à sua capacidade de interligar esses conhecimentos ao conteúdo do anúncio, a partir do que foi apresentado no enunciado, o conhecimento de mundo que cada leitor carrega consigo e à sua capacidade de intertextualizar esse conhecimento com situações cotidianas. Na maioria das vezes, o efeito humorístico e as inferências são advindos dessa capacidade, muitas vezes, imanente ao leitor.

A ambiguidade foi quase sempre usada na forma de sobreposição de ideias; uma maneira muito produtiva de se obter os efeitos humorísticos dos enunciados, que ficam passíveis de mais de uma leitura. Outras vezes a ambiguidade se deu através do uso de verbos e expressões informais, gírias, denotando sentidos sexuais. O uso da ambiguidade serve como uma maneira de acionar na mente do leitor lembranças que remetem a diversos conhecimentos de mundo e valores socioculturais para interpretação do significado.

Nas publicidades cujo foco foi a relação texto/imagem, percebemos a diferença de valorização de conteúdo. Em algumas publicidades, o destaque foi para a imagem, enquanto outras para o texto, mas em ambos os casos um elemento completa e, às vezes, até acrescenta o sentido do outro. Dessa forma, pôde-se perceber que não há um padrão fixo de construção, pois a valorização de um ou outro elemento depende tanto de **quem é o anunciante** como **do que é anunciado**.

Por fim concluímos que o humor e a criatividade das publicidades são elementos que atraem a atenção do público levando-o, muitas vezes, ao consumo. Sendo assim, observamos que o efeito de humor foi uma estratégia usada para atrair/persuadir a atenção do interlocutor em relação ao seu produto. Outra característica que pode ser notada é o **humor de circunstância**. Muitas vezes o humor é usado associando produtos ao contexto de um determinado momento, fato ou acontecimento – como no caso da publicidade que fez referência à Ministra Marta Suplicy. Uma das vantagens do *outdoor* em relação a outros suportes é que ele apresenta textos curtos que levam pouco tempo para serem lidos, mas que as

interpretações depreendidas vão além daquelas despertadas no momento exato em que a mensagem é lida.

Referências

- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio eletrônico: século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lexicon Informática, 1999.
- ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- POSSENTI, S. **Humor de circunstância**. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v.9, p. 333-344, 2008.
- SILVA, A. Interação verbal e não-verbal na leitura de histórias em quadrinhos. **Vertentes**, São João Del-Rei, n.30, p.138-145, 2007.

O CONCEITO DE FILOSOFIA EM WITTGENSTEIN

Vanderlei de Oliveira (UENF)
Dr. Giovane do Nascimento (UENF)

RESUMO: O presente artigo se remete ao estudo dos escritos de Wittgenstein. Trabalho desenvolvido a partir da primeira obra – *Tractatus Logico-Philosophicus*, cujo demonstra a forma que Wittgenstein via a linguagem. Para ele nessa primeira obra havia a necessidade de uma linguagem lógica para retirar as impurezas da linguagem cotidiana. A linguagem a ser criada deveria representar o mundo de uma única forma. Já nas *Investigações Filosóficas*, sua segunda obra, a visão de linguagem sofre uma mudança para Wittgenstein, ele passa a ver a linguagem como “uso” e não mais somente como uma forma lógica de representar o mundo. Concebe a partir de então uma análise da linguagem a em seu uso particular. Passa a trabalhar os conceitos acerca de jogos de linguagem, postulando que para se entender uma determinada linguagem há a necessidade de se entender primeiro o “uso” particular dela. Levando assim em consideração o contexto no qual a linguagem é empregada. Wittgenstein diverge de sua primeira forma de pensar, pois há contrapontos acerca de suas concepções visto que não é possível a compreensão isolada da linguagem e sim em seus contextos. Nas *Investigações* trabalha justamente com a linguagem cotidiana, pois a sua preocupação não é mais em construir uma metalinguística, mas a partir do “uso” que se faz de uma determinada palavra, pode então estabelecer sua regra e então essa palavra será compreendida. Podendo haver a variação de contexto para cada palavra.

Palavras-chave: jogo de linguagem; uso; Wittgenstein; metalinguística; contexto; linguagem cotidiana.

Em sua primeira fase Wittgenstein acreditava na possibilidade de uma metalinguística lógica capaz de purificar a língua cotidiana. Dados aos diversos equívocos acerca dos jogos de linguagem e suas funções na linguagem ordinária, concebe uma nova estrutura da língua a partir das *Investigações Filosóficas*.

Wittgenstein diz a Frank Ramsey³⁸ que nem todos os que lessem sua obra, compreenderia suas ideias. Em 1913 o *Tractatus* foi mais bem explorado por Russel³⁹,

³⁸ Frank Plumpton Ramsey (22 de fevereiro de 1903 - 19 de janeiro de 1930) foi um britânico matemático que, além de matemática, fez contribuições significativas e precoce em filosofia e economia antes de sua morte, aos 26 anos de idade. Ele era um amigo próximo de Ludwig Wittgenstein, e foi instrumental na tradução do *Tractatus Logico-Philosophicus* em Inglês, e em persuadir Wittgenstein para voltar à filosofia e Cambridge.

³⁹ Bertrand Arthur William Russell, 3º Conde Russell (Ravenscroft, País de Gales, 18 de Maio de 1872 — Penrhynedeudraeth, País de Gales, 2 de Fevereiro de 1970) foi um dos mais influentes matemáticos, filósofos e lógicos que viveram no século XX.

e em 1914 por Moore⁴⁰, isto contribuiu para uma melhor compreensão aos que se interessassem a partir daí. Pois houve uma melhor adequação da filosofia de Wittgenstein.

A preocupação do *Tractatus* é tratar os problemas da filosofia e mostra que a razão deste problema consiste na lógica de nossa linguagem que é má compreendida. Sendo assim, a principal função do *Tractatus* é investigar a essência da linguagem: sua função e estrutura.

A estrutura da linguagem revela a lógica e que a função essencial da linguagem é representar ou descrever o mundo. Dessa forma encontram-se três temas principais: 1) a Lógica; 2) a Linguagem; 3) o Mundo. Wittgenstein deixa claro que a sua ordem de investigação é a Natureza da lógica até a Natureza da Linguagem e a partir de então passa para a Natureza do Mundo.

Nós só podemos chegar a uma análise correta mediante ao que poderia chamar-se a investigação lógica dos próprios fenômenos, é dizer, em certo sentido *a posteriori*, e não conjecturando sobre possibilidades *a priori*. (FANN, 1992, p. 62, Tradução nossa)⁴¹

O método *apriorístico* do *Tractatus* é submetido à crítica e recomenda o método *a posteriori* de investigar os fenômenos reais da linguagem. Uma filosofia muito distinta à do *Tractatus*, mostra claramente que se deve investigar o “uso real” da linguagem.

A mudança se deve em grande parte foi ao período em que Wittgenstein se dedicou ao ensino de crianças nas aldeias, levando-o a elaboração de um dicionário para que essas crianças pudessem compreender ainda melhor a sua forma pedagógica. Essa contribuição repercutiu para sua visão pragmática da linguagem. Sua experiência pedagógica mostra os efeitos sobre sua última filosofia, tanto nas aulas como em seus escritos.

⁴⁰ George Edward Moore, mais conhecido como G. E. Moore, (4 de novembro de 1873 – 24 de outubro de 1958) foi um importante e influente filósofo britânico educado em Dulwich College.

⁴¹ Nosotros sólo podemos llegar a un análisis correcto mediante lo que podría llamarse la investigación lógica de los propios fenómenos, es decir, en cierto sentido *a posteriori*, y no conjecturando sobre posibilidades *a priori*.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

No Tractatus a visão é de que o gesto constitui uma proposição, ou seja, a linguagem funciona de uma mesma maneira. O importante do gesto descrito é seu uso em circunstâncias corretas. Já em contraposição ao Tractatus, de onde estava primordialmente interessado no uso cognitivo da linguagem, Wittgenstein nas Investigações destacou os aspectos expressivos tais como gestos, onde os significados são fixados por contextos sociais e situações concretas.

No futuro chamarei sua atenção uma ou outra vez até o que denominarei jogos de linguagem. São modos de utilizar signos mais simples que os modos em que usamos os signos de nossa altamente complicada linguagem ordinária. O estudo dos jogos linguísticos é o estudo das formas primitivas da linguagem ou linguagens primitivas... Quando consideramos forma de linguagem tão simples, desaparece a confusão mental que parece envolver nosso uso ordinário da linguagem... Vemos que podemos construir as formas complicadas partindo das primitivas mediante a adição gradual de novas formas (FANN, 1992, p. 70, Tradução nossa)⁴².

Wittgenstein estabeleceu uma conexão entre o conceito de aprendizado com o conceito de significado. Essa conexão é um aspecto de grande importância para sua nova maneira de ver a linguagem.

Para ele jogos de linguagem são modos de utilizar signos mais simples que os modos em que se usam os signos altamente complicados da linguagem ordinária.

Que encontramos ao desfazermos das ideias preconcebidas? Segundo Wittgenstein, encontramos que os feitos da linguagem não se conformam a nosso requisito a priori: “Quanto mais estreitamente examinamos a linguagem real, mais agudo se faz o conflito entre ela e nossos requisitos” (P.I.§ 107). Encontramos que na linguagem real muitas proposições são vagas, inexatas e indefinidas, mas ‘fica de pé ali’, por acaso não pode tal indicação

⁴² En el futuro llamaré su atención una y otra vez hacia lo que denominaré juegos de lenguaje. Son modos de utilizar signos más sencillos que los modos en que usamos los signos de nuestro altamente complicado lenguaje ordinario... El estudio de los juegos linguísticos es el estudio de las formas primitivas del lenguaje o lenguajes primitivos... Cuando consideramos formas de lenguaje tan sencillas, desaparece la niebla mental que parece envolver nuestro uso ordinario del lenguaje... Vemos que podemos construir las formas complicadas partiendo de las primitivas mediante la adición gradual de formas nuevas.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

funcionar perfeitamente? E não seria possível que qualquer outra funcionará?” (P.I. § 88) (FANN, 1992, p. 79, Tradução nossa)⁴³.

No *Tractatus* o único método de Wittgenstein era a análise lógica que de certa forma herdou das influências de Russel, mas o método central das Investigações pode-se chamar de método das diferenças. Em vez de buscar as similitudes mediante a análise, ele se concentra em desvelar as diferenças por meio da distinção.

Outro fator preponderante é que no *Tractatus* Wittgenstein filosofava sozinho, e os resultados eram escritos em forma de monólogos, pois quando se lê o *Tractatus* tem-se a sensação de que suas proposições devem ser aceitas sem questionamentos. Ao passo que nas Investigações surgiram de discussões e aulas nas quais utilizava o método socrático. Em consequência disso as Investigações têm a forma de diálogo. Mas para ele só pode ver as Investigações corretamente quando se faz contraste com o *Tractatus*, ou seja, tendo-o como pano de fundo. Pois assim se captará o espírito das duas obras.

Nas Investigações Wittgenstein não só critica os pressupostos básicos de sua primeira obra, bem como discute as considerações que o levaram a produzi-los. Pois um dos pressupostos do *Tractatus* é que toda proposição tem um sentido determinado ou definido que pode ser claramente estabelecido.

Podemos dizer que o sentido de uma proposição pode deixar este ou aquele aberto, mas a proposição deve, no entanto, ter *um* sentido definido. Um sentido indefinido não seria *em absoluto* nenhum tipo de sentido; isto é como dizer: uma fronteira indefinida não é fronteira em absoluto. Quem alguém pense: Se eu digo: “Tranquei perfeitamente o homem no quarto – só está uma porta aberta” – em tal caso não o trancou; seu estar trancado é um engano. Alguém se sente inclinado a dizer: “Você não fez nada” (ter uma cerca com uma abertura é como não ter nenhuma). Mas é certo? (FANN, 1992, p. 78, Tradução nossa)⁴⁴

⁴³ “¿Qué hallamos al deshacernos de la ideas preconcebidas? Según WITTGENSTEIN, hallamos que los hechos del lenguaje no se conforman a nuestro requisito *a priori*. Cuanto más estrechamente examinamos el lenguaje real, más agudo se hace el conflicto entre él y nuestro requisitos. (P.I., § 107). Hallamos que en el lenguaje real muchas proposiciones son vagas, inexactas e indefinidas, pero sirven perfectamente para nuestros propósitos. Si digo a alguien ‘estáte de pie por ahí’, ¿acaso no puede tal indicación funcionar perfectamente? ¿Yo no sería posible que cualquier otra no funcionara? (P.I., § 88).

⁴⁴ Podríamos decir que el sentido de una proposición puede dejar esto o aquello abierto, pero la proposición debe, sin embargo, tener *un* sentido definido. Un sentido indefinido no sería *en absoluto*

Que toda proposição deveria ter um sentido definido era a visão do *Tractatus*, que Wittgenstein herdou de Frege⁴⁵. Sua primeira visão de linguagem requeria que toda proposição tivesse um sentido definido. Mas isso impedia de se ter uma visão clara. Na linguagem real, muitas proposições são vagas, inexatas e indefinidas, mas servem perfeitamente para os propósitos as quais se destinam.

Que encontramos ao desfazermos das ideias preconcebidas? Segundo Wittgenstein, encontramos que os fatos da linguagem não se conformam a nosso requisito *a priori*. “Quando mais estreitamente examinamos a linguagem real, mais agudo se faz o conflito entre ela e nossos requisitos” (P. I. § 107). (FANN, 1992, p. 79, Tradução nossa)⁴⁶

Wittgenstein no *Tractatus* deixa claro que a função da linguagem era representar ou figurar fatos. As combinações dos elementos linguísticos se correspondem a combinações dos elementos da realidade.

As proposições eram constituídas a partir de proposições elementares que consistiam em nomes que se referem a objetos simples. Ou seja, o significado da palavra consistia naquilo que ela nomeava.

Ao passo que na sua obra *Investigações* ele vê que as doutrinas do *Tractatus* se baseavam numa imagem particular da essência da linguagem humana. A maior parte das *Investigações* está norteadada contra a concepção agostiniana de linguagem, ou seja, as palavras individuais em uma linguagem nomeiam objetos, o objeto que representa a palavra é seu significado. Ao que Wittgenstein chama de jogo de linguagem, é o uso

ningún tipo de sentido; esto es como decir: una frontera indefinida no es frontera en absoluto. Quizá uno piense: Si yo digo: “He encerrado perfectamente al hombre en la habitación – sólo queda una puerta abierta” – en tal caso no lo ha encerrado; su estar encerrado es un engaño. Uno se siente inclinado a decir: “Usted no ha hecho nada” (tener una cerca con una abertura es como no tener ninguna). ¿Pero es cierto?

⁴⁵ Friedrich Ludwig Gottlob Frege (Wismar, 8 de novembro de 1848 — Bad Kleinen, 26 de julho de 1925) foi um matemático, lógico e filósofo alemão.

⁴⁶ ¿Qué hallamos al deshacernos de las ideas preconcebidas? Según WITTGENSTEIN, hallamos que los hechos del lenguaje no se conforman a nuestro requisito *a priori*. “Cuanto más estrechamente examinamos el lenguaje real, más agudo se hace el conflicto entre él y nuestros requisitos” (P. I. § 107).

de uma palavra em seu contexto claro, pois a questão do significado de uma palavra não tem sentido sem um contexto.

Nas Investigações ele constata que as doutrinas de sua primeira obra se baseiam em uma imagem particular da essência da linguagem humana. Segundo ele o domínio da linguagem não constitui somente o aprendizado dos nomes dos objetos, de tal forma que:

É a teoria do significado-correspondência, cuja essência é: as palavras individuais em uma linguagem nomeiam objetos, o objeto que representa a palavra é seu significado. (FANN, 1992, p. 84, Tradução nossa)⁴⁷

Para ele o problema da linguagem privada está em relação aos aspectos da teoria do significado-correspondência. A definição ostensiva explica o uso – o significado – da palavra quando seu papel global na linguagem está claro.

Tendo tais argumentos como embasamento, Wittgenstein foi o primeiro filósofo a sugerir que em vez de se perguntar ‘o que é significado?’, deve-se então perguntar primeiramente ‘que é uma explicação de significado?’. Isso evita buscar o significado, mas sim a finalidade; o uso. Pois o uso só pode ser entendido em seu contexto – tanto linguístico como social.

[...] Isto é pelo que Wittgenstein sugere que, em vez de comparar as relações entre a palavra e o significado à relação existente entre o dinheiro e a vaca que você pode comprar com ele, deveríamos compará-lo à relação existente entre o dinheiro e seu uso (FANN, 1992, p. 90, Tradução nossa)⁴⁸.

Sendo que o significado de uma palavra é seu uso na linguagem. Compara ainda as palavras de uma linguagem com o conteúdo de uma caixa de ferramentas. Porque uma palavra se caracteriza por seu uso, sendo igual a um instrumento por sua função.

⁴⁷ “Es la ‘teoría del significado-correspondencia’, cuya esencia es: las palabras individuales en un lenguaje nombran objetos, el objeto que representa la palabra es su significado”.

⁴⁸ “Esto es por lo que WITTGENSTEIN sugiere que, en vez de comparar con él, deberíamos compararlo a la relación existente entre el dinero y su uso” (8P.I., § 120)

Todos os instrumentos servem para modificarem algo. As orações podem ser entendidas como instrumentos e ferramentas iguais às palavras. Compreender uma oração é estar preparado para um de seus usos.

A LINGUAGEM

O significado de uma palavra é seu lugar em um jogo de linguagem. Pois para compreender o que é uma peça de xadrez é necessário compreender o que é um jogo em seu conjunto, pois são as regras que definem o papel da peça no jogo.

Wittgenstein compara a linguagem como um jogo de xadrez, onde é necessário se conhecer cada peça em particular para aplicar a regra do jogo. Para compreender uma peça deve-se compreender o jogo em seu conjunto; as regras que o definem e aí a função da peça no jogo. Da mesma forma que uma palavra é seu lugar em um jogo da linguagem. Pois o significado de uma determinada palavra numa linguagem vem definido pelas regras gramaticais que são usadas na linguagem.

[...]. Usar uma oração é deste modo análogo a fazer uma jogada de xadrez seguindo as regras. "... uma jogada de xadrez não consiste simplesmente em mover uma peça de um modo determinado sobre o tabuleiro..." (FANN, 1992, p. 91, Tradução nossa)⁴⁹

Para esclarecer a natureza social da linguagem, é necessário que se pergunte: que quer dizer que alguém segue uma regra? É uma atividade envolvida em todas as atividades importantes que os seres humanos empreendem.

Em vez de mostrar algo comum a tudo que se denomina linguagem, Wittgenstein diz que todos esses fenômenos não têm nada em comum que faça usar a mesma palavra para tudo, pois estão relacionados entre si de diversas formas. Desta relação dá-se o nome de linguagem.

Consideremos, por exemplo, os processos que chamamos jogos. Refiro-me aos jogos de salão, jogos de cartas, jogos de bolas, jogos

⁴⁹ "Usar una oración es de este modo análogo a hacer una jugada de ajedrez siguiendo las reglas. ...una jugada de ajedrez no consiste simplemente en mover una pieza de un modo determinado sobre el tablero..."

olímpicos, etc. Que é comum a todos eles? Não diga: 'deve haver algo comum, ou do contrário, não seriam chamados 'jogos'; porém olhe e veja se de fato há algo comum a todos eles. Se os olha, não verá nada em comum, senão simplesmente semelhanças, relações, e, além disso, se encontrará com toda uma gama destas. Reflitamos: Não pense, olhe! Olhe, por exemplo, os jogos de salão com suas relações multiformes. Agora passe aos jogos de cartas; aqui encontrará muitas correspondências com o primeiro grupo, mas várias características comuns desaparecem, enquanto que aparecem outras novas. Se passamos aos jogos de bola, se mantém várias características comuns, mas se perdem outras... Do mesmo modo podemos considerar os muitos, muitíssimos tipos distintos de jogos; e ver como afloram certas semelhanças, enquanto outras desaparecem. (FANN, 1992, p. 100, Tradução nossa)⁵⁰

Vê-se uma complicada malha de semelhanças superpondo-se e entrecruzando-se, às vezes, são semelhanças de conjunto e outras de detalhe. Assim pode-se comparar a uma 'família'. Os jogos formam uma família, onde eles não têm uma coisa em comum além de formar uma família, que são suas semelhanças.

No entanto, o agudo contraste entre a primeira e a última perspectiva da linguagem não deve impedir-nos de ver o *objetivo* de sua "crítica da linguagem". Sua grande preocupação em ambos os períodos foi este problema crucial: Qual é a natureza, tarefa e métodos da filosofia? (FANN, 1992, p. 103, Tradução nossa)⁵¹

Wittgenstein não está interessado em linguagem por linguagem; mas na específica função da filosofia tradicional. Em ambas obras a função de Wittgenstein é

⁵⁰ "Consideremos, por ejemplo, los procesos que llamamos juegos. Me refiero a los juegos de salón, juegos de cartas, juegos de pelota, juegos olímpicos, etc. ¿Qué es común a todos ellos? No diga: Debe haber algo común, o de lo contrario, no serían llamados 'juegos'; sino mire y vea si de hecho hay algo común a todos ellos. Si los mira, no verá nada común a todos, sino simplemente semejanzas, relaciones, y además se encontrará con toda una gama de éstas. Repitámoslo: ¡no piense, mire! Mire, por ejemplo, los juegos de salón con sus multiformes relaciones. Ahora pase a los juegos de cartas; aquí encontrará muchas correspondencias con el primer grupo, pero varias características comunes desaparecen, mientras que aparecen otras nuevas. Si pasamos a los juegos de pelota, se mantienen varias características comunes, pero se pierden otras... De igual modo podemos considerar los muchos, muchísimos tipos distintos de juegos; y ver cómo afloran ciertas semejanzas, mientras otras desaparecen".

⁵¹ Sin embargo, el agudo contraste entre la primera y última perspectiva del lenguaje no debe impedirnos ver el *objetivo* de su "crítica del lenguaje". Su gran preocupación en ambos períodos ha sido este problema crucial: ¿Cuál es la naturaleza, tareas y métodos de la filosofía?

questionar as perguntas, traçar os limites do sentido, indicar o que se pode e o que não se pode dizer.

Nas Investigações ele trata a compreensão da essência da linguagem, sua função e suas estruturas, mas quando Wittgenstein fala de essência nas Investigações não tem o mesmo sentido que no Tractatus.

No Tractatus Wittgenstein acreditava ter descoberto a essência da linguagem, bem como revelado o limite da linguagem. Já nas Investigações não mais falava de uma linguagem, mas de diferentes usos da linguagem ou então de jogos de linguagem.

Nas Investigações Wittgenstein constrói vários jogos de linguagem ao criticar algumas expressões metafísicas. Para ele os jogos de linguagem claros e simples não são estudos preparatórios para uma regulação futura da linguagem. São estabelecidos como objetos de comparação para que possam iluminar a linguagem.

Pois para ele os problemas filosóficos surgem principalmente acerca de interpretação errônea das formas de linguagem, sendo então problemas linguísticos, ou seja, puramente conceituais.

As questões filosóficas são atormentadoras e surgem das formas de linguagem. Wittgenstein compara estas tormentas como algum tipo de enfermidade mental. Por isso ele combate contra o enfeitiçamento da linguagem.

A descrição metafórica dos problemas filosóficos em termos psicológicos como “câimbra mental”, “tormento mental”, etc., não é accidental. Por uma parte, é uma expressão de sua preocupação *personal* por tais problemas. Por outra parte, é uma caracterização acertada de seus próprios métodos e objetivos na filosofia. “O tratamento filosófico de uma questão é como o tratamento de uma enfermidade” (P. I. § 255) (FANN, 1992, p. 108, Tradução nossa)⁵²

Wittgenstein defende então que não existe uma terapia apropriada para todas essas enfermidades mentais. Pois não existe um método filosófico, mas vários

⁵² La descripción metafórica de los problemas filosóficos en términos psicológicos como “calambre mental”, “tormento mental”, etc., no es accidental. Por una parte, es una expresión de su preocupación *personal* por tales problemas. Por otra parte, es una caracterización acertada de sus propios métodos y objetivos en filosofía. “El tratamiento filosófico de una cuestión es como el tratamiento de una enfermedad” (P. I., § 255).

métodos. Dessa forma também existem diferentes terapias. Sendo a terapia a ser usada dependerá exclusivamente a enfermidade, bem como da pessoa que a sofra.

Para Wittgenstein o principal erro difundido pelos filósofos, incluindo a sua primeira maneira de pensar – *Tractatus* – é que ao ver a linguagem, se olha para uma forma de palavras e não para o uso que se faz dessa forma.

Permanecemos inconscientes da prodigiosa diversidade dos jogos de linguagem ordinária, devido ao que a vestimenta de nossa linguagem o faz todo parecido. (P. I., p. 224). (FANN, 1992, p. 110, Tradução nossa)⁵³

Eis aqui um ponto importante nas Investigações, relativo ao uso das palavras; o qual faz distinção entre *gramática superficial* e *gramática profunda*. Sendo que *gramática superficial* é o que de imediato se grava do uso de uma palavra. À parte do uso que pode incorporar-se através do ouvido. Ao passo que a *gramática profunda* é a aplicação das palavras. Com isso é fácil perceber o pragmatismo que se vai acentuando cada vez mais nas Investigações.

Nesse contexto Wittgenstein desenvolve seu pensamento nas Investigações na forma de crítica à tradição filosófica ocidental da linguagem. Embora seu problema central permaneça o mesmo nas duas obras em destaque. Vê-se que a oposição da segunda com a primeira é fundamentalmente explícita.

Wittgenstein assume no *Tractatus* a posição designativa da linguagem humana. Mas se revela fortemente contra esse exagero das tradições. Nas Investigações, onde está então a única função da linguagem era designativa, ou seja, *a priori*.

No *Tractatus* a radicalização da função designativa sustenta a posição de se deixar guiar pelo ideal de uma linguagem perfeita, sendo então ela capaz de reproduzir com a mais absoluta exatidão a estrutura ontológica do mundo. Pois a linguagem deveria ser a imagem original do real.

Para Wittgenstein a linguagem humana é uma atividade complexa, caracterizada por duas dimensões, sendo elas: 1) externamente manifestam-se os atos

⁵³ Permanecemos inconscientes de la prodigiosa diversidad de los juegos del lenguaje ordinario, debido a que la vestimenta de nuestro lenguaje lo hace todo parecido” (P. I., p. 224).

corpóreos de produção de sons; 2) estes atos são acompanhados no interior do espírito, por atos que lhes conferem significação. Estes atos espirituais são estritamente privados.

Nas Investigações manifesta-se um ataque a uma concepção individualista do conhecimento e da linguagem. Vê-se também na sua segunda obra que Wittgenstein luta contra a teoria objetivista da linguagem. Pois para ele não existe um mundo em si independente da linguagem, cujo deveria ser copiado por ela. Só existe o mundo na linguagem.

Wittgenstein nas Investigações abandona o ideal de exatidão completamente desligado das situações concretas do uso da linguagem, encontrado no Tractatus. Para ele isso não passa de um mito filosófico. Pois é impossível determinar a significação das palavras sem considerar o contexto social em que elas são utilizadas. Por isso a ideia de linguagem perfeita é tida nas Investigações como algo impossível.

No Tractatus a linguagem deve ser uma cópia fiel dos fatos no mundo. Não é copiável pela linguagem, porém é dada juntamente com ela. Já nas Investigações a linguagem é uma atividade humana. Há uma identidade entre linguagem e ação. Dada em contextos diversos e sendo possível entendê-la somente dentro de cada contexto perfeitamente, ou seja, ao qual está inserida.

A linguagem é uma determinada forma de vida com suas particularidades e hábitos. Pois é sempre uma parte, um constitutivo de determinada forma de vida, na qual está integrada.

REFERÊNCIAS

- FANN, K. T. **El concepto de filosofía en Wittgenstein**. Editorial Tecnos. 2 ed. 1992.
- HINTIKKA, Merril B.; HINTIKKA, Jeakko. **Uma investigacao sobre Wittgenstein**. Campinas: Papirus, 1994.
- MONK, Ray. **O dever do gênio**: Tradução Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmático**: na filosofia contemporânea. 2 ed. São Paulo, Loyola, 2001.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1975.

FOUCAULT E A INTERDIÇÃO DO IDOSO EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Regina Helena Souza Ferreira
Dr. Sérgio Arruda de Moura

RESUMO - O objetivo deste artigo é apresentar, em linhas gerais, alguns aspectos da análise que Michel Foucault faz da “interdição do discurso” - como recorta este problema e aponta procedimentos que contribuem para uma nova interpretação do fenômeno discursivo. Privilegiou-se, como objeto, o idoso no texto publicitário como forma de exemplificar os aspectos teóricos abordados, de como se constitui essa interdição, na atualidade, no discurso do idoso nesses textos.. Neste trabalho, a mostra de análise foi escolhida alheatoriamente na Internet.

Palavras-chave: Interdição, idoso, discurso, propaganda

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, embora em linhas gerais, pretende apresentar Foucault e a interdição do idoso em textos publicitários. A escolha do idoso como objeto deste artigo se deve, em especial, à ênfase dada pela mídia a essa faixa etária a qual, mesmo que implicitamente se mantenha o estigma da decrepitude, tem ocupado um lugar de relativo destaque na publicidade.

Essa presença do idoso, cada vez em maior número nos textos publicitários, se deve ao crescimento significativo do envelhecimento numa porcentagem tão significativa – em 2.025, o Brasil terá a sexta maior população idosa do planeta – que despertou os interesses do *capital* para esse segmento.

Com isso, os idosos, atendendo aos apelos da sociedade do consumo, buscam manterem-se jovens, saudáveis e dispostos a aproveitar cada vez mais os últimos anos de vida, o que lhes outorgou a designação de a “melhor idade”.

Escolheu-se privilegiar o texto publicitário como suporte, pois esse, ao produzir mensagens, mobiliza as formações discursivas presentes na sociedade. A publicidade trabalha a palavra de maneira que é possível analisá-la da perspectiva teórica da linguagem como lugar de constituição do sujeito e o discurso como uma prática social.

Este trabalho privilegia os aspectos da teoria de Foucault referentes à exclusão a qual se manifesta em procedimentos externos e internos. Nesse contexto, Foucault promove uma discussão sobre o fato de que os discursos sofrem influências de regras sociais, institucionais e detentoras de saber que, por sua vez, garantem aos discursos, o poder de serem aceitos como verdadeiros.

É importante frisar que a análise desses textos preocupa-se apenas em assinalar pontos em que a interdição pode ser evidenciada, sem se preocupar em aprofundar esse estudo esgotando todos os elementos da enunciação. Assim, pretende-se restringir o campo de análise a apontar indícios, como forma de exemplificar os aspectos teóricos abordados, de como se constitui essa interdição, na

atualidade, no discurso do idoso em quatro textos publicitários recolhidos, alheatoriamente, na Internet.

“Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também é a interdição.” (FOUCAULT, 1998, p.9). Foucault aborda a questão do poder o qual, além de se manifestar na vida cotidiana imediata, classifica os indivíduos em categorias, impondo-lhes uma lei de verdade, reconhecida pelo indivíduo e que os outros devem reconhecer neles. O poder é exercido na ordem dos discursos que organizam e controlam a vida em sociedade. Sendo o discurso uma prática é preciso considerar a importância das práticas discursivas sobre o modo como os sujeitos vêem a si e ao outro, o modo como exercem determinado tipo de governo sobre si e sobre o outro.

Assim, buscar-se-á alinhar pistas teóricas que permitam caracterizar a interdição em Foucault e como esta se manifesta no discurso do idoso. Para isso, pretende-se adotar a seguinte estrutura:

- 1- A concepção de discurso em Foucault;
- 2- A interdição como elemento discursivo; e
- 3- A interdição e o idoso em textos publicitários.

Nesse sentido, nos dois primeiros itens, o texto abordará pontos teóricos sobre o assunto sem a pretensão de esgotá-lo e, na última parte, por meio de quatro anúncios publicitários, indicar, como já dito anteriormente, pistas da interdição do discurso em idosos.

Para Foucault, o discurso não é somente lugar de expressão de um saber, mas espaço ou via de exercício do poder.

Nesta perspectiva, o discurso é prática social, é algo inteiramente diferente do lugar em que vem se depositar e se superpor, como em uma simples superfície de inscrição, objetos que teriam sido instaurados anteriormente. O poder é exercido na ordem dos discursos que organizam e controlam a vida em sociedade.

1-A concepção de discurso em Foucault

O enunciado é a matéria que constitui o discurso – sua unidade elementar. A fim de caracterizá-lo, é importante pontuar que Foucault, primeiramente, esclarece que falar não é simplesmente combinar signos numa sintaxe, nem mesmo relacionar palavras e coisas, já que falar é “criar uma situação, é investir a fala como prática em outras práticas” (ARAÚJO, 2004, p.217). É neste nível que Foucault localiza o discurso – a noção foucaultiana advoga que discurso é prática. Assim, o enunciado não é uma estrutura, mas uma função; ele não é em si mesmo uma unidade, mas uma função que cruza um domínio de estruturas e unidades possíveis e que as faz aparecer com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. Nesta perspectiva, o discurso não é uma

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

operação expressiva pela qual o indivíduo formula uma idéia, é um conjunto de regras anônimas, históricas, que definiram, numa dada época, e para uma determinada área social ou mesmo lingüística, as condições de exercícios da função enunciativa. Essas regras discursivas são regidas pelos princípios da reutilização, da dispersão, da exterioridade, do acúmulo, da efetividade, já que o discurso é um evento histórico.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva -evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade (FOUCAULT, 1971, p. 51).

Para Michel Foucault, a dispersão

[...] caracteriza um tipo de discurso e que define, entre os conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência, e também de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição, de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento etc. Tal análise refere-se, pois, em um nível de certa forma pré-conceitual, ao campo em que os conceitos podem coexistir e às regras às quais esse campo está submetido (FOUCAULT, 1971, p75).

Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso. Quando a televisão, por exemplo, se apropria do discurso do idoso veiculando que este emprega sua aposentadoria para viagens de lazer, dá voz a um discurso o qual, segundo algumas das regras foucaultianas que fixaram enunciados sobre a figura do idoso, caracteriza os indivíduos desta idade como alguém com tempo e dinheiro para “aproveitar a vida”. Para o autor, portanto, o conceito de prática discursiva vincula-se diretamente a:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1971, p. 136).

Nesse caso faz-se necessário ressaltar que o enunciado, diferentemente dos atos de fala e mesmo das palavras, frases ou proposições, não é imediatamente visível nem está inteiramente oculto. Pode ocorrer de uma frase ou um ato ilocutório serem confundidos com certo enunciado, mas isso não quer dizer que são a mesma coisa. Assim, por exemplo, quando uma propaganda mostra uma conversa entre avó e neta na mesa de um restaurante na qual a avó sugere à neta usar o galã Cauã Reymond como objeto, apenas para sexo. Para melhor entender, eis a transcrição da propaganda⁵⁴ a seguir:

*Avó: - Eu não acredito que você veio pro restaurante de chinelo.
Neta: - Deixa de ser atrasada, né vó! Isso não é chinelo, é havaianas,
Havaianas Fit. Dá pra usar em qualquer lugar.
Avó: - Que é bonitinha, é.
(Cauã Reymond aparece e diz para quem o atendeu: "Boa tarde, tudo bem?")
Neta: - Olha lá, vó!
Avó: - É aquele menino da televisão! Você tinha que arrumar um rapaz assim para você.
Neta: - Ah, mas deve ser muito chato casar com famoso, né?
Avó: - Mas quem falou em casamento? Eu tô falando de sexo.
Neta: - Vó!
Avó: - E depois eu é que sou atrasada?!*

O jogo enunciativo na propaganda, principalmente a enunciação da avó, está investido de muito mais do que supõe uma simples coisa dita: ela põe em jogo um conjunto de elementos, referentes às possibilidades de aparecimento e delimitação daquele discurso, tanto que a campanha publicitária foi retirada do ar.

Nesta perspectiva, ao analisar o discurso - prática discursiva, produto de linguagem e processo histórico - é necessário analisar a circulação dos enunciados, as posições de sujeito assinaladas, as materialidades que dão corpo aos sentidos e as articulações que esses enunciados estabelecem com a história e a memória. Dessa forma, na perspectiva de Foucault, ao "olhar" o discurso, é imprescindível que se analise as redes de memórias que evidenciam as articulações entre práticas discursivas e a produção de identidades.

Para Foucault, o discurso não é somente lugar de expressão de um saber, mas por meio dele o poder se exerce. Há em todo discurso uma "vontade de verdade" que ao trazer em si a oposição entre o verdadeiro e o falso classifica algo como verdadeiro.

⁵⁴ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KxgTJMZo8Kg>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

Vontade, que para o autor, precisa ser questionada, possibilitando compreender as condições de formação de um discurso, percebendo por quais desejos e poderes o sujeito luta e quer se apoderar.

2- A interdição como elemento discursivo

O discurso em Foucault (1971) é resultado de diversos sistemas de controle da palavra, resultante de diversas práticas restritivas, tanto daqueles que limitam o que pode ser dito, quanto daqueles mecanismos que delimitam o que pode ser dito, quanto daqueles mecanismos que delimitam os horizontes da produção e recepção do sentido quando, ainda, aqueles que, pela instituição de uma cena a repetir, pela constituição de “sociedade de discursos” pelo funcionamento doutrinal, pelas apropriações sociais, limitam os sujeitos falantes.

Marcondes (2009), citando “A ordem do discurso de Foucault”, afirma que é controlando os nossos discursos que as instituições mantêm o poder. Foucault parte do pressuposto de que “tudo não é dito nunca”. No entanto, isso não significa que algo tenha ficado reprimido ou sufocado, mas, simplesmente, que cada enunciado tem seu tempo de aparição, o contexto ao qual pertence. Araújo (2004), citando Foucault, afirma que a produção discursiva é controlada, relacionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade, fazê-lo acontecer no “tempo certo”.

Foucault afirma que as interdições, em nossa sociedade, acabam por desvelar aquilo que ele nomeia como tabu do objeto – o fato de não se ter o direito de dizer tudo -, ritual da circunstância - não se pode falar tudo em qualquer circunstância -, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala - qualquer um não pode falar de qualquer coisa. Essas interdições se complementam, formando uma rede complexa.

Esse controle, mencionado por Foucault, opera em nossa sociedade, por meio do interdito em, pelo menos, três situações:

1-Na região da sexualidade na qual o discurso está ligado ao desejo e, na política, em que tem relação direta com o poder. Assim é como se houvesse certas coisas, determinados assuntos interditados a alguns falantes.

2- Oposição entre razão e loucura: poder. Há ainda outra forma de exclusão, obra da razão que separa e rejeita a loucura através de instituições exclusivamente destinadas a falar sobre e pela loucura. Se se diz o que é proibido ou se há a contrariedade de alguma das interdições, o indivíduo é caracterizado como louco. Desde a Idade Média, louco era considerado aquele cujo discurso era interditado, pois suas palavras eram inverdades. No entanto, era por meio do que o considerado louco dizia que se fazia a separação entre razão e loucura. Segundo Foucault, “louco é aquele cujo discurso não circula como o dos outros”. (1998, p.13)

3- Vontade de verdade: O anseio de todos é que seu discurso seja aceito pelo outro como verdade, pois isso representa outorga de poder. O discurso nem precisa ser de fato verdadeiro, basta que seja passado como tal. A vontade de verdade produz um discurso do qual exala poder, não poder jurídico ou político, mas sim, a capacidade de apresentar e colocar o objeto do discurso sob uma nova perspectiva, uma nova forma de olhar. As instituições – científicas, médicas, pedagógicas, religiosas – produzem discursos que, pela coação de sua constituição, sem levantar suspeita, não são refutados pela sociedade, pois transvertem de objetividade e neutralidade.

Assim, não se deve olhar apenas a verdade, mas também, e principalmente, a vontade dessa verdade já que esta traz o apoio institucional. Marcondes, ao citar Foucault, afirma que se ignora essa vontade de verdade como sendo uma prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que procuraram contorná-la e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura.

Essas três formas de exclusão funcionam como empecilho ao anúncio do discurso pelo indivíduo, pois este se sente impedido ou temeroso para anunciá-lo. Essas formas de controle “[...] tendem a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1998, p. 18). Assim sendo, o discurso acaba se desenhando como uma forma de dominação.

No entanto, os discursos, como mecanismos de enunciação, além dos procedimentos externos, apresentados sucintamente neste artigo, há aqueles internos tendentes ao controle e, sobretudo, princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: “a do acontecimento e do acaso”. São eles:

1- O comentário diz respeito àquelas narrativas maiores a que os falantes se remetem, variando apenas fórmulas, ordem, em suma, os discursos origem nos atos de fala os quais funcionam como fonte primária.

2- O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que falou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como sede de sua coerência. Para Foucault, o autor é aquilo que permite tanto a presença de certos acontecimentos numa obra como as suas transformações, as suas deformações, as suas modificações diversas. O autor é igualmente o princípio de uma certa unidade de escrita, pelo que todas as diferenças são reduzidas pelos princípios da evolução, da maturação ou da influência.

Marcondes (2009), citando Foucault, assinala que o conceito de autoria não se aplica a todos os discursos de maneira constante, afirmando que há aqueles que prescindem de um autor, pois existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas

cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos, que precisam de signatários e não de autor; receitas técnicas transmitidas no anonimato.

3- A disciplina são regras pertencentes a determinado campo do saber ou ciência às quais o discurso deve se adaptar para ter validade ou credibilidade. Tais regras podem mudar de acordo com o tempo e com o lugar. Embora haja a possibilidade de mudança temporal e espacial, isso é difícil acontecer porque o domínio delas tem a ver com o controle dos partícipes do discurso.

Enfim, todos esses procedimentos, tanto internos quanto externos, evidenciam que o discurso está “contaminado” de ideologia e de interesses, ao tempo em que desvelam o ser humano como movido pelos seus interesses e benesses. Se o idoso fala e é falado, é porque, como esses indivíduos foucaultianos marcados pelos seus próprios desejos, de algum modo, se confrontam com o poder. Não um poder que somente cerceia, desmantela, vigia, surpreende ou proíbe, mas um poder que suscita, incita e produz.

3-A interdição e o idoso em textos publicitários

Para Foucault, o poder não pode ser localizado em uma instituição ou no Estado, pois não reside simplesmente em algo que o indivíduo cede a um governante, mas sim como uma relação de forças que se estende por toda sociedade e tem base na intersubjetividade. Nesta perspectiva, as relações estabelecidas entre os sujeitos relacionados a mando e poder estão ancoradas em uma dialética social perversa, expressa em interdiscursos marcados pelo autoritarismo e subserviência os quais obscurecem uma argumentação crítica e investigativa.

Na dimensão foucaultiniana, a produção discursiva é controlada, relacionada, organizada e redistribuída dentro da sociedade. Essa ideia se explica no fato de alguns assuntos serem proibidos em determinados círculos sociais. Tal poder controlador dos discursos está presente, como uma vasta rede de espionagem, em todos os níveis, metaforicamente esse poder se equivaleria a uma rede de relações tecida como uma teia pronta para apanhar incautos insetos, impedidos por instrumento tão tênue de prosseguir sua viagem. Assim, manifesta-se esse poder “interditório” sobre os discursos na sociedade.

Para ilustrar a interdição, em especial, no discurso do idoso, o presente artigo apresenta quatro propagandas na qual os procedimentos de exclusão tratados por Foucault podem ser ilustrados.

Texto I

Em 1994, a Sharp exibiu um comercial sobre um microondas o qual, inclusive foi premiado pelo 19º Anuário/1994, que se inicia com uma senhora idosa sentada em uma cadeira, na cozinha, ao lado de um forno de microondas. Focalizada em primeiro

plano, ela fala o seguinte, olhando para a câmera: “Tem gente que acha que microondas só serve para descongelar e esquentar. Bobagem, muita bobagem. Este aqui faz quase tudo para mim: cozinha, assa, doura, gratina, faz pipoca. Com *Microondas Sharp* você faz tudo mais rápido e pode aproveitar sua mocidade com outras coisas, como sexo”. Em *off*, a voz do narrador diz: “Linha *Microondas Sharp*. Faz parte de sua vida”⁵⁵

Quanto à propaganda apresentada, podem-se estabelecer vários paralelos entre a teoria de Foucault sobre os processos de interdição.

Em primeiro lugar, a propaganda usa de um princípio pedagógico com o intuito de demonstrar qual seria o papel esperado de uma senhora idosa, demonstrar experiência sobre um assunto de pleno domínio de sua geração: a cozinha. Em segundo lugar, nota-se que essa postura é transmitida a mulheres de uma faixa etária mais nova, pertencente à classe média, visto que foi veiculada na TV aberta e em quase todos os intervalos comerciais.

No entanto, quando a idosa do anúncio publicitário afirma que “Com *Microondas Sharp* você faz tudo mais rápido e pode aproveitar sua mocidade com outras coisas, como sexo”, por subverter o que se espera de uma senhora, por desobedecer o ritual da circunstância e o direito de quem profere o discurso, aproxima-se dos atos de separação e rejeição que caracterizam a loucura, segundo Foucault. O discurso da idosa, no anúncio publicitário, choca pela oscilação causada entre a palavra dita a qual seria mais razoável em outra faixa etária. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (MARCONDES, 2009, p. 129).

Ao evocar o discurso como campo de apoderamento, a peça publicitária apresenta uma idosa assenhorando-se de um discurso inovador, já que apresenta o sexo como uma forma de aproveitar a mocidade. Assim, a propaganda da *Sharp* – na voz da idosa – apropriou-se de uma narrativa corrente na sociedade, que tem um significado já ritualizado e, numa nova relação, funda uma nova possibilidade de dizer, embora esteja, ainda, interditada.

Nessa enunciação percebe-se a dimensão do acontecimento, do acaso já citada anteriormente, a qual instaura um mecanismo interno de controle – o comentário. Foucault (1998) afirma que o comentário não tem outro papel senão o de dizer finalmente aquilo que estava silenciosamente articulado no texto primeiro. Segundo

⁵⁵ “Microsoft Windows 7 - Vovó Techno”. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vYp9S-qdUzA>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

esse autor, o comentário deve, num paradoxo que ele desloca sempre, mas de que nunca se livra, dizer pela primeira vez aquilo que já tinha sido dito entretanto, e repetir incansavelmente aquilo que, porém, nunca tinha sido dito. É o que a senhora faz quando enuncia “pode aproveitar sua mocidade com outras coisas, como sexo”.

Texto II

A partir do século XVIII, começou a circular na sociedade ocidental um discurso médico o qual visava, por meio de práticas de regulação, prolongar a vida das pessoas como indicador de desenvolvimento, já que, segundo Foucault, o índice de morte e doença compromete o poder do Estado.

As fábricas passam a funcionar como excelente espaço para adestramento dos corpos, pois lá era possível o controle do tempo e do espaço, assim Foucault (1998) afirma que, simultaneamente à produção da riqueza, o Estado fabrica corpos “dóceis”.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças. Em uma palavra, ela dissocia o poder do corpo faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (2001, p. 119).

Essa disciplina organiza a produção do corpo produtivo e este enxerga na obediência às normas a oportunidade de garantir seu próprio desenvolvimento. Algum tempo depois, esse mesmo esquema é transmutado para as outras instituições que se modernizavam, como o exército, as escolas e os hospitais, que passam também a atuar como dispositivos disciplinares, requerendo-se dos corpos uma obediência máxima à função que desempenhavam.

Na atualidade, o discurso do cuidar do corpo surge, sob o pretexto de garantir autonomia e sociabilidade ao idoso, como uma mudança de paradigma: o idoso de hoje deve ser tão produtivo quanto o jovem.

Busca-se um ideal de envelhecimento em que se passa de *velho-dependente* para *idoso-independente*. A aposentadoria, tida antes como remediação, passa à condição de atividade produtiva, com o idoso atuando em sintonia com o interdito em nossa sociedade “O controle feito pela exclusão opera através do interdito em nossa sociedade” (ARAÚJO, 2004, p. 194).

Uma das evidências das questões sobre o corpo é o discurso de uma terceira idade ativa e produtiva que valoriza e cuida do seu corpo de acordo com a verdade que circula na sociedade, constata-se isso pelo aumento considerável de campanhas publicitárias estreladas e direcionadas para esse tipo de público.

Neste sentido, a marca de tortas de carnes australiana **Mrs. Mac's Famous Beef Pi**⁵⁶ decidiu promover seus produtos de uma forma um tanto humorística. Seguindo o conceito de que seus produtos são feitos com carne magra (ou seja, pouca gordura) e com uma parte dura e crocante em cima, a marca resolveu criar uma campanha utilizando mulheres com corpos esculturais, porém com cabeças de vovós. Em seguida, o comercial:



Figura 1 - Propaganda MRS MAC'S - Lean Meat Crusty Top

Fonte: (Internet)

Nesse sentido, a interdição residiria em um corpo gordo, o qual, na concepção de Foucault, não significaria exclusivamente um corpo malcuidado, mas, também, representaria uma diminuição de controle, ou seja, não por suas medidas, mas porque representa uma alienação, por não conseguir conhecer ou não perceber sua potência para estar ativo. Assim, a interdição, na atualidade, tem relação com um corpo vulnerável ao controle que leva à servidão e que o torna refém das dietas e das normas impostas.

⁵⁶ Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/semcensura/2010/10/18/vovos-e-vovos-na-publicidade/?topo=84,2,18,,,84>> . Acesso em: 9 mar. 2012.

Texto III

O texto a seguir, uma campanha em comemoração dos 10 anos da agência **Z/Quattro**⁵⁷, de Joinville, faz referência ao público idoso em uma tarefa inusitada para essa faixa etária, pois apresenta os “vovôs” em uma banda de *rock'n roll* numa alusão a grupos que fazem um som alto e de vanguarda. O mote da campanha é “Esqueça as regras”



Figura 2 - Propaganda Z/Quattro, de Joinville

Fonte: (Internet)

Pode-se perceber no texto em questão o ato de interdição operando, pois o estranhamento da propaganda só é evidenciado pela quebra das regras para a troca e comunicação. Há, embora implícito, um delineamento daqueles que poderiam operar esse discurso ou, como afirma Foucault, aqueles que poderiam entrar na ordem do discurso, ou no discurso da ordem. Assim, o discurso é restringido ao se preestabelerem "propriedades singulares e papéis" aos sujeitos. Nessa perspectiva, os sujeitos autorizados não seriam esses, pois para essa faixa etária esses gestos, comportamentos, circunstâncias e todo o conjunto que acompanha esse discurso está proibido.

Texto IV

Baseados em discursos comuns, ensejam o sentimento de pertença. A doutrina é sinal, manifestação e instrumento de uma pertença prévia: de classe, status, grupo, nacionalidade, interesse, luta, revolta, resistência, aceitação. Liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe todos os outros, diferenciando dos demais aqueles a quem interliga. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam.

⁵⁷ Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/semcensura/2010/10/18/vovos-e-vovos-na-publicidade/?topo=84,2,18,,,84>> . Acesso em: 9 mar. 2012.

Na produção discursiva, segundo Foucault, os discursos constantemente atuam sobre as questões sociais, influenciando tanto em poder quanto em saber. Nesta propaganda, objeto de estudo neste momento, pode-se constatar uma das forças que interditam o discurso – a vontade da verdade. Isso porque a vontade da verdade julga, na perspectiva de Foucault, aquelas premissas que, no discurso, podem ser classificadas como verdadeiras ou falsas, como se pode exemplificar, na propaganda em questão, com a marca *Windows* – aqui entendida como metáfora de todo um discurso de inovação tecnológica em informática - a qual, no tempo, alcançou status de discurso verdadeiro posto que foi produzida pela Microsoft, considerada credenciada para validar um produto.

Assim, na propaganda em questão *do Windows 7*, há idosos interagindo e se divertindo com os novos recursos do Windows 7 o que demonstra ser o produto bom e útil é não só ao "público alvo" padrão da Microsoft, mas a todos. Nesta perspectiva, o texto valida o saber da Microsoft e reafirma a exclusão do idoso, pois, embora seja capaz de manusear o *Windows 7*, só o faz pela eficiência deste comparada com a incapacidade daquele. Devido ao suporte institucional: “ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade” (MARCONDES, 2009, p. 129).

CONCLUSÃO

Neste artigo, procuraram-se apresentar, em linhas gerais, alguns pontos da teoria de Foucault sobre interdição do discurso, demonstrando pistas desse procedimento em textos publicitários cujo foco fosse idosos.

Da breve análise realizada nos textos publicitários pode-se verificar uma certa regularidade de sentidos, o que favorece a idéia de que formações discursivas, na proposta de Foucault, se dão entre outros fatores como o da institucionalização, os quais acabam por confirmar a interdição no discurso do idoso. As três formas de interdição externas foram percebidas, embora, como enunciada na introdução, a análise seria superficial apenas como apontamento da presença de pistas desses procedimentos de exclusão segundo Foucault.

Fica patente, apesar da brevidade da discussão, que Foucault concebe a linguagem como lugar de constituição do sujeito e o discurso como uma prática social, o que outorga à linguagem uma função que extrapola os limites de designação, pois o discurso é veículo de relações saber e poder. Portanto, os acontecimentos discursivos produzem o efeito lingüístico, possibilitam dar sentido, ou melhor, fornecem as condições, o terreno em que a referência, a designação, a significação, o uso em situação, o falante em contexto, os atos de fala, todos eles tomam efeito. Foucault analisa uma espécie de lugar epistêmico em que todos esses fatores atuam e se

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

distribuem, que é o lugar das práticas discursivas, lugar mais da história das lutas e embates, do que da estrutura e das regras lingüísticas.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do Signo ao Discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio Grande do Sul, n. 114, 197-223, novembro, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

FONSECA, Lázaro Batista da & LOPES, Kleber Jean Matos. Entre Velhos e Outros nem tão Idosos Assim: cuidado de si em tempos de biopoder, **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Sergipe, n. 4, 2011, 276-283, jul-dez. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/166/220>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

FOUCAULT, Michel. **VIGIAR E PUNIR**: nascimento da prisão. 24 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

_____. **A Ordem do Discurso**. Loyola: São Paulo, 1998.

_____. **A Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1971.

GREGOLIN, Maria do Rosario. Análise do Discurso e Mídia: a (re)produção de identidades. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, novembro, 2007. Disponível em: <revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/117/118>. Acesso em: 25 fev. 2012.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de linguagem**: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

**POTENCIALIZAÇÃO HIPERTEXTUAL E OS NOVOS PERFIS DE LEITOR E AUTORIA:
impactos no cotidiano escolar do ensino médio**

Horácio dos Santos Ribeiro Pires (UENF)
Dr. Pedro Lyra (UENF)
Dr^a. Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo avaliar a maneira como o avanço e potencialização da instância textual/hipertextual e dos suportes de leitura têm alterado os perfis de leitor e autoria e quais as implicações disso no cotidiano escolar, especificamente no Ensino Médio. Entendemos que o advento do ciberespaço, do mundo digital traz consigo mudanças de paradigmas, principalmente no que tange à leitura e autoria, exigindo leitores colaborativos e tutores-leitores que acompanhem a dinamicidade, fluidez, rapidez e liquidez da era atual. Para tal, o contexto escolar será observado – compreendendo docentes e estudantes das 2^a séries do Ensino Médio do Instituto Federal Fluminense Campus Bom Jesus/RJ – para se avaliar o processo de ensino/aprendizagem do momento: se os estudantes (nativos digitais) estão recebendo atendimento adequado na Instituição, se os docentes têm em sua formação o aparato adequado para lidar com esses sujeitos e se a escola tem cumprido seu papel social de formação de cidadãos. A pesquisa encontra-se em andamento, não apresentando, portanto, resultados definitivos. O estudo será norteado à luz da contribuição teórica de estudiosos como Pierre Lévy, Roger Chartier, Marcuschi, Santaella, Deleuze e Guattari, dentre outros a respeito de trajetos de leitura, hipertextualidade, internetês, choque de gerações (nativos digitais vs. Imigrantes digitais) e suportes de leitura.

Palavras-chave: Ciberespaço, Hipertextualidade, Internetês, Suportes de leitura

INTRODUÇÃO

É inegável o avanço tecnológico pelo qual a humanidade vem passando ao longo do tempo, especialmente nas últimas décadas. Cada vez mais as técnicas se aprimoram e se potencializam, fazendo com que a sociedade tenda a se adaptar às constantes transformações que surgem a cada instante em velocidade considerável. O novo vem em cascata, numa avalanche de potencialidades que, sem pedir licença, vão se alocando em nosso meio.

A comunicação, a informação tornam-se rápidas, velozes, fluidas. É a era do *Just-in-time* que requer que cada um de nós sejamos tão velozes quanto o fluxo do momento. Isso afeta a sociedade em geral, principalmente a Educação. Novos perfis de

leitores e autores se fazem necessários em virtude da dinamicidade do momento que exige absorção do máximo de informações em tempo hábil – quanto mais rápido, mais eficaz.

O advento do computador e da Internet – veículos condutores ao Ciberespaço – ocasionam o *boom* do momento por serem ferramentas potencializadoras da informação, da comunicação, estabelecendo novos paradigmas da escrita e leitura. Do pictórico, imagético aos infográficos, hipertextos e hipermídias. Um potencial avanço que provoca o mesmo impacto que a imprensa de Gutenberg.

Por essas razões, a Educação começa a ser repensada. Há necessidade de reciclagem dos docentes para atenderem as demandas dos nativos digitais e esses, por sua vez, devem ser orientados no sentido de absorver o máximo que puderem e transformar essas absorções em conhecimento e fazer bom uso dele. Faz-se necessário o Letramento Digital que transcende o rito ordinário de Letramento, exigindo que a Escola seja condizente com a realidade vivida, sendo capacitada a receber o público da atualidade que já nasceu inserido em meio ao novo, às mutações constantes e, mais do que isso, capacitá-los para atuar nessa atmosfera mutante, veloz e em devir constante.

É o que pretendemos e esperamos alcançar no decorrer deste estudo, investigando os impactos na leitura (autor/leitor) e no cotidiano escolar, fazendo um recorte da 2ª série do Ensino Médio.

(R)EVOLUÇÃO DA ESCRITA: AUTOR E AUTORIA *IN FOCO*

Com a descoberta dos tipos móveis, um choque estilístico é instaurado: livro manuscrito *versus* livro impresso, sendo estes desmerecidos pelos possuidores i.e. há uma resistência quanto a aceitação do novo (impresso) o mesmo impacto que hoje se vive entre o impresso e o digital. Aqui, é possível estabelecer um diálogo com Chartier (1998) quando da revolução ocasionada pelo advento da impressão que provoca diminuição nos custos de produção. Contudo, para o estudioso essa revolução

não é tão absoluta pelo fato de tanto o livro manuscrito como o livro pós-Gutenberg terem se baseado nas mesmas estruturas fundamentais – as do Códex. Aspectos como paginação, sumário, índice existem desde a fase manuscrita que é herdado por Gutenberg e, posteriormente, pelo livro moderno (p. 7-8).

O leitor da hodiernidade deixa de ser observado como um sujeito passivo e inerte e a própria leitura passa por um processo de dinamização. Agora leitor e autor dialogam mais aberta e francamente e aquele, segundo Lévy (2011), atualiza o(s) texto(s) no momento da leitura i.e. “a inteligência do leitor levanta por cima das páginas vazias uma paisagem semântica móvel e acidentada” (p. 35) o que significa que os sentidos não estão e nem são dados a priori e sim quando (re) lidos. E continua:

Em primeiro lugar, o texto é esburacado, riscado, semeado de brancos. São as palavras, os membros de frases que não captamos (no sentido perceptivo mas também intelectual do termo). São os fragmentos de texto que não compreendemos, que não conseguimos juntar, que não reunimos aos outros, que negligenciamos. De modo que, paradoxalmente, ler, escutar, é começar a negligenciar, a desler ou desligar o texto.

Ao mesmo tempo que o rasgamos pela leitura ou pela escuta, *amarrotamos* o texto. Dobramos-lo sobre si mesmo. Relacionamos uma à outra as passagens que se correspondem. Os membros esparsos, expostos, dispersos na superfície das páginas ou na linearidade do discurso, costuramos-los juntos: ler um texto é reencontrar os gestos têxteis que lhe deram seu nome. (Op. Cit., pp. 35-36)

A fala de Lévy (2011) está diretamente associada ao pensamento de Zilberman (2001) que também nos permite inferir a pro atividade advinda do leitor atual e o desnudamento da interioridade do eu ocasionada pelo diálogo (também pro ativo) entre leitor e autor e que este o executa de maneira mais assertiva através da porosidade do papel ou seu esburacamento:

A linearidade com que as palavras se apresentam é enganadora, porque, entre umas e outras, escondem-se lacunas, como se os espaços vazios não fossem visíveis a olho nu. O tecido literário é fino e delicado, mas não maciço: contém orifícios, mimetizando a porosidade constitutiva do papel, e por essa superfície propensa à absorção do outro penetra o leitor. (pp. 118-119)

Por não ser duro, engessado o papel permite a comunicação constante entre os entes discursivos em questão (leitor/autor e vice versa), fazendo com que ambos sejam absorvidos mutuamente.

O texto digital tem como suporte a tela, um objeto que não é mais manuseado diretamente pelo leitor. A estruturação, organização e distribuição do texto e imagens não é a mesma que o leitor do livro em rolo da Antiguidade se defrontava ao ler horizontalmente e linearmente ou o leitor medieval, moderno e da atualidade do livro manuscrito ou impresso (CHARTIER, 1998, p. 12). Essa constatação permite a inquietação a respeito de ser o livro digital a revolução das revoluções. O que se pode observar é que toda descoberta ocasiona otimizações e potencializações do que fora descoberto, contudo seria correto afirmar que o último estágio de aperfeiçoamento é a maior de todas as revoluções e/ou transformações pelas quais determinado objeto ou realidade passou?

NOVOS PERFIS DE LEITOR E AUTORIA

Cada passo, cada degrau que a escrita alcança desde sua criação gera necessidade de (re)adaptação fazendo com que se originem novas maneiras de leitura e novos perfis de leitores. Nos rolos da Antiguidade as ideias eram dispostas linear e horizontalmente, fazendo com que o leitor se posicionasse da mesma maneira. Esse comportamento passivo é herdado pelo livro manuscrito e, posteriormente, pelo livro impresso inaugurado por Gutenberg. Nessa nova fase, leitor e autor abandonam o ócio, quietude e horizontalidade do processo de leitura e se inserem no barulho, no emaranhado de informações que se intensificam, acompanhando a fluidez, rapidez e dinamicidade do momento ocasionando fato análogo ao que se presenciou quando do surgimento da imprensa:

A complexidade corporificada nas mediações é por nós revisitada no momento do surgimento da imprensa, no momento da aceleração do processo com a introdução da rotativa e, na atualidade, quando os lugares de produção e reprodução sofrem novo abalo. (VILLAÇA, 2002, p. 17)

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A passagem da cultura impressa à eletrônica acontece pela abertura de um canal, como sempre, oferecido pela arte em geral e a criação literária como o local onde se lê as inscrições da subjetividade (Ibidem). Segundo Martin-Barbero (1997) a crise que nos constitui “não é só um *fato* social, e sim uma *razão* de ser, tecido de temporalidades e espaços, memórias e imaginários que até agora só a leitura soube exprimir” (VILLAÇA, 2002, *apud* MARTIN-BARBERO, p. 259).

As constantes e intensas transformações no universo da escrita levaram Marshall McLuhan a profetizar o fim da “galáxia Gutenberg” e a instituição de uma “aldeia global” eletrônica e planetária, especialmente as surgidas a partir dos anos 60 como o cabeamento dos sinais de TV, as redes de satélites de comunicação, surgimento do vídeo portátil e na sequência o gravador doméstico, a microinformática, telemática, redes digitais integradas, TV interativa, celulares, HD TV (TV em alta definição) (VILLAÇA, 2002, pp. 17-18).

Pode-se perceber claramente que na transposição de cada fase pela qual o livro passa desde sua invenção, há uma crescente preocupação com o aperfeiçoamento e a chegada a uma forma mais eficazmente elaborada que é o legado de toda descoberta e não acontece diferente quando a humanidade vislumbra e adentra a fase do livro digital. Nesse prisma, Villaça (2002) comenta:

O livro eletrônico pode ser avaliado de diversos ângulos: facilidade de compilação em termos espaciais, enriquecimento multimídia, qualidade da dimensão interativa, nível de liberdade propiciado, qualidades que se distribuem com maior ou menor ênfase nos diferentes suportes (p. 18).

O livro eletrônico potencializa todas as fases anteriores exigindo novos perfis de leitor e autoria. Requer uma leitura dinâmica, fluida e descomprometida da linearidade e horizontalidade de outrora. Há uma reaproximação do texto com o diálogo ou com a conversação devido ao seu caráter fluido, desterritorializado, dinâmico, afinal o texto perde sua fixidez e vai ao encontro do leitor para que seja atualizado i.e. amassado e amarrotado, mergulhado no mundo oceânico do ciberespaço. Lê-se em *i-Pad*, *i-Phone*, *e-books*, *PC*, *Notebooks*, celulares, etc. e não

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

apenas em suporte único. Essas considerações estão coadunadas ao pensamento de Lévy (2011) a respeito do texto contemporâneo:

Pois o texto contemporâneo, alimentando correspondências *on-line* e conferências eletrônicas, correndo em redes, fluido, desterritorializado, mergulhado no meio oceânico do ciberespaço, esse texto dinâmico reconstitui, mas de outro modo e numa escala infinitamente superior, a copresença da mensagem e de seu contexto vivo que caracteriza a comunicação oral. De novo, os critérios mudam. Reaproximam-se daqueles do diálogo ou da conversação: pertinência em função do momento, dos leitores e dos lugares virtuais; brevidade, graças à possibilidade de apontar imediatamente as referências; eficiência, pois prestar serviço ao leitor (e em particular ajuda-lo a navegar) é o melhor meio de ser reconhecido sob o dilúvio informacional (p. 39).

De fato, o ser digital faz do modelo atual de livro ser algo inovador e o padrão que superou o que se pretendia ao haver a necessidade de substituição dos livros manuscritos que eram imensos e difíceis de serem transportados. Vê-se que o livro alcança um elevado padrão de potencialidade no momento presente. Porém, há críticas a esse respeito. Ora, em 1999 ocorre o lançamento do primeiro livro eletrônico do mundo, o RocketeBook que prometia poupar espaço e transformar hábitos de leitura, fazendo com que estudiosos e especialistas apostassem que seria essa uma revolução análoga a provocada por Gutenberg quando da invenção da imprensa. Segundo Villaça (2001), isso ainda não aconteceu em virtude dos processos adaptativos requeridos para essa passagem. A autora se posiciona criticamente acerca dessa questão, mencionando o nível de interatividade oferecido pelo suporte eletrônico:

As características, qualidades e limitações e, por que não as inquietações trazidas pelo livro eletrônico, podem ser melhor avaliadas se distinguirmos o livro on-line, o tipo e a qualidade de interatividade oferecida; o e-book e a possibilidade de proteção dos direitos autorais com sua versão portátil, e o CD-Rom que, se traduz o enriquecimento do som e da imagem, representa, por outro lado, com links programados, uma limitação diante da maior liberdade que tinha o leitor tradicional em suas associações (p. 20).

O advento da era digital gera impactos significativos no modo de leitura e de produção. Como visto anteriormente, a leitura vê-se desterritorializada que nas palavras de Villaça (2002) se trata de “um afastamento do corpo vivido tradicional e individual, e um desligamento do lugar, da terra e tarefas não verbais” (p. 64). Agora, com a presença do suporte eletrônico e de sua estrutura agregativa na qual inúmeros recursos inovadores entram em cena: imagens em movimento, animação das próprias palavras, presença de vozes, páginas com várias saídas, surge o modelo hipertextual – o hipertexto. O suporte digital, como afirma Lévy (2011), permite novos tipos de leituras (e de escritas) coletivas.

A terminologia hipertexto surge como definidora dos textos dispostos na Web que apresentam hiperlinks que, por sua vez, conduzem o leitor navegador a outras enunciações e assim sucessivamente por pontos de convergência que Lévy (2011) chama de nós e que Deleuze e Guattari (2011) chamaram de Rizomas que se opõem às linhas de articulação e segmentaridade por serem linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. Para os autores o Rizoma é uma antigenealogia:

O livro não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada. Ele faz rizoma com o mundo, há evolução paralela do livro e do mundo, o livro assegura a desterritorialização do mundo, mas o mundo opera uma reterritorialização do livro, que se desterritorializa por sua vez em si mesmo no mundo (se ele é disto capaz e se ele pode). (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 28)

O hipertexto – modalidade de texto – não mimetiza a realidade segundo Deleuze; Guattari (2011), mas se trata de um mapeamento em virtude de ser o mapa aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível e suscetível de receber alterações constantemente, diferente do decalque que é completamente fechado e irreversível:

O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (p. 43).

O rizoma surge com forte posicionamento contra sistemas centrados (e até policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas i.e. trata-se de um sistema acentrado não hierárquico e não significante, sem memória organizadora, sem autômato geral, sendo definido unicamente por uma organização de estados(*ibidem*). O hipertexto se conecta com outros infinitamente através do que Deleuze; Guattari (2011) chamam de *Platô* – toda multiplicidade conectada com outras hastes subterrâneas artificiais de maneira a formar e estender um rizoma, que por sua vez, não inicia e nem conclui nada, apenas se encontra no meio entre as coisas, *intermezzo* (p. 48).

Para os filósofos da linguagem anteriormente citados um texto se constitui de corpos sem órgãos que se ligam e se entrelaçam a outros corpos sem órgãos. O que importa não é “o que um livro quer dizer [...], mas sim “com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz [...] em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu” (*ibidem*, p. 18) conforme bem ilustra a figura:



Ilustração de Espen Aarseth sobre o hipertexto (jogo da narrativa)

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF **Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.**

A evolução da linguagem em suas diversas modalidades traz consigo o advento das novas Tecnologias da Comunicação: as Mídias Digitais. Nesta nova era da informação a característica marcante é a digitalização desta que segundo COUTINHO; SILVEIRA JR. (2008) são as “novas transformação de textos, imagens e sons em linguagem binária, através da codificação 0 e 1” (p. 141). De acordo com os estudiosos, a hipermídia juntamente com seus recursos multicódigos, acrescenta novas possibilidades ao cenário comunicacional por congrega as três matrizes da linguagem: visual, sonora e verbal. Surge, enfim, a noção de hipertexto que tem como precursor Vannevar Bush que afirma que o hipertexto reproduz a estrutura da mente humana. LÉVY (1993) comunga da ideia de Bush e define o hipertexto nos seguintes termos:

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, Pierre, 1993, p. 33)

Há, como podemos verificar, uma ruptura com a linearidade, horizontalidade seja ela discursiva, textual e até mesmo do próprio pensamento. O sistema se constitui em rede, em inúmeros rizomas, interrelações de infinitos corpos vazios, de nós, em cascata impulsionado não por uma força centrípeta – que atrai para o centro – mas centrífuga, tendo o receptor como o centro das conexões, “fazendo ele mesmo suas relações simbólicas e cognitivas, através de um processo rizomático de escolhas” (COUTINHO; SILVEIRA JR., 2008, p. 145).

RELAÇÕES LEITOR/LIVRO/LEITURA – O QUE HÁ DE NOVO?

A leitura não foi a mesma sempre e em todo lugar. Conforme o exposto até aqui, ela passa por inúmeras transformações em constante devir aplicada a qualquer suporte i.e. lê-se um texto impresso, eletrônico, um quadro, uma fotografia, etc., e se

faz de diferentes maneiras. A prática da leitura traz consigo uma história, posto que os homens e mulheres ocidentais não leram sempre da mesma forma. Inúmeras transformações (e revoluções) metamorfosearam seus gestos, seus hábitos, suas preferências, suas concepções. Segundo Fachinetto (2005),⁵⁸ a atual revolução que vivemos é a transmissão eletrônica dos textos e as maneiras de ler que ela impõe. E continua:

Ela redefine a “materialidade” das obras, quebrando o elo físico que existia entre objeto impresso e o escrito que ele veicula. O leitor passa a dominar a aparência e a disposição do texto que aparece na tela do computador. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. (FACHINETTO, 2005, In: *O hipertexto e as práticas de leitura*. Revista Letra Magna, Ano 02 – nº 03 – 2º Semestre de 2005 ISSN 1807-5193)

Para Lévy (2003) o leitor de hipertexto é mais ativo do que o de impressos. Diz ele que, antes mesmo de se interpretar o sentido de determinado texto, “ler em tela” é enviar um comando a um computador para que este, por sua vez, projete determinada realização parcial do texto na superfície luminosa. A ideia de parcial aqui embasa a ideia de que a edição do texto (a ser lido) é feita pelo leitor diferentemente do impresso onde a plasticidade e o conteúdo estão completos. Além disso, a leitura hipertextual permite agilidade e se processa sem limites devido à infinidade de links disponíveis e infinitas possibilidades de inter cruzamentos entre estes de forma não linear, não sequencial.

Texto e hipertexto dividem o cenário da atualidade sendo este potencialização daquele, mas o que seria texto e o hipertexto propriamente ditos? Qual o ponto de articulação entre eles? Qual a relação entre ambos? Pierre Lévy (2003, p. 44) afirma que “a abordagem mais simples do hipertexto é a de descrevê-lo por oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede”. Constituído de nós – elementos de informação, paginação, marcação de parágrafos, recursos imagéticos, sequências musicais, aparatos midiáticos e hiper midiáticos – e também de ligação

entre esses nós – notas, indicadores, referências, ícones que efetuam o tele transporte de um nó a outro – o hipertexto é uma celeuma de informações multimodais.

Koch (2005, p. 64) aponta as seguintes características como sendo as principais do hipertexto:

1. Não-linearidade (geralmente considerada a característica central);
2. Volatilidade, devida à própria natureza (virtual) do suporte;
3. Espacialidade topográfica, por se tratar de um espaço de escritura/leitura sem limites definidos, não hierárquico, nem tópico;
4. Fragmentariedade, visto que não possui um centro regulador imanente;
5. Multisemiose, por viabilizar a absorção de diferentes aportes sígnicos e sensoriais numa mesma superfície de leitura (palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas tridimensionais);
6. Interatividade, devido à relação contínua do leitor com múltiplos autores praticamente em superposição em tempo real;
7. Iteratividade, em decorrência de sua natureza intrinsecamente polifônica e intertextual;
8. Descentração, em virtude de um deslocamento indefinido de tópicos, embora não se trate, é claro, de um agregado aleatório de fragmentos textuais.

No texto eletrônico, digital, não há versão definitiva. Como afirma Landow (1992, p. 73): “Comparado com o texto impresso, a forma eletrônica parece relativamente dinâmica, já que sempre permite a correção, a atualização e outras modificações similares”.

Quanto à composição, há hipertextualidade também no suporte impresso. Isso acontece para que haja maior maleabilidade e fluidez no fluxo da leitura e ao texto. Como exemplo disso, tem-se a Enciclopédia que é produzida por uma lógica hipertextual e rizomática na qual o leitor percorre os caminhos que escolher e, através desses percursos e/ou atravessamentos, o texto vai adquirindo forma. Lévy (2003) argumenta que a enciclopédia utiliza ferramentas de orientação e.g. dicionários, léxicos, índices, *thesaurus*, atlas, quadros, sinais, sumários, notas remissivas e explicativas, glossário, etc., enfim, elementos que quebram a sequencialidade, linearidade e horizontalidade do texto e sua leitura.

É possível notar que a grande distinção entre texto e hipertexto é a velocidade que as ferramentas e informações são acessadas. Um simples clicar de *mouse* sobre palavras destacadas em um *site* (*hotwords*) é muito mais veloz do que uma busca em dicionário ou se por acaso não é encontrado o que se busca em determinada *home page* pode-se, imediatamente, aceder a outra e assim sucessivamente. Esse redesenho dos processos de escrita e leitura é o que Lévy (1993) chama de navegação.

Ora, se o hipertexto são trilhas, percursos possíveis de leitura, logo o texto pode ser entendido como a leitura particular de um hipertexto realizada através dos recortes produzidos. Segundo Lévy (2003, p. 45), “O navegador participa assim da redação ou pelo menos da edição do texto que ele “lê”, uma vez que determina sua organização final”. O hipertexto surge como uma ruptura do modelo de leitura canonizado, ou seja, sequencial e explode em diferentes possibilidades de leituras que se renovam *ad perpetuam* como pondera Umberto Eco (2003) “o produto da máquina não é mais linear, é uma explosão de fogos de artifício semióticos; seu modelo é menos uma linha reta do que uma verdadeira galáxia”.

RECONFIGURAÇÃO AUTOR/LEITOR

Para que se possa compreender e analisar o novo momento de relações entre autor e leitor, retomemos, resumidamente, alguns pressupostos já analisados em seções anteriores a fim de nortear a presente enunciação. Para tal, antes de se iniciar o presente debate, recapitulemos alguns momentos marcantes da escrita, apresentados na forma de quadro, e que norteará os comentários subsequentes:

Desenvolvimento da escrita

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA		PARTICULARIDADES	

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Tokens (Suporte – <i>bullae</i> – peças em argila)	Moldagem de sinais icônicos Desenho tridimensional
Pictogramas Ideogramas	Imagem analógica Planificação Pictograma [+icônico] – representação concreta Ideograma [-icônico] – representação conceitual Abstração
Escrita hieroglífica Escrita cuneiforme	Convenção Horizontalidade Fonetização Gramatização
Escrita fonética	Arbitrariedade Alfabeto (Fonogramas) Signo linguístico Do manuscrito à tipografia
Escrita digital	Eletrônica Multissemiose Deslinearização

Bolter (1991, pp. 10-11), ao falar sobre o ambiente oferecido pelo computador, afirma:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Writing is the creative play of signs, and the computer, a new field for that play. It offers a new surface for recording and presenting text together with new techniques for organizing our writing. In other words, it offers us a new writing space. (...) By 'writing space' I mean first of all the physical and visual field defined by a particular technology of writing.

[Tradução]:

"A escrita é o jogo criativo de sinais, e o computador, um novo campo para esse jogo. Ele oferece uma nova superfície para gravar e apresentar o texto juntamente com as novas técnicas de organização da nossa escrita. Em outras palavras, ele nos oferece um espaço novo da escrita. (...) Por "espaço da escrita", quero dizer em primeiro lugar, o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita."

Mas, afinal, que espaço de escrita seria esse mencionado por Bolter (1991)? Surge, então, pouco tempo mais tarde Crystal (2005) que vem a responder essa indagação, dizendo ser a internet o espaço, o elemento, a ferramenta, propulsora do caráter linguístico de fins do século XX. Leite (2005, p. 8) em análise a respeito da tecnologia da informação afirma algo que se coaduna à resposta do outro autor:

um novo tipo de comunicação via Internet que não é nem a linguagem escrita, nem a linguagem falada, e que subleva as regras do mundo da escrita, usando abreviaturas de palavras e vários recursos gráficos para tornar vivo e falado o que está escrito na tela do computador.

Crystal (2005, p. 76) diz que a comunicação mediada pelo computador é um acontecimento revolucionário não apenas em termos linguísticos, mas também em seus aspectos tecnológicos e sociais. De todos os momentos pelos quais a leitura/escrita vem passando ao longo da história, não há dúvidas de ser intrigante as grandes possibilidades de comunicação que se tem através da comunicação no suporte digital.

O que dizer, pois, dos aspectos da autoria nessa reconfiguração? Soares (2007) analisa essa questão e afirma que após a grande evolução da escrita, principalmente, após o advento da imprensa e antes do ciberespaço, atribui ao autor

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

de um texto em suporte impresso o status de escritor e, mais do que isso, status de poder uma vez que seu nome faculta identidade ao texto. A associação da autoria à obra é análoga à sociedade que atribui valor ao conceito de direitos autorais e de propriedade.

A fase atual é de questionamento a respeito da posição do autor como sujeito do discurso i.e. vive-se, hoje, a dessubstancialização do sujeito e os estudos atuais do discurso surgem para realizar essa desmistificação. Como exemplo, cita-se Coscarelli (1999, p. 73) ao analisar o paradigma autor/texto/leitor:

Hoje em dia dá-se muito valor ao trabalho do leitor na atividade de leitura, mas não foi sempre assim. Em um determinado momento, deu-se muita ênfase ao autor do texto. Considerava-se que ele tinha o poder de controlar totalmente a interpretação do leitor, isto é, o texto tinha designificar o que o autor queria dizer. Mas essa ideia não se sustentou por muito tempo dada a sua fragilidade. A ênfase passou, então, para o texto, ao qual foi conferido o poder de controlar a leitura. O texto passou a ser considerado como responsável pelo seu próprio sentido. Logo foi possível perceber que nenhum texto é tão transparente assim e justamente isso é que impossibilita a construção de um único sentido para ele. Assim, a questão foi deslocada para o leitor e a preocupação com o sentido correto do texto foi abandonada. É comum, atualmente, o leitor ser considerado a figura-chave da leitura, o grande e poderoso produtor de sentido.

Agora o texto se apresenta e se processa de maneira sociointerativa i.e. um evento comunicativo que, segundo Beaugrande (1997) se convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. A definição de Cafiero (2002, p. 31) sobre o texto se coaduna com a do autor anteriormente mencionado, *verbis*:

O texto é produto de um ato discursivo que funciona como o fio condutor que liga tenuemente o escritor ao leitor, permitindo a interação entre eles em uma situação comunicativa concreta.

Nesse momento, é possível estabelecer um diálogo com Bakhtin (2004) quando este afirma que a verdadeira substância da língua reside no fenômeno social da interação verbal: a enunciação. Segundo ele, o sujeito constroi o seu discurso no movimento de interação social através da apropriação, mobilização do discurso alheio, polifonia e dialogismo. Assim, pode-se afirmar que o autor só existe com o leitor.

Pensamento este que está diretamente associado com o de Maingueneau (1996, p. 19):

A instância pertinente em matéria de discurso não será mais o enunciador, mas o par formado pelo locutor e pelo interlocutor, o enunciador e seu coenunciador, pois o leitor de um texto disponível em ambiente virtual tende a se tornar um leitor cooperativo.

Pode-se concluir que a figura do autor está diretamente ligada a do leitor não existindo separadamente. A existência se processa no dialogismo entre ambos. A comunicação hipertextual traz consigo a quebra do paradigma hierarquizante de leitor/autoria/texto.

O INTERNETÊS

Também conhecido como PT-SMS, o internetês é uma escrita virtual, uma fala digitalizada e cifrada i.e. linguagem que surge na internet com caracteres codificados de cariz alfanumérico. É a escrita oralizada dos internautas da Web em *blogs, tumblrs, chats, MSN*, e outros que surge para acelerar a comunicação entre os usuários. A ideia é simplificar ao máximo a escrita de forma a aproximá-la, também ao máximo, da oralidade para que transmita a flegma de diálogo face a face. As palavras são substituídas por abreviações e usar a fonética para as simplificações. Abaixo, figura que exemplifica alguns termos do internetês:

:)		:S	o_0	=/		:(
:D		=S	0_0	CONFUSÃO OU RESPOSTA A UM COMENTÁRIO INÚTIL		:('
XD	*.*	:?	>_>		=^.^=	=[
=]	UAU!	o.o	<_<		^.^	=(
=)		0.o	^.^		_ ^	T_T
BD		o.o	*.*	:-@	GATINHA, QUER TC?	:S
SORRINDO FELIZ	;o*	0.0	\$_\$_	RAIVA		:<
	BEIJINHO	._.	@_@		\o/	CHORANDO TRISTE
		o_o	@.@		EEEEEEEE!	=X
S2		0_o	^.^	;)		MELHOR NEM DIZER O QUE ESTOU PENSANDO
<3		CONFUSO CARETA		;]		
CORAÇÃO	:p			PISCADA		
	=p				':,':	MONSTRINHO
	XP					:**:
	MOSTRANDO A LÍNGUA	ㄣ		m		BEIJO APAIXONADO
9_9		SARCASMO IRONIA DESCONFIANÇA		\./		
OLHOS VIRADOS	..-				=Pd=	DUAS PESSOAS EM UM CLIMA
	CHATICE			METAL CARAI!		

A adaptação da linguagem é algo intrínseco a si própria. Não surge com a internet. Exemplo disso é a linguagem do **p**– brincadeira de criança que consiste em adicionar um **p** antes de cada sílaba. Os *emoticons* também surgem antes do computador. No código Morse (1850) era comum o uso do número 73 para terminar uma comunicação informal, com o significado de abraços e beijos e nas ocasiões mais formais, cordialmente. Esse recurso era para simplificar o número de batidas no teclado tal qual hoje o é o internetês.

Apesar de ser tema polêmico entre os educadores, principalmente entre os professores de Língua Portuguesa, o Internetês tem se perpetrado cada dia mais e sendo difundido na Web pelo público de diversas faixas etárias, especialmente, pelos adolescentes. O fato é que não se trata de falar errado ou de escrever errado. Essa linguagem tenta ao máximo se aproximar da oralidade na tentativa de simular uma conversa real com toda rapidez, praticidade e elasticidade.

271

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Um fato instigante da atualidade é que o Twitter está adotando o internetês como alternativa ao idioma inglês. Nesse caso, os administradores do programa chamam de Lolcatz que se caracteriza pela forma livre e sem compromisso de escrever as palavras do idioma inglês, contrariando todas as normas de ortografia. Várias palavras têm letras trocadas, acrescentadas ou suprimidas de modo a refletir a maneira que a pessoa as pronuncia. No Brasil, esse hábito de escrever é conhecido como “internetês”. Abaixo, exemplo retirado do Twitter do Lolcatz na relação dos idiomas:



Janela de opções de idiomas do Twitter

Ao entrar nas configurações do serviço de *microblogs*, o internetês é listado como uma opção de idioma e ainda está em fase *Beta*. Após aplicar essa opção, a página toda do serviço passa a ser escrita dessa peculiar forma, sempre em caixa alta. A começar pela mensagem de confirmação:

YORE LANGUUJ SETTINGS HAZ A BEEN SAVED. PLEEZ NOTE THAT TEH LANGUUJ YOU CHOZE AR STILL IN BETA TESTINS. T REPORT ANY ERRORS OR BUGS, VISIT OUR TRANSLASHUN CENTR.

Mensagem enviada após a escolha do Lolcatz no Twitter.

Traduzindo para o mais próximo de nosso internetês seria: *sua configuração d idioma foi salva. notke u idioma kevoçescolheu ainda ta em beta. pra reporta qq erro o bug visit u noss centro de traduçaum.*

A novidade, porém, tem dividido opiniões entre internautas. Há quem não veja problemas na forma de escrever e considere essa apenas uma maneira informal de se expressar. Entretanto, alguns internautas encaram a ideia com uma certa preocupação. Segundo eles, os adeptos dessa linguagem poderiam se acostumar a escrever dessa maneira e terem dificuldades quando precisarem se expressar de uma maneira mais culta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou refletir de que maneira o avanço e potencialização da instância textual/hipertextual e dos suportes de leitura têm alterado os perfis de leitor e autoria e quais as implicações disso no cotidiano escolar, especificamente no Ensino Médio. Por ainda estar em execução, não temos, ainda, resultados definitivos, muito embora já seja possível abordar alguns pontos relevantes provenientes de resultados parciais frutos de observações já realizadas, tendo como lócus o Instituto Federal Fluminense *Campus* Bom Jesus/RJ envolvendo docentes e estudantes do Ensino Médio, especificamente da 2ª série do Ensino Médio.

Podemos destacar com base nas observações já realizadas que o público discente é nativo digital em sua totalidade e que fazem uso das NTICs no cotidiano escolar e extraescolar. Em contrapartida, os docentes – grande parcela de também nativos digitais – apesar de fazerem uso das NTICs em suas vidas, não o fazem em sala de aula. O computador aparece no cenário como suporte para preparação de aulas, uso do diário que é digital, checagem de e-mail e comunicação com os demais servidores do campus. Somado a esse grupo, há aqueles que não são nativos digitais, mas representam o grupo dos imigrantes (os que aderiram e aceitaram as mudanças e foram em busca de aperfeiçoamento para adequação ao período) e, em paralelo,

aqueles que ainda não emigraram e que recusam a adoção de novas práticas pedagógicas.

Ora, para que a escola cumpra seu papel social é necessário que ela, em sua totalidade, se conscientize da necessidade de estar aberta às transformações sociais e que motive o seu público a assim também procederem. Agindo dessa maneira, com políticas de incentivo à capacitação e atualização profissional todo o corpo (docente e discente) cooperará com o novo, com o devir.

O sujeito leitor, na atualidade, é dinâmico, fluido, hipertextual, não linear, rizomático e ocasiona mudanças no aspecto de autoria, que por sua vez, retroalimenta aquele público e por ele é retroalimentado num círculo contínuo. Há necessidade da inserção das NTICs nas salas de aula como ferramentas propulsoras e potencializadoras do processo de ensino/aprendizagem. Não se trata de apenas possuir um laboratório de informática, usar um data-show ou TV, mas rever as práticas pedagógicas e reimplementá-las, partindo do pressuposto que o aluno é um ente potencial imerso no contexto das mudanças e que as práticas educacionais devem se esforçar *ad perpetuam* para oferecer o suporte necessário a esse público em transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. e MENEZES, L. *O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem*. São Paulo, PUCSP, 2004.

ALONSO, Kátia Morosov. *Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas*. Educação & Sociedade, Campinas, vol.29, n. 104 – Especial pp. 747-768, out.2008.

BARRETO, Raquel Goulart. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRITO. G. da S.. *Educação e novas Tecnologias: um re-pensar*. Gláucia da Silva Brito, Ivonélia da Purificação. Curitiba, PR: Ibpex, 2006.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

CARNEIRO, M.L.F.; MARASCHIN, C. *Em busca de outro modelo para comunicação em rede*. In: BARBOSA, R. (Org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2005. p. 113-140.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/IMESP, 1998.

COUTINHO, Iluska; JR., Potiguara Mendes da Silveira (organizadores); TRINTA, Aluizio Ramos... [et al.]. *Comunicação & Cultura Visual*. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000 [1980].

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Parecer CNP/CP 09/2001, p. 23.

ESTEVE, J.M. *O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.

JOSGRILBERG, F.B. *O mundo da vida e as tecnologias de informação e comunicação na educação*. 2006. 287f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias o novo ritmo da informação*. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas. SP: Papirus, 2003.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *O que é o Virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARQUES, Mario Osório. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí, ed. UNIJUÍ. 1993.

RAMAL, Cecilia. ***Educação na cibercultura: hipertextualidade, escrita e aprendizagem***. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: O perfil do leitor cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

VILLAÇA, Nízia. *Impresso ou Eletrônico? Um Trajeto de Leitura*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* 2ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

GT 02 – Linguagens Tecnológicas e redes sociais digitais

EDUCAÇÃO E A IDENTIDADE NA ERA DO CIBERESPAÇO

Irismalha Marques da Silva Alves (UENF)
Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

RESUMO: O presente trabalho propõe analisar a relação entre tecnologia e ensino numa era em que a sociedade encontra-se mediada pelas novas ferramentas tecnológicas, as quais têm causado mudanças sociais e culturais no nosso cotidiano de forma muito acelerada. Por isso, professor está em processo de mudança e consequentemente aluno, como sujeito nativo ou imigrante da cidade cibernética. De acordo com as novas necessidades de mudanças exigidas por este novo processo, todos também mudaram seu comportamento ante a inserção tecnológica. Identidades em superações diversas e, por conseguinte a pós-modernidade é marcada por conflitos e vários sinais são apresentados como características desses novos tempos eletrônicos. Tais transformações serão abordadas sob as contribuições da ciência da educação amparadas pelas teorias e experiências dos autores: Bauman (2005); Hall (2006); Lévy (1996); Souza & Gomes (2008); entre outros, como fonte de pesquisa. Portanto abordaremos, também, como esses “sujeitos” da era digital se comportam ante a nova realidade tecnológica e a necessidade da inclusão da tecnologia na formação de professor. Para tanto reflexões a partir dessas observações serão de grande relevância na contribuição para o processo educativo.

Palavras-chave: Identidade, Pós-modernidade, Tecnologia e Educação.

Introdução

A chegada das novas tecnologias propõe uma reflexão sobre o papel destas novas ferramentas na relação professor-aluno frente às mudanças dos sujeitos nos conceitos de identidades fragmentadas, pois, surge, então, questionamento de novos métodos e técnicas de ensino, uma vez que, hoje, esse recurso já é realidade dos estudantes. Além disso, a pós-modernidade é marcada por crises de identidade. O indivíduo aparece em um processo de mudança para construção de um novo sujeito tecnológico pós-moderno.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A identidade estável na teoria social, ou seja, a velha identidade que abrangia o mundo social cuja fragmentação, hoje faz surgir outros sujeitos, identidades novas, nas quais mudanças na pós-modernidade são verificadas em muitos aspectos.

E com esse pensamento investiga-se a identidade tecnológica contemporânea na educação, cuja mudança causa transformação na estrutura e processo central da sociedade pós-moderna e que conseqüentemente gera conflitos na educação. O desenvolvimento científico tecnológico é evidente, porém em meio a essa transformação percebe-se a instabilidade no indivíduo.

Portanto, o que se pretende dizer com “crise de identidade”? Que formas ela toma? Quais as conseqüências? Essas perguntas sugerem mudanças nos conceitos de identidade e de sujeito. Assim também nos novos métodos e meio de ensino. Todavia, deve-se ter em mente que esta é uma situação complexa como afirma Zygmunt Bauman:

‘A identidade’ –sejamos mais claros sobre isso – é um ‘conceito altamente contestado’. Sempre que ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. (Bauman, 2005, p. 83).

Conceito de identidade, mudança recente, tendências ambíguas: é provável que esse assunto ainda vá ser muito explorado por revelar novas tendências. Esse tema pode ser polêmico em algumas comunidades científicas devido à mudança estrutural que transformou a sociedade moderna, século XX.

Isso dividiu os quadros culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que no passado era visto como estável. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais; dominado, pelo que pensa a maioria, provavelmente os mais velhos, sem opinião, sem espírito crítico e muito maleável ser-lhes-ia possível afirmar qualquer coisa, só para não desagradar; muito raro usar “não”. Porém essa perda de lugar ou deslocamento no mundo social e cultural quando de se própria é uma “crise de identidade” do sujeito. Portanto: “A identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (Mercer, 1990, p. 43). Qual a

razão para essa transformação? Responde-se que há probabilidade dessa transformação ser a modernidade.

Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. (Hall, 2006, p.12)

Alguns cientistas chamam essa insegurança de descentração ou deslocamento do sujeito. Observam como duplo deslocamento – descentração do indivíduo tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo. Como seres pós-modernos é suspeito apresentar concepção essencialista, porque a experiência de mundo em questão é diferente, é pós-moderna, logo, outras concepções provavelmente afirmam-se na pós-modernidade a qualquer concepção essencialista. Hall (2001) ressalta que

Esses processos de mudança, tomados em conjunto, representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que somos compelidos a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada. (...), nós somos também “pós” relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade – algo que, desde o Iluminismo, se supõe definir o próprio núcleo ou essência de nosso ser e fundamentar nossa existência como sujeitos humanos (Hall, 2006, pp. 9 – 10).

O sujeito iluminista estava mais centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. O indivíduo nascia e se desenvolvia permanecendo o mesmo “idêntico” a ele. Ou seja, o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. O sujeito não decidia sozinho, não era autossuficiente. Outra pessoa mediava seu valor, sentidos e símbolo. G.H. Mead (2004), C.H. Cooley (2004) e os interacionistas simbólicos, principais na sociologia que elaboraram a concepção “interativa” da identidade e do “eu”. Assim, a visão sociológica da identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade.

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e

as identidades que esses oferecem, de forma que a identidade, nessa concepção sociológica, está entre o mundo pessoal e o mundo público.

Os sujeitos estão em conflito combinado com tal mudança estrutural e institucional que os processos de identificação tornaram-se mais provisórios, variáveis e problemáticos, por isso, produzem-nos sujeitos pós-modernos de forma que seus valores, agora, não são mais conceitualizados como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente.

A identidade torna-se um processo de transformação continuamente em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se nos sentimos com uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

Continua Hall, (1990) dizendo que a identidade harmonizada é uma fantasia e que somos invadidos por distintas identidades como resultado dos sistemas de significados e representações culturais. Discutir o lugar da identidade é também dar relevância as indicações e configurações que o “eu”, por muito tempo calado, tem adquirido ao longo do processo de desenvolvimento humano. A temática identitária ressurgue das cinzas cada vez que o material humano individual está em voga. Ao longo da História observa-se isso, mas parece que na atualidade esse fenômeno tem ganhado corpo e forma mais expressivos.

Tem-se visto as inscrições do “eu” e suas externalizações, suas interferências e realizações em todos os âmbitos sociais, econômicos, filosóficos, além da autoridade que é conferida aos desdobramentos da subjetividade. O micro tem confluído para o macro, caminhado do singular para o plural. A identidade sofre abalos em sua fixidez, uma vez que não há mais a estabilidade do “eu”. Há todo um espetáculo em torno do “eu”, do particular, a vida passa a ser um domínio público. O que é mencionado na

intimidade é superexaltado, tem peso de ouro, mesmo sendo mínimo. A influência do íntimo no comunitário é de extrema necessidade e importância, pois o que não era público passa ser e a constituir o cerne da questão.

Esse momento histórico, político e social é fortemente assinalado em seus pilares por princípios como subjetivismo, liberdade criadora e sentimentalismo. Ressalta-se o trauma cultural, o aparecimento de modos de trabalho e consequentemente o abandono dos modelos tradicionais de vida. A complexidade do mundo e seus meios de sobrevivência instigam o sujeito a ousar, adentrar nos leques multifacetados da identidade. Em muitos momentos desse período vê-se uma exacerbação do ego. O egocentrismo povoa e formata a consciência do indivíduo, o impulsiona a explicitar e externar sua visão de mundo. A inquietação incomoda a pessoa que sente a necessidade de constituir um novo cenário histórico.

Vale ressaltar que essas modificações não são planejadas ou calculadas; são transformações espontâneas, simplesmente forjadas pelas relações que perpassam a vida humana. A subjetividade torna-se um celeiro para a realidade. Celeiro esse que acomoda de forma superabundante e fornece subsídios que vão fomentar e fertilizar as relações dialógicas do sujeito. Tudo isso gerou a valorização das particularidades, uma ânsia generalizada do indivíduo em autoformar-se e mais que isso, de expressar-se.

É perceptível que o foco desse momento científico seria a relação individual do ser humano que deságuam no coletivo. A partir de então, a bagagem intrínseca de cada indivíduo já não é apenas pano de fundo e sim, constituinte real e vivo desse novo cenário. O reconhecimento e legitimação da subjetividade e suas afetividades sinalizam a importância do sujeito e a necessidade dele compor o mundo com seus recursos particulares e significações. As questões sobre identidade vêm sendo pensada e fortemente discutida. Outrora a composição identitária era única, hoje, na modernidade tardia há um hibridismo.

A consciência pertinente de que as identidades humanas coexistem, ou seja, o fato de uma existir não exclui outra(s). É uma adaptação atual. Tudo é muito fugaz. As experiências ocorrem num ciclo contínuo, já que, do indivíduo é exigida à adequação e

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

até mesmo a adesão a essas faces da realidade. A "experiência", como nos fala Paulo Freire, vai compor o âmago de cada ser. As interações vividas e sofridas por ele vão fazer e refazer constantemente sua vivência. Assim, a valorização de mundo adquire outra perspectiva, a partir do olhar de quem o produz através de uma dinâmica de interioridade. Esse pensamento lembra Jacques:

O vivido é sempre por nós mesmos, e faz parte do seu significado que pertença à unidade desde 'nós mesmos' (...)"'. "A importância conferida ao estudo da identidade foi variável ao longo da trajetória do conhecimento humano, acompanhando a relevância atribuída à individualidade e às expressões do eu nos diferentes períodos históricos. (JACQUES, 1998, p. 159).

Outrora o comportamento humano servia tão somente como um termômetro científico. A relevância... O ser humano que atua vive. O viver está atrelado à atuação viva e significativa, a interferência direta e constante nos itinerários propostos pela vida.

O indivíduo é o que ele pensa e sabe que é e, não mais o que os padrões cristalizados, em algum momento, determinaram. Os paradigmas sociais já não determinam de forma definitiva o que a pessoa é em sua essência. Eles apenas serão suportes dessa identidade fragmentada. Portanto, devemos configurar o papel da identidade firmando nos novos padrões vigentes dessa questão, pois por este viés poderemos de alguma forma explicar, justificar as novas bases que são sustentáculos para as polissemias pessoais e sociais pós-modernas.

Nessa sociedade contemporânea o sujeito tornou-se produto imediatista, quando fala economiza o máximo que pode das palavras, com as quais deseja realizar seus objetivos em um menor tempo possível, começando na linguagem, o que se segue da identidade é um turbilhão de acontecimentos, sobre informações diversificadas e apressadas.

A cultura tecnológica

As mudanças, então decorrem do célere ou o apressado como causa desse processo de mudança? Ao que se pode observar o desenvolvimento científico tecnológico contribuiu para o avanço dessas mudanças, pessoas começaram uma corrida desenfreada por resoluções rápidas.

Através do computador eletromecânico, construído por Konrad Zuse (1910–1995). Em 1936, o engenheiro alemão construiu, a partir de relês que executavam os cálculos e dados lidos em fitas perfuradas, o Z1. Zuse tentou vender o computador ao governo alemão, porém a negociação oferta, não foi bem sucedida. Os projetos de Zuse ficaram parados durante a guerra, dando a chance aos americanos de desenvolver seus computadores.

Foi na Segunda Guerra Mundial que realmente nasceram os computadores atuais. A Marinha americana, em conjunto com a Universidade de Harvard, desenvolveu o computador Harvard Mark I, projetado pelo professor Howard Aiken, com base no calculador analítico de Babbage. O Mark I ocupava 120m³aproximadamente, conseguindo multiplicar dois números de dez dígitos em três segundos.

Simultaneamente, e em segredo, o Exército Americano desenvolvia um projeto semelhante, chefiado pelos engenheiros J. Presper Eckert e John Mauchy, cujo resultado foi o primeiro computador a válvulas, o *Electronic Numeric Integrator And Calculator* (ENIAC)^[2], capaz de fazer quinhentas multiplicações por segundo. Tendo sido projetado para calcular trajetórias balísticas, o ENIAC foi mantido em segredo pelo governo americano até o final da guerra, quando foi anunciado ao mundo. Essa trajetória da tecnologia também como qualquer outro percurso de desenvolvimento de recurso ou humano anuncia por si mesmo mudança, transformação, quebra. Vale como começou a invenção dessas máquinas, por um tênue desvio do caminho no pensamento, chega-se a grandes descobertas.

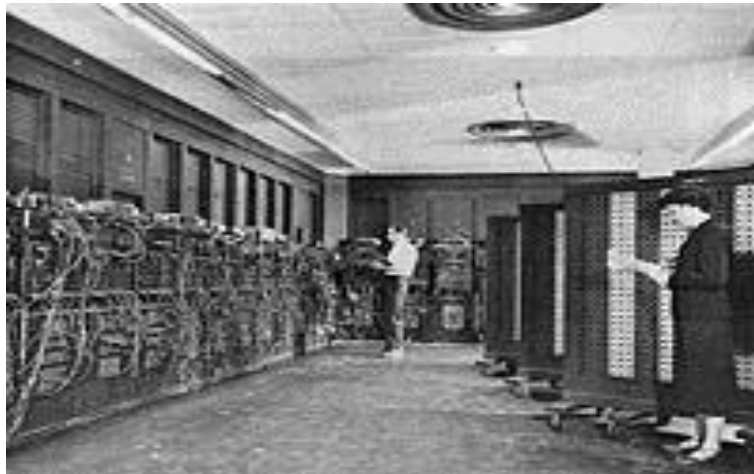


Figura 1 - ENIAC, computador criado pelo Exército Americano

John Von Neumann transformou os calculadores eletrônicos em “cérebros eletrônicos”: modelar a arquitetura do computador segundo o sistema nervoso central. Para isso, eles teriam que ter três características: codificar as instruções de uma forma possível de ser armazenada na memória do computador, Von Neumann então sugeriu que fossem usados uns e zeros; armazenar as instruções na memória, bem como toda e qualquer informação necessária a execução da tarefa e processar o programa, instruindo diretamente na memória, ao invés de lerem um novo cartão perfurado a cada passo.

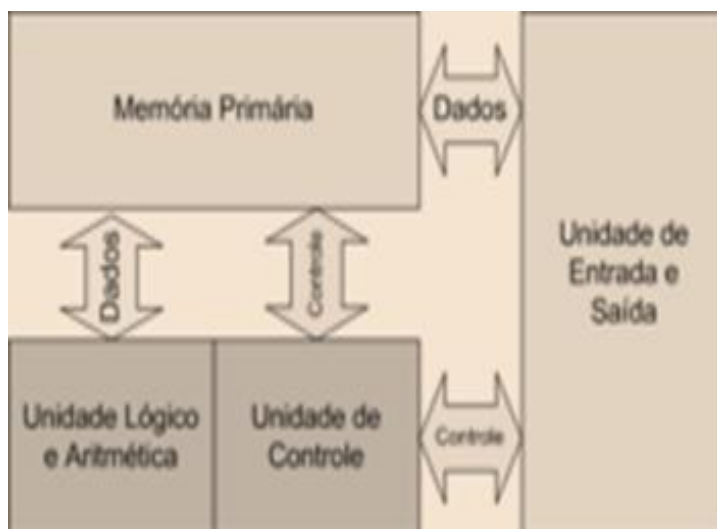


Figura 2 - Esquema de Von Neumann.

Este é o conceito de programa armazenado, cujas principais vantagens são: rapidez, versatilidade e automodificação. Assim, o computador programável que conhecemos hoje, onde o programa e os dados estão armazenados na memória ficou conhecido como Arquitetura de Von Neumann, assim, foi criado o computador. O que merece consideração para esse argumento é o fato da globalização sobre a identidade o tempo e o espaço. Os meios de representação como a escrita, pintura, fotografia, da arte televisiva, enfim, começou lentamente e agora já não está tão lento.

Toda essa tecnologia ao dispor da humanidade. O avião que “destrói o espaço através do tempo” segundo Harvey (1989, p. 205), citado por Stuart Hall, em “A identidade cultural na pós-modernidade, 2006”. O computador que põe as pessoas no lugar das outras simultaneamente que as ouve, as vê, interagem e aprendem línguas, gostos, jogos, influências sociais distantes, agora, realmente perto. Informação disponível em: pt.wikipedia.org/wiki/computador (site de busca google/computador-Wikipédia, a enciclopédia livre).

Cidade cibernética

Identificações mundiais que deslocam num fluxo cultural entre nações para o consumismo global entre pessoas distantes umas das outras, mas pelo computador no mesmo lugar, espaço e tempo. Medeiros e Gomes (Educação e Ciberespaço, 2008, p. 53 - 55) faz referência a essas questões: A comunicação rápida sem deslocamento físico, interação com outra pessoa em diversos aspectos, violência pode ser um dos motivos para não precisar usar um transporte e sair literalmente de casa.

Agora, cada vez mais, nos damos conta que mais vale considerar a sincronia ou a sinergia das forças que agem na vida social. Isso posto, redescobrimos que o indivíduo não pode existir isolado, mas que ele está ligado, pela cultura, pela comunicação, pelo lazer, e pela moda, a uma comunidade. (MAFFESOLI, 1998: p. 114)

Em qualquer cidade do mundo que tenha disponibilidade estrutural tecnológica oferece aos seus cidadãos uma residência virtual, quando se conecta ao computador e

viaja pelos espaços virtuais, pelas “vias online”, ou seja, o transporte virtual. Assim sendo a cidade eletrônica oferece um estilo de vida diferente à sociedade pós-moderna, desse universo cibernético.

Agora o espaço geográfico vai significar à cidade física e o espaço virtual a cidade cibernética; os imigrantes virtuais são as pessoas nascidas antes do advento desta tecnologia.

A era virtual começa por volta de 1990, os imigrantes estão posicionados nos saberes territoriais. Esses têm características diferentes, mais burocráticos, lento, mais simples. Enquanto que a cidade eletrônica, o urbanismo das telas, comum aos nativos virtuais, não conseguem viver sem sua Pátria eletrônica. Trata-se de uma cidade que não existe delimitação geográfica. Lugar em que pessoas se relacionam com outras por afinidades.

Pessoas que não se conhecem no mundo real, porém atraídas pela necessidade de pertencer a um grupo se encontram nas redes sociais.

Uma comunidade virtual pode, por exemplo, organizar-se sobre uma base de afinidade por intermédios de sistemas de comunicação telemáticos. Seus membros estão reunidos pelos mesmos núcleos de interesses, pelos mesmos problemas: a geografia, contingente, não é mais nem um ponto de partida, nem uma coerção. Apesar de “não presente”, essa comunidade esta repleta de paixões e de projetos, de conflitos e de amizades. Ela vive sem lugar de referência estável: em toda parte onde se encontrem seus membros móveis... ou parte alguma. A virtualização reinventa uma cultura nômade, não por uma volta ao paleolítico nem as antigas civilizações de pastores, mas fazendo surgir um meio de interações sociais onde se reconfiguram com um mínimo de inércia. Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação, se virtualizam, eles se tornam “não presentes”, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinário e da temporalidade do relógio e do calendário. (LÉVY, 1996: p. 20).

O nativo eletrônico não vê sentido perder tempo em filas de banco, em consultório médico, compras, correio, sala de aula, conferência empresarial. Enfim, qualquer que seja a necessidade, onde se pode deslocar-se e conseqüentemente seus maiores problemas são exatamente a possibilidade de ficar “off-line”, ao contrário dos imigrantes do mundo concreto.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Naturalmente, percebe-se a ruptura na sociedade. Um divisor de águas: antes uma sociedade que se situava apenas aos espaços territoriais físicos geográficos, cheio de limitações e o após da ciência tecnológica, da rede dos usuários, uma cidade virtual, ante a tela do computador, uma sociedade das megamáquinas. Agora como cidade informatizada essa nova cultura, com esses sujeitos em constante mudança, na tele cidade.

Pierre Lévy fala da Árvore do conhecimento, da memória coletiva e virtual, a engenharia dos laços sociais. Bem, Lévy criou junto com um amigo um programa de informática que permitia aos membros de uma comunidade revelar suas qualificações, habilidades, suas riquezas. Pessoas que seus valores nem sempre eram usados pelos outros, no meio em que viviam. Segundo Lévy é o que acontece na internet, de modo que permitem a coletividade recorrer à memória virtual com suas perguntas, informações. Para isso, precisam se identificar e identificar o que querem na rede e localizar a informação nos “Grupos de discussão na internet” e assim acontece o intercâmbio entre membros dessa comunidade virtual. Essa memória é oriunda da interação entre as pessoas. Hoje, na internet, existem dezenas, centenas, milhares de milhares de comunidades virtuais com os mais variados temas. A sociabilidade cada vez mais vai passar por esses laços sociais. A base já não é mais territorial, são de processos de inteligência coletiva, intercâmbio de conhecimento, cada um poderá participar dessas comunidades virtuais de acordo com seus gostos, paixões e interesses. Está disponível em: <http://youtu.be/bAVA2T6aYbA>

Novas perspectivas no campo do ensino-aprendizagem.

Identidades novas com modelos diferentes de posicionamentos, sempre se mantendo em perspectivas de mudanças com um recurso importante advindo da necessidade de flexão, de aprendizagem, de rapidez, de praticidade, de igualdade, enfim uma nova realidade em todos os aspectos. Os rumos para aprendizagem também são incluídos nessas mudanças, não são diferentes, das outras perspectivas, tudo novo, outro estilo de vida. E agora os professores entram em cena, como continuar interagindo com esses sujeitos inteligentemente? Como se dará à

aprendizagem neste ambiente tecnológico? Assim surge a internet. Medeiro e Gomes dizem que:

A internet criou condições desde o início para a cooperação de grupos de acadêmicos entre si, além de servir os oficiais em instalações militares. Logo a seguir surge a Internet comercial onde o novo público pôde encontrar expressão com as demandas de comunicação interpessoal, consumo de bens e serviços, entretenimento, informação e conhecimento. (...) A Internet não é a única provedora das tecnologias de colaboração. Observamos também a presença das Intranets e Extranets. Nestes ambientes são estabelecidos pacotes de Groupware, que facilitam o trabalho de pares em times cooperativos e permitem a comunicação e a gestão do conhecimento através de disseminação e troca de informações de forma instantânea e abrangente, contribuindo para um saber individual e grupal. Através desses procedimentos proporcionados pelos avanços da tecnologia, que facilitam a concepção e discussão coletiva, o conhecimento se dá numa espécie de escrita coletiva, expandida, sem sincronia, que parece ampliar-se por conta própria seguindo um sem número de linhas paralelas, ordenada e objetivada sobre a tela. (MEDEIROS & GOMES, 2008 p. 111 e 112).

É certo que muito pode ser explorado, mas já é comum “Educação a Distância”, o que já acontece e é tendência esse novo recurso de aula que se observa. Há também a educação por vídeo aula, onde a aula fica gravada em um vídeo na rede, disponível ao sujeito, a qualquer momento e em qualquer lugar, é só acessar ou conectar e os alunos assistem a sua aula, quantas vezes quiserem. A repetição, o horário, o lugar, a escolha do professor, é inerente ao recurso tecnológico contemporâneo. Essa facilidade tecnológica começou com os pensadores observando a constituição desses sujeitos, as teorias na linguagem no período do Iluminismo.

Essa inquietação trouxe à razão sujeitos fragmentados, autônomos e modernos que por sua vez construiu máquinas. Danilo Marcondes afirma que: “Para Descartes, a mente – ou o espírito, segundo sua terminologia – é capaz de conhecer o real por meio das ideias, que representam as coisas, é com base nesse conhecimento que a ciência se constrói”. (MARCONDES, 2009, p. 41.)

Assim sendo, aflora outras possibilidades, já que a construção de conhecimento faz-se no indivíduo. O sujeito está por trás da máquina em busca das possibilidades. o

homem continuará sendo ser supremo, dotado de inteligência e capaz de criar uma realidade tão diversa à dele com finalidades múltiplas, um meio de comunicação e expressão do sujeito pós-moderno como afirma Souza & Gomes (2008).

Portanto, os fatores favoráveis a este caminho de independência entre a escola, o professor e o aluno é o fato de o aluno necessitar de praticidade, rapidez, escolha, interação com o mundo globalizado. Além disso, o sujeito estará interagindo com o professor virtual em seu ambiente, e tudo que lhe for ensinado estará sendo transmitido pelo processo de uma realidade virtual. Isto é, semelhante à experiência real, mesmo sendo uma inserção de imagem, som, contudo, o aluno vivencia como uma realidade e estará mais autônomo de seu momento.

Quanto ao professor humano terá uma ferramenta importantíssima nas mãos, um colega, um professor eletrônico que o auxiliará em suas tarefas. Portanto será mais uma opção no mercado capitalista de ensino. Porém é importante o novo na vida do professor, até mesmo pelo próprio arriscar, é também uma forma de ensino-aprendizagem para o professor, cuja busca pela reinvenção do ensino é ao mesmo tempo galgar uma forma de querer pensar certo.

Dessa forma, o professor continuará jovem, com a condição de aceitar o desafio do desconhecido, do novo. Paulo Freire diz que:

É próprio do pensar certo da disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 1996, p. 20. Ano da Digitalização: 2002)

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi examinar como a nova tecnologia está mudando o ensino e como a fragmentação das identidades trouxe uma ciência tão importante advinda dessa ruptura de sujeitos: a tecnologia. O professor está em processo de mudança e como todo indivíduo, em crise, em conflito. Observemos os caminhos do iluminismo até a pós-modernidade que o sujeito percorreu e sua busca incessante pela

construção do conhecimento, de modo que chegou até aqui acompanhado de um mundo eletrônico, mundializado.

Assim sendo algumas questões ainda estão inacabadas, difíceis de resolver por consequência do novo sujeito nativo ou imigrante desta inserção tecnológica. Identidades em superações diversas, professores em busca de seu espaço num mundo de ciberespaço.

Portanto o computador como ferramenta importantíssima dá lugar à supremacia do homem e se alia ao progresso, trazendo novas perspectivas às práticas sociais, incluindo as docentes, bem como abre um novo horizonte no conceito de tempo e auxilia o sujeito em uma época tão violenta. O professor agora pode respirar, apareceu um bom auxiliar, obediente, inteligente e programável, só depende de uma simples conexão, um toque e terá tudo em um só instante.

Sabemos que os grandes textos (hipertextos ou teia mundial) do computador motivam uma circunstância de eterno semelhante a esse tema, logo é inesgotável, conforme é o campo de pesquisa, assim abre-se espaço para novas investigações, uma vez que as mudanças são contínuas no mundo territorial e, por conseguinte no ciberespaço.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Carlos Alberto Medeiros (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- [www.lettras.ufmg.br/.../pedagogia da autonomia Paulo freire.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/.../pedagogia_da_autonomia_Paulo_freire.pdf) Formato do arquivo: PDF/Adobe Acrobat - Visualização rápida, Autor: *Paulo Freire*. Título: *Pedagogia da Autonomia*. Ano da Publicação Original: 1996. Ano da Digitalização: 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Ed. Rio de Janeiro: 2006.
- HARVEY, D. **The Condition of Post-Modernity**. Oxford: Oxford University Press, 1989, traduzido e pesquisado: www.google.com.br.
- JACQUES, M. G. C. 1998. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes..
- LUNGREN, D.C. 2004, G.H. Mead, C. H. Cooley e os **Interacionistas Simbólicos**.
- LÉVY, Pierre. <http://youtu.be/bAVA2T6aYbA> (08/01/2001), As teorias do filósofo francês sobre cibercultura e inteligência coletiva, programa: **Roda Viva**.
- _____. **O Que é o Virtual?** - São Paulo, Ed 34 Ltda., 1996.
- MAFFESOLI, M. – O Tempo das Tribos – O Declínio do Individualismo nas Sociedades de Massa. – Rio de Janeiro, Ed Forense Universitária, 1998.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

MERCER, Kobena 1990. www.angelfire.com/sk/holgonsi/hall1.html

MASSEY, D. *"A global sense of place"*. MaexismToday, junho 1991.

MARCONDES, Danilo. *Textos Básicos de Linguagem: de Platão a Foucault* / Danilo Marcondes. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de & GOMES, Maria Lucia Moreira *Educação e Ciberespaço* / 1ª ed. Brasília: Editora Usina de Letras / www.usinadeletras.com.br

WILLIAMS, R. Keywords, Londres: *Fontana*, 1976.

INCLUSÃO DIGITAL NA TERCEIRA IDADE: possibilidades para construção de um novo envelhecer

Priscila Cristina da Silva Maciel (UENF)

Dr Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

Dr^a Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)

RESUMO: Insere-se um período marcado por grandes transformações tecnológicas, que estão contribuindo para o aumento da expectativa de vida e sucessivamente para o aumento inquestionável da população idosa. O idoso passou a ser um sujeito mais ativo e participativo na sociedade, onde necessita e busca a fazer parte dos benefícios trazidos pelo universo tecnológico. Com este objetivo, projetos estão surgindo a fim de integrar o público da terceira idade com as novas tecnologias, em destaque os cursos de informática, que têm sido de grande relevância para esta faixa etária. Neste sentido, este artigo teve como objetivo central analisar a percepção dos idosos sobre o processo de inclusão digital apontando os desafios e possibilidades deste processo, bem como apresentar a influência das aulas de informática na vida cotidiana deste público. Os dados foram coletados junto a 12 idosos que frequentam a 5 meses a “Oficina Digital”. Tal oficina vem sendo realizada em aulas semanais de informática básica para a terceira idade com duração de duas horas, sob a coordenação do Projeto de Extensão “Terceira Idade em Ação” da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, localizada na Cidade de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, desde março deste ano. Este estudo foi desenvolvido em através de uma abordagem qualitativa e quantitativa, através de uma observação sistemática e realização de entrevistas. Do ponto de vista dos objetivos, este se caracteriza por uma pesquisa explicativa e descritiva. Dentre algumas conclusões verificou-se que o processo de inclusão digital favorece para a construção de um novo envelhecer, que é fortalecido pela redescoberta do aprendizado, pela descoberta de um novo mundo, pela integração social e pelo reconhecimento do seu próprio potencial.

Palavras-chave: Terceira Idade, Envelhecer, Inclusão Digital, Educação, Novas Tecnologias.

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENVELHECER

O crescimento da população idosa é um fato, e tal fato se justifica especialmente em função do avanço tecnológico presenciado em várias áreas de atuação humana, principalmente na área médica, e também devido a algumas alterações sociais ocorridas em nossa sociedade, como, por exemplo, a redução da natalidade e aumento da expectativa de vida (Neri e Cachioni 1999).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Reconhece-se a existência de diferentes definições do venha definir se idoso. São considerados como idosos todos os que compõem a população de 60 anos e mais, tal como definido pelo Estatuto do Idoso. Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera como idosas as pessoas com 60 anos ou mais em países em desenvolvimento e 65 anos se elas residem em países desenvolvidos. No Brasil, considera-se idoso qualquer pessoa com a idade de 60 anos ou mais.

Ainda de acordo com Organização Mundial de Saúde (OMS), hoje existem 580 milhões de pessoas com mais de 60 anos no mundo. O Brasil será o sexto país do mundo com o maior número de pessoas idosas até 2025, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Sabe-se que até o começo do século XX, a expectativa de vida do ser humano era bem pequena, porém hoje com todo progresso da tecnologia e da medicina, essa expectativa aumentou de forma significativa, chegando-se facilmente aos oitenta, noventa anos de idade.

É fato que o envelhecimento é um processo natural a todos os seres vivos. Em nós humanos, o envelhecimento se inscreve de características peculiares. Para Agostinho (2004), o envelhecimento é um fenômeno normal, universal e inelutável, caracterizado por um conjunto de fatores não só fisiológicos, mas também psicológicos e sociais.

A pesquisadora Vitória Kachar (2003), complementa dizendo que “o envelhecimento não pe algo que se dá a partir dos 60 anos, apesar de ser uma idade demarcada para a categoria de idosos, é um processo contínuo, tanto nos aspectos biológicos como sociais” (p. 38). Desta forma, o envelhecer se apresenta como um processo muito além de alterações biológicas que acometem o indivíduo a partir dos 60 anos, é algo que acontece ao longo de nossas vidas, e depende da influencia de fatores que se inter-relacionam, como biológicos, sociais e psicológicos.

Segundo Simões (1998),

(...) caracterizar uma pessoa idosa é um desafio, uma vez que a sua complexidade reside na utopia de traçar um perfil da pessoa humana em face de suas peculiaridades. As várias capacidades do indivíduo

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

também envelhecem em diferentes proporções, razão porque a idade pode ser biológica, psicológica ou sociológica. (SIMÕES 1998, p. 25)

Neste sentido Zimerman (2000) pressupõe que com o envelhecimento, o corpo se altera, trazendo inúmeras doenças relacionadas ao envelhecer. Aparecem as doenças degenerativas, bem como problemas de apetite e sono, os esquecimentos, as perdas de visão e audição e comprometimentos cognitivos. A aposentadoria, o isolamento social, a diminuição da renda financeira, a perda do status e do prestígio social, entre outros, configuram as questões sociais.

No que se refere às questões sociais vinculadas com o envelhecimento Arcuri (2005) aponta que esta é uma dimensão constituída pela sociedade, onde o indivíduo inicia um processo de perdas sociais, como o afastamento da família, através do casamento de filhos e netos, o distanciamento das relações sociais, a perda do prestígio social vinculado ao trabalho, entre tantos outros. Tais acontecimentos influem diretamente nas questões emocionais, gerando um sentimento de inutilidade e sucessivamente de isolamento social. Para exemplificar sobre o envelhecimento social, destacamos a reflexão de Mercadante (2002): “(...) o homem não vive nunca em estado natural; na sua velhice, como em qualquer idade, seu estatuto lhe é imposto pela sociedade à qual pertence”. (p. 64)

Guidi e Moreira complementam (1996) que,

O lugar que a pessoa ocupa no sistema de produção reflete sua posição no sistema social, repercutindo em sua identidade [...]. É difícil a preparação para a aposentadoria. A reconstrução do cotidiano é demorada e não se processa de uma hora para outra. A aposentadoria causa uma fratura na interação social. (GUIDI E MOREIRA 1996, P. 146).

E em relação aos aspectos emocionais, o sentido de vida e a identidade muitas vezes vão se diminuindo pouco a pouco. As perdas recorrentes, o abandono social, o apelo da jovialidade pela sociedade contemporânea, a solidão e o desgaste dos anos, vão se somando e contribuindo doenças que acometem não só o corpo físico como também à alma (Gatto, 2002 ; Salgado, 1982).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

As transformações que ocorrem no processo de envelhecer são várias. Sobre elas, Papalia e Olds (2000) afirmam que: “algumas mudanças fisiológicas são resultado direto do envelhecimento, mas fatores comportamentais e de estilo de vida, que remontam à juventude, muitas vezes afetam seu momento de ocorrência e sua extensão”. (PAPALIA; OLDS, 2000, p. 432).

A sociedade consumista e imediatista que se instaurada hoje, contempla cada vez mais padrões e normas de beleza ideais estabelecidos pela mídia, onde predominam a jovialidade, a beleza esculpida, o dinamismo, o novo saber, a cultura digital, a proatividade, a energia e a disposição para competir. Portanto, neste contexto, ter mais de 60 é assumir diversos desafios, principalmente no que se refere à inclusão de novos saberes neste novo mundo digital.

Neste sentido, se tornar tão complexo a sociedade moderna estudar o envelhecimento, onde em grande parte já nascemos com papéis sociais previamente definidos, delineados pela cultura e pela ordem social e econômica, onde todos tem um papel a desempenhar até aproximadamente os cinquenta anos, depois os papéis se tornam invisíveis e obsoletos.

(...) em nossa cultura não existe a ideia clara do ciclo da vida, recebemos um intenso treinamento para apenas a metade dela. Temos um “script” social muito claro a seguir até a idade de 50 anos. Quanto a isso não há dúvida. Mas depois de ter cumprido os deveres por assim dizer (estudar, se profissionalizar, casar, ter filhos, se aposentar, etc.) o que fazer com os próximos 10, 20, 30 ou 40 anos de existência? Onde está a orientação sobre essa etapa da vida humana que doravante, será o tempo mais longo de nossa existência? (ARCURI, 2005, p. 14).

A autora contribui fazendo-nos refletir sobre a necessidade de rompermos com estereótipos que a sociedade nos impõe a todo o momento sobre a velhice, lançando questionamentos sobre nossos próprios conceitos e nos encorajando abandonar uma visão antiga. Incentiva ainda, a prática de ideias e ações socializadoras, considerando essa nova forma de enxergar e tratar a velhice um grande desafio que a modernidade propõe ao homem.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Kachar (2005) contribui afirmando que é preciso

(...) considerar e destacar a face da velhice que não seja só associada a um tempo de aposentar-se, de doenças e de declínio de capacidades e potencialidades, pois dependerá do processo existencial de cada indivíduo, já que o envelhecimento é resultado de uma trajetória de vida. (KACHAR 2005, p. 134).

Neste sentido como propõe as autoras Kachar e Arcuri ambas (2005), a velhice precisa ser considerada como resultado de uma vida que é completamente influenciada pelas questões sociais e não como sinônimo de declínio e inutilidade. Essas inquietações sobre o envelhecimento fazem emergir pesquisas e estudos que tomaram um lugar de destaque, onde estudiosos e pesquisadores de diversos segmentos buscam compreender as múltiplas faces do envelhecer e determinantes que proporcionem melhores condições de saúde e vida dos idosos.

Dantas e Oliveira (2003) contribuem neste sentido enfatizando que o envelhecimento não é sinônimo de incapacidades funcionais, psíquicas e emocionais, este pode ser encarado como mais um período da vida e, portanto, passível de aprendizado, adaptações, ganhos e principalmente uma busca constante da qualidade de vida.

Neste sentido, ao envelhecer o indivíduo precisa resgatar seu potencial para as realizações e criações, assim como os mais jovens, porque suas habilidades, aprendizagem e possibilidades não se findam com o envelhecimento, e sim configuram-se novas necessidades e formas de aprendizagem que insiram o idoso de forma singular no meio social que se apresenta.

Zimerman (2000) nos chama atenção afirmando que não podemos mais ignorar a necessidade de darmos atenção à velhice no âmbito institucional, político, econômico e da saúde. Não podemos deixar de ver que a população mudou, e esta mudança necessita de ajustes nos campos políticos, sociais e econômicos, pois ao envelhecer as necessidades são alteradas, mas não perdidas.

2. A NOVA SOCIEDADE TECNOLÓGICA

“A tecnologia invadiu as casas, empresas, instituições de todos os tipos, a sociedade como um todo está se tornando informatizada” (KACHAR, 2003, p.51). A sociedade contemporânea vem passando por inúmeras mudanças em todas as áreas do conhecimento humano. Os impactos produzidos nos últimos tempos na sociedade através dos avanços tecnológicos têm provocado uma profunda reestruturação no estilo de conduta, atitudes, hábitos e tendências das populações mundiais, principalmente da população idosa.

Novas práticas surgiram, novos costumes e tendências. Inúmeras nomenclaturas são dadas ao momento em que estamos vivendo. Fala-se de era digital, era do computador, sociedade midiática, entre outros. A sociedade passou a ser denominada pelas ferramentas que utiliza para se modernizar e não pelos seus feitos. O fato é que mudamos, ou foi o mundo que mudou?

Para responder tal indagação Castells afirma que :

Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia, de acordo com as necessidades, os valores e os interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia. (CASTELLS 2005, p.17)

Souza (2003) aponta que as tecnologias se sucedem uma a uma e o novo de hoje é fruto de um amadurecimento, de uma evolução que se desenvolve progressivamente, ou seja, o novo de hoje é o avançado do ontem e o ultrapassado do amanhã.

Significativas transformações são identificadas na sociedade desde 1ª da revolução industrial. A partir das mudanças ocorridas no contexto social desde século XVIII até os dias atuais, a sociedade atravessa por inúmeros caminhos de modernização em busca do mundo autônomo, ágil e interativo. Os avanços fazem

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

parte de uma nova ordem econômica que dita as regras, apontando as necessidades do novo mundo, ou de uma nova era: da informação.

Com a chegada da internet nos anos 90 a sociedade se viu diante dos mais poderoso meio de comunicação e informação do mundo. Essa ferramenta possibilitou junto ao computador uma gama de facilidades possibilitando aos indivíduos recursos necessários para fazer compras sem sair de casa, conhecer várias pessoas de países diferentes, trocar de informações, cursar um curso à distância, entre tantos outros exemplos podemos citar da própria realidade na qual estamos inseridos.

Souza (2003), aponta em seu livro Comunicação, Educação e Novas Tecnologias, que o maior benefício trazido pela internet é “sem dúvida a grande transformação social que ela tem proporcionado. Quando falamos em social nos referimos à troca do conhecimento entre as pessoas através da reciprocidade ou convivência “ (p. 67).

Neste contexto, Silveira (2001) aponta que:

A informação penetrou na sociedade tal como a energia elétrica. Resultante da revolução industrial, reconfigurou a vida das cidades. O computador ícone da nova revolução, ligado a rede está alterando a relação das pessoas com o tempo e com o espaço [...] estamos falando de uma tecnologia que permite aumentar o armazenamento, o processamento e a análise de informações, realizar bilhões relações entre milhares de dados. (SILVEIRA 2001, p. 15)

Sabemos que tanto a informação como a comunicação passaram por fases que acompanham o contexto social vigente de cada época, fazendo parte das necessidades de cada sociedade, onde ferramentas como cartas, livros, telegramas surgiram afim de otimizar e aproximar uma comunicação não interativa na época, e hoje tais ferramentas são substituídas pelos celulares, chats, e-mails, mensagens instantâneas entre outros, onde esta passou a ter interatividade.

Levando em conta o sentido interatividade, o mesmo autor afirma que:

Há uma crescente utilização do adjetivo “interativo” para qualificar, computador e derivados, brinquedos eletrônicos, eletrodomésticos, sistema bancário on-line, programas de rádio e tv, etc, cujo funcionamento permite ao usuário-consumidor-espectador-receptor

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

algum nível de participação, de troca de ações e de controle sobre acontecimentos. Na era da interatividade ocorre a transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade). Isso significa uma modificação radical do esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor. (SILVEIRA 2001, p. 12).

O mundo se virtualizou permitindo aos seus usuários navegar por um vasto meio que informações que possibilita o acesso ao que se interessa de forma quase imediata, como afirma Castells (2003) “ (...) a internet é um meio de comunicação que permite pela primeira vez a comunicação de muitos com muitos”. (p. 8)

Neste sentido, Bairon (1995) complementa sobre a ferramenta computador, afirmando que:

O computador não é mais, no caráter sócio-técnico, uma máquina autônoma e intermediária de duas fontes de comunicação: o emissor e o receptor, (...) o significante e o significado, o sujeito e o objeto, o usuário e a máquina, pois encontra-se escancarado tanto em suas interfaces quanto em suas possibilidades interativas, de forma quase imprevisível (BAIRON 1995, p. 17)

Segundo Souza (2005), estamos diante de várias mudanças na sociedade moderna, trazidas pela cultura digital. Inferimos que estamos diante de uma nova forma de produção social do espaço, na qual o tempo e espaço são destituídos de lugar físico, conceito este que precisa ser incorporado pela sociedade vigente de forma quase instantânea.

Falar sobre tempo e espaço em uma sociedade que não se utiliza mais de espaço físico para construir suas relações, é um tanto espantoso para indivíduos que nasceram em tempos e espaços diferentes, onde o conceito de espaço era vinculado à matéria e muito bem demarcado pelos conceitos da física. Porém hoje o nosso espaço está em qualquer lugar, seja no Brasil ou fora dele, seja em casa ou no trabalho. Essa mobilidade de se estar onde quiser é que transforma e tem transformado as nossas relações e o nosso cotidiano.

Os avanços tecnológicos da sociedade moderna têm permitido um distanciamento progressivo dos indivíduos de suas referências de

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

tempo e espaço, chamado de desençaixe (...). O espaço concreto cria seu oposto, o espaço virtual, e novas formas de contatos interpessoais. (...) o desençaixe seria o deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço. Daí emerge o que denominamos de ciberespaço, isto é, um dos processos contemporâneos de desençaixe, promovido pela telemática (GIDDENS, 1994 *apud* SILVA; SILVA, 2006).

Sobre este conceito de ciberespaço Pierre Lévy (2000) diz que é

(...) o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humano que navegam e alimentam esse universo (LEVY, 2000, p.17).

Por fim, sabe-se que os avanços das novas tecnologias, em especial a utilização das ferramentas computador e internet não são uniformes em todos os setores, mas dependente de variáveis sócio-históricas, aspectos individuais e organizacionais em níveis macro e micro sociais, dependendo de ações e motivações individuais e sociais (PASSERINO; PASQUALOTTI, 2006).

Assim os meios tecnológicos, como a internet, podem atuar como um canal de construção de informação, e a mesma pode ser transformada em conhecimento por seus usuários. A tecnologia tem modificado com muita velocidade a vida do homem, alterando sua forma de adquirir conhecimentos. As novas tecnologias mostram como as pessoas e os recursos de informação podem ser usados como uma ferramenta interativa, possibilitando a troca de experiência que pode fornecer mecanismos para novos aprendizados.

3. A TERCEIRA IDADE E SUA RELAÇÃO COM A NOVA SOCIEDADE TECNOLÓGICA

Como vimos no decorrer deste artigo, estamos atrelados em um contexto de modernização fortemente influenciado pelas transformações tecnológicas que inauguram um novo contexto social repleto de conexões e interfaces. A modernização nos trouxe uma tecnologia que mais parece ser descartável, onde a cada instante são

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

substituídas por lançamentos que superam as funcionalidades anteriores, tornando os saberes obsoletos quando uma nova tecnologia é lançada.

Os avanços tecnológicos são compreendidos com facilitadores e precisam ser incorporados e aprendidos para que possam ter funcionalidade no contexto em se insere. As imensas possibilidades de uso do conhecimento provido pelos avanços influenciam a forma de pensar e agir de todas as gerações que vivenciam o momento atual.

Novos saberes e novas habilidades precisam ser aprendidas, como falar em um bate-papo, mandar e-mails para saber de um parente ao invés e cartas, utilizar os caixas eletrônicos, manipular eletros domésticos cada vez mais modernizados, baixar músicas e filmes pela internet, entre tantos outros.

A tecnologia catalisa alterações não só naquilo que fazemos, mas também na forma como pensamos. Modifica a percepção que as pessoas têm de si mesmas, uma das outras, e da sua relação com o mundo. A nova máquina que está por trás do sinal digital luminoso, ao contrário do relógio, do telescópio ou da locomotiva é uma máquina 'pensante'. Desafia não apenas as nossas noções de tempo e distância, mas também as da mente. (TURKLE 1997, p. 56).

Neste contexto de tantas transformações, ao analisar a relação das novas tecnologias com a sociedade é possível identificar a familiaridade dos jovens com a tecnologia, onde Kachar (2003) pontua que:

A geração mais nova tem intimidade e atração pelos artefatos tecnológicos, assimila facilmente as mudanças, pois já convive desde tenra idade, explorando os brinquedos eletrônicos e/ou brincando com o celular dos pais. Porém, a geração adulta e mais velha, de origem anterior à disseminação do universo digital e da internet, não consegue acolher e extrair tranquilamente os benefícios dessas evoluções na mesma presteza de assimilação dos jovens (KACHAR 2003, p. 122).

Rosen e Weil (1995) afirmaram que pessoas idosas têm menos probabilidade de conviverem com novas tecnologias do que pessoas mais novas, uma vez que convivem menos com crianças e também porque é provável que tenham saído do

mercado de trabalho ou da escola antes da generalização das novas tecnologias de informação e comunicação (TICS).

As pessoas da terceira idade necessitam de um tempo maior e seguem um ritmo mais lento para aprender a manipular e assimilar os mecanismos de funcionamento desses artefatos, seja para o uso pessoal e cotidiano ou em atividade profissional (KACHAR, 2003, p. 136).

Por muito tempo, os idosos não receberam a devida atenção da sociedade e da família, encontrando-se muitas vezes excluídos. Entretanto, com o avançar da ciência e da medicina, a terceira idade passou a ser representada por uma maior qualidade de vida. Hoje, a pessoa idosa não vive mais, necessariamente, recolhida e recordando lembranças do passado, mas pode ser ativa, produtiva e participativa (KACHAR, 2001).

Alguns teóricos enfatizam que as características cognitivas do idoso têm implicações no processo de aprendizagem sobre novas tecnologias. Aspectos associados ao envelhecimento, como diminuição da velocidade cognitiva (Salthouse 1996), dificuldades de inibição da atenção , o declínio sensorial (BALTES; LINDENBERGER, 1997) e a redução da atenção e da memória de trabalho que podem somar obstáculos na utilização de tecnologias como o computador.

Por outro lado, pesquisas apontam benefícios e possibilidades (KACHAR, 2003) sobre relação da terceira idade com a informática, dentro de parâmetros de ensino e aprendizagem adequados e específicos para o público idoso, mostrando possibilidades de desenvolvimento de habilidades para uso do computador.

Se sentir pertencente a esta sociedade tecnológica, implica em estar inserido no processo de virtualização da mesma. Para Morris (1994) idosos que utilizam o computador sentem-se menos excluídos na sociedade que se torna cada vez mais tecnológica. De acordo com White et al. (1999) as TIC ajudam o idoso a melhorar sua conexão com o mundo externo.

De acordo com Pasqualotti e Both (2008),

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

(...) é necessário criar um espaço que seja possível contar histórias, trocar ideias; ser ouvido e ouvir permitirá ao idoso estabelecer novos laços sociais, tão comumente escassos nessa fase da vida. Esse espaço pode ser virtual, por meio do uso de novas tecnologias de comunicação e informação, o que minimiza o problema do tempo e do deslocamento físico (PASQUALOTTI; BOTH 2008, p. 28).

A tecnologia neste contexto de inclusão, surge como forma de contribuição na redução do isolamento, na estimulação mental, na diminuição do sentimento de inutilidade, contribuindo na promoção do bem-estar da pessoa idosa, facilitando ainda o estreitamento dos laços afetivos através da aproximação da internet com parentes e amigos (KACHAR, 2001).

A inclusão digital aponta uma mediação entre o público idoso e a realidade digital, estreitando as lacunas existente entre as gerações, permitindo muito além da socialização, fator este muito importante para a qualidade de vida na terceira idade.

Além da questão da inclusão digital, que promove a inclusão social, podemos atuar na perspectiva da prevenção, na medida em que podem ser estimuladas funções cognitivas em situações específicas de ensino e aprendizagem com pessoas de 45 anos ou mais. A partir do desenvolvimento das habilidades para uso das tecnologias, é possível transferir para outras situações semelhantes como consultar caixas eletrônicos e afins (KAHAR, 2009, p. 146).

Pereira e Neves (2011) apontam que se faz necessário promover um ambiente específico para o público idoso, ambiente este facilitador de ensino-aprendizagem que integrem o idoso com a informática de forma particular de acordo com suas particularidades e condições físicas.

Neste sentido de construção de um espaço de integração, saúde e inclusão para a terceira idade em consonância com as novas tecnologias, Pasqualotti e Both (2008) afirmam que “é necessário construir espaços que permitam ser criados novos significados para vivência da velhice, seja para trabalhar as perdas ou ainda os aspectos saudáveis que devem ser mantidos” (p. 32).

4. INCLUSÃO DIGITAL – POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO ENVELHECER

4.1 Universo da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com a participação de 12 idosos que frequentam desde Agosto de 2012 a “Oficina Digital”. Tal oficina vem sendo realizada em aulas semanais de informática básica para a terceira idade com duração de duas horas, sob a coordenação do Projeto de Extensão “Terceira Idade em Ação” da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, localizada na Cidade de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.

Este estudo foi desenvolvido em através de uma abordagem qualitativa e quantitativa, através de uma observação participante nas aulas de informática, aplicação de questionários para o levantamento demográfico e realização de entrevistas individuais semi-estruturada. Do ponto de vista dos objetivos, este se caracteriza por uma pesquisa explicativa e descritiva. Para a análise dos dados foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

Todos os indivíduos envolvidos na pesquisa tiveram seu nome preservado e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

4.2 Perfil do grupo estudado

Grupo predominantemente feminino (10), com faixa etária entre 61 e 70 anos, (média de idade 63 anos), casados (8), com ensino médio completo (7) e aposentados (10). Possuem computador em casa (9), porém a grande maioria não utiliza por não ter conhecimento (8). Todos relataram não possuem conhecimentos prévios em informática.

As questões norteadoras e problematizadoras que norteiam esta pesquisa são: A inclusão digital na terceira idade pode contribuir a valorização pessoal, desenvolvimento das capacidades e da cidadania, sobretudo na reconstrução de suas concepções de envelhecimento? Quais os principais desafios e possibilidades percebidas por este público sobre o processo de inclusão digital?

4.3 Dados da Pesquisa

No que se refere às condições motivadoras dos idosos pesquisados, para início do processo de inclusão digital, foi identificado que os principais fatores a frequentar as aulas na “Oficina Digital” foram:

Atualização <i>“Quero me atualizar com as notícias do mundo...estar por dentro dos acontecimentos...” (S. 63 a)</i> <i>“Aprender nunca é demais, estou meio fora do ar...” (J. 69)</i>	Autonomia <i>“...Não quero incomodar ninguém, as vezes tenho que pedir as coisas ao meu neto, e você sabe, nem sempre querem fazer...”</i> <i>“Tem dias que fico querendo ver alguma coisa no computador, mas tenho que ficar pedindo, aí eu desisto...”</i>
Necessidade <i>“Tenho DVD, TV de led e até impressora, e fico lá parada sem saber fazer nada...”</i> <i>“Quero falar com minha filha pela internet, ela mora lá no Japão...”</i>	Incentivo <i>“Minha filha disse vai lá, aprende que você vai gostar muito, mas eu não sei não...”</i> <i>“Ah, meu marido falou para eu fazer e ensinar a ele...”</i>

Fonte: próprio autor

No que se refere as “dificuldades” percebidas pelos idosos nas aulas e adequações realizadas para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, podem ser observadas no quadro a seguir:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

DIFICULDADES	ADEQUAÇÕES
Dificuldades Visuais	Adequação das cores e tamanhos dos ícones
Problemas relacionados à memória	Retomada dos conteúdos a cada nova aula
Dificuldades motoras / utilização do <i>mouse</i>	Exercícios com jogos, <i>Paint</i> e softwares específicos.
Medos e receios em relação ao uso do computador	Reflexão e desmistificação das crenças acerca da informática para terceira idade

Fonte: Próprio Autor

Quanto aos facilitadores percebidos pelo grupo durante a realização da “Oficina Digital “, são estes no quadro a seguir:

Homogeneidade da turma <i>“...ter pessoas com os mesmos problemas e com a mesma faixa etária me ajudou a superar o meu medo de computador...”</i> <i>“Se tivesse jovens eu não entraria não...ficaria com vergonha...”</i>
Receber ajuda dos colegas e monitores <i>“...aqui eu me sinto em casa, e aprendi não ter vergonha de errar porque quem sabe ajuda...”</i>
Ter computador em casa <i>Mesmo eu não mexendo muito, tem dia que eu ligo meu computador em casa e vou tentando...acho que isso me ajuda...”</i>
Estar em grupo <i>...Acho importante ser em grupo, porque tiramos dúvidas, aprendemos, e damos risadas...isso é muito bom...se fosse só eu não teria graça!”.</i>
Conteúdos relacionados com a vida <i>“Aprendi a digitar melhor números e letras porque aqui aprendemos a digitar as nossas receitas...”</i>

Fnte: Próprio Autor

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Já no que se refere aos benefícios da inclusão digital percebido pelos idosos, destacam-se:

- **Auto-valorização do aprendizado** - a percepção da melhora no próprio rendimento os motiva ainda mais para a aprendizagem, desmistificando crenças - *“Aprendi coisas que nem pensei que iria aprender, até comprei um livro sobre informática...quero aprender mais sobre isso...” (M. 70 a)*
- **O aumento da confiança** para lidar com novas tecnologias (celular, eletrodomésticos, caixas eletrônicos, etc) - *“No próximo mês vou comprar um notebook, acho que já passou da hora...” (R. 63)*
- **Socialização** – Relacionamentos com pessoas da mesma faixa etária / diminuição do isolamento e solidão - *“Sou a primeira chegar nas aulas, porque gosto de conversar, bater papo, não consigo perder a aula...os amigos me fazem esquecer o tempo...” (J.)*
- **Melhoria no desenvolvimento** de atividades rotineiras que utilizam raciocínio ou memória, atualização e ampliação do conhecimento - *“ Eu passei a ficar mais atenta e rápida nas coisas em que eu precise pensar...ah, os meus dedos ficaram mais soltos...”*

Desta forma pode-se observar que as aulas de informática para o público da terceira idade provê a seus integrantes a integração social, inclusão, melhora no desenvolvimento de atividades que utilizam raciocínio e memória, relacionamento com as pessoas e lazer.

Neste contexto, alguns autores corroboram com a reflexão deste artigo ao apontar as percepções sobre o ensino da informática com o público idoso.

Pasqualotti e Both (2008) nos instrui que:

(...) muitos ambientes têm sido criados para tornar disponíveis os conteúdos e possibilitar a comunicação entre os participantes, no entanto, existem outras necessidades importantes, como as sociais e afetivas, que precisam ser supridas para o bom andamento de uma oficina de informática na qual se deseje que todos participem de forma ativa, contribuindo colaborativamente com a comunicação pretendida. (PASQUALOTTI E BOTH 2008, p.26)

No contexto de ensino e aprendizagem com o público da terceira idade é preciso atentar que este processo pode ser possível em qualquer período do desenvolvimento humano, visto que é necessário despertar no idoso o interesse em aprender, onde os conteúdos ensinados precisam ter relevância e funcionalidade para seu dia a dia.

Pasqualotti e Both (2008) ressaltam ainda que é preciso promover junto aos idosos uma constante estimulação e incentivo de suas capacidades, mostrando que é possível a aprendizagem de novos conteúdos em qualquer fase da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar diante de tantos aparatos tecnológicos pode parecer assustador a primeira vista, mas se torna encantador quando os estigmas e estereótipos entre idoso e tecnologia são diluídos, dando lugar ao um universo de possibilidades. Estar próximo a alguém, diminuir a solidão e os medos do envelhecer, socializar, se divertir, encontrar amigos, ativar o corpo e os neurônios, melhorar os processos cognitivos entre tantos outros benefícios que as novas tecnologias proporcionam ao idoso quando este toca o universo digital.

Aprende a superar o medo do novo, das máquinas e do universo digital, daquilo que durante muito tempo foi sinônimo de juventude; Aprende que há possibilidade de aprender quando se tem desejo e vontade de conhecer; Observa que os maiores desafios da inclusão digital é quebrado no instante quando os medos e ansiedades dão lugar às descobertas; Aprende ainda que, é possível chegar ao passado com o que há mais de moderno e estreitar a saudade com as utilidades do mundo virtual.

Quanto aos desafios encontrados nesta reflexão, destaca-se as limitações físicas, como dificuldades de visão, memória e motricidade, as limitações psicológicas, como o medo de estragar a máquina, a ansiedade e crenças negativas a respeito das novas tecnologias e as limitações sociais, que se instauram como os escassos cursos e oficinas específicos para este público, a falta de acesso ao computador e internet, a falta de iniciativas que promovam a acessibilidade de forma inclusiva e assumam a responsabilidade de estreitar as lacunas existentes neste contexto de inclusão.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

O que ficou claro nesta pesquisa é que a inclusão digital é percebida por este público como um desafio, mas que pode ser vencido onde a idade pode ser apenas um indicador de passagem do tempo, não constituindo um fator limitador, mas um desafio. Buscam ainda se sentir parte integrante de uma sociedade excludente .

Estar incluído digitalmente é estar incluído socialmente, estreitando as lacunas existentes entre as gerações favorecendo a autonomia e independência, que constituem fatores relevantes para a qualidade de vida na terceira idade. A inclusão digital mesmo com tantos desafios aparentes, se mostra uma ferramenta cheia de possibilidades. Educar o idoso para reconhecer e acreditar em suas reais capacidades, desenvolver seus talentos, ensiná-los a colocar o conhecimento a serviço de sua construção como sujeito, criar oportunidades para que aprenda a enfrentar os obstáculos e preconceitos sociais são ações que significam contribuir para promover a construção de um novo envelhecer – ativo, consciente e independente. O resultado deste processo é a melhoria na qualidade de vida desses indivíduos e o sentimento de satisfação que é gerado quando se possibilita integrá-los na modernização.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Paula. **Perspectiva Psicossomática do envelhecimento**. Revista Portuguesa de Psicossomática. Porto, ano/vol. 6, n. 001, 2004.
- ARCURI, I. G. Velhice: da gerontofobia ao desenvolvimento humano. In: CÔRTE, B.; MERCADANTE, E. F.; ARCURI, I. G. (org.) **Velhice, envelhecimento e complex(idade)**. São Paulo: Vetor, 2005, p. 35-56.
- BAIRON, Sérgio. Interatividade. In: **Multimídia**. São Paulo: Global, 1995.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2003) Estatuto do idoso. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em 01/07/2012
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- _____. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide V. Majer. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- DANTAS, Estélio H. M.; OLIVEIRA, Ricardo Jacó de. **Exercício, maturidade e qualidade de vida**. Rio de Janeiro: Shape, 2003.
- FEEVALE. **Programas de extensão para a 3ª idade**. Disponível em <http://www.feevale.br/internas/default.asp?intIdSecao=232&intIdConteudo=1307>. Acesso em 13 nov. 2006
- OLIVEIRA, V, Eliane; CAVICHOLI, A, AFFONSO, P, Eliane; SANTOS, S, Haydeé. Fatec Melhor Idade: Inclusão Digital na Terceira Idade na Cidade de Presidente Prudente, SP, 2011.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Disponível em: <http://www.fai.com.br/ojs/index.php/omniaexatas/article/view/92>. Acesso em 10 de julho de 2012.

GATTO, Izilda de Barros. **Aspectos psicológicos do envelhecimento**. In: PAPALÉO NETTO, Matheus. **Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada**. São Paulo: Atheneu, 2002. GIDDENS, 1994 *apud* SILVA & SILVA, 2006.

GUIDI, M.L.M. & Moreira, M.R.L.P. **Rejuvenescer a velhice: Novas dimensões da vida**. Brasília. DF: Universidade de Brasília, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso. Acesso em 19 de Julho de 2012.

KACHAR, V. Longevidade: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Terceira idade e informática: aprender revelando potencialidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Internet, um território sem fronteiras para a terceira idade**, 2005. Disponível em: <http://www.portaldoenvelhecimento.net/pforum/evve3.htm>. Acesso em 06 julho de 2012.

_____. **Envelhecimento e perspectivas de inclusão digital**. Revista Kairós Gerontologia, 13(2), São Paulo, nov. 2010. 131-147. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/5371>>. Acesso em 23 julho 2012.

MERCADANTE, E. **Comunidade como um novo arranjo social**. Rev. Kairós, v.5, n.2, 2002.

NERI, A. L.; CACHIONI, M. **Velhice bem sucedida e educação**. In: NERI, A. L.; DEBERT, G. G. (Org.). *Velhice e sociedade*. Campinas: Papirus, 1999.

NOVAES, M. H. **Psicologia da terceira idade: conquistas possíveis e rupturas necessárias**. Paulo de Frontin, RJ: Nau, 1997.

OMS - Organização Mundial de Saúde. *The world health report*. Genebra, 2001.

PAIXÃO, C. G. et al. **Ontogenia: do nascimento à velhice**. Revista Psicofisiologia. v. 2, n. 1, 1998. Disponível em: <www.icb.ufmg.br/1pf/revista/revista2/ontogenia>. Acesso em: 06 julho de 2012.

PAPALIA, Diane E. OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PASCHOAL SMP. **Qualidade de Vida na Velhice**. In: Freitas EV, Py L, Neri AL, Cançado FAX, Gorzoni ML, Rocha SM, editores. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.; 2002.

PASQUALOTTI, Adriano; BOTH, Agostinho. **Pessoa idosa, tecnologias de comunicação e interação e educação permanente: um encontro esperado, um fato possível**. In: FERREIRA, Anderson Jackle [et al.] (Orgs.). *Inclusão Digital de idosos: a descoberta de um novo mundo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PASSERINO, L. M.; PASQUALOTTI, P. R. **A Inclusão Digital como Prática Social: uma visão sócio-histórica da apropriação tecnológica em idosos**. In: Portella, M; Gaglietti, M. Pasqualotti, A. *Envelhecimento Humano: saberes e fazeres*. Passo Fundo: UPF, 2006.

PEREIRA, Cláudia; NEVES, Rui. *Revista Kairós Gerontologia* 14(1), São Paulo, março 2011: 05-26. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/7099/5139>>. Acesso em 23 julho 2012.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, 34, 2000.

ROSEN, L. D. & Weil, M.M. **Adult and teenage use of consumer, business, and entertainment technology: Potholes on the information superhighway**. *The Journal of Consumer Affairs*, 1995.

SÁ, G, E, Maira; ALMEIDA, L, Vera. **A inclusão dos idosos no mundo digital através das novas tecnologias da informação e comunicação**. Revista Conexões – Ciência e Tecnologia, Paraguai,

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

2010. Disponível em <http://revistaconexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/467/318>. Acesso em 22 de Julho de 2012.
- SÁ, M. A. **O idoso e o computador**: condições facilitadoras e dificultadoras para o aprendizado. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP, 1999.
- SALGADO, M. A. **O significado da velhice no Brasil**. São Paulo: SESC, 1982. (Caderno da terceira idade).
- SILVEIRA, S, A. **Exclusão Digital – a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- SIMÕES, R. **Corporeidade e terceira idade: a marginalização do corpo idoso**. 1998. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Metodista de Piracicaba.
- SOUZA, Carlos Henrique Souza. **Comunicação, Educação e Novas Tecnologias**. Ed. FAFIC. Rio de Janeiro 2003.
- TURKLE, S. **A vida no Ecrã – A identidade na era da internet**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.
- ZIMERMAN, Guite, I. Velhice: **Aspectos biopsicossociais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

**AS REDES SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO DOS ESTUDANTES
SURDOS INCLUÍDOS NA ESCOLA PÚBLICA**

Liliane Ribeiro Moreira (UENF)
Dr^a. Nadir Francisca Sant'Anna (UENF)
Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

RESUMO: Esta pesquisa apresenta questões relativas às especificidades e singularidades das pessoas surdas, predominantemente no campo da comunicação, e as questões de acessibilidade virtual mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. A problemática que norteia a presente pesquisa fundamenta-se na questão a saber: Como as Redes Sociais vêm contribuindo para o desenvolvimento da comunicação dos estudantes surdos na escola pública em Campos dos Goytacazes? O objetivo geral concentra-se em discutir os possíveis impactos que as Redes Sociais provocam na comunicação e à própria formulação do conhecimento. Recorreu-se à abordagem qualitativa e quantitativa, na medida em que houve uma aproximação de sujeitos reais, em universo socialmente bem definido, revelando os dados quantitativos, tomando como eixo a pesquisa exploratória. Para a coleta de dados, buscou-se suporte em instrumento metodológico como a observação e um questionário semi-estruturado, aplicado a alunos surdos incluídos em classes regulares do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Palavras-chave: Redes Sociais; Comunicação; Inclusão; Surdez; Educação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao abordar a questão da deficiência em relação à sociedade, é natural que se manifestem sentimentos como medo, pena, raiva, repulsa. Tais sentimentos estão muito ligados ao desconhecimento e às ideias preconcebidas que existem em relação à pessoa que apresentam alguma deficiência.

Mudar valores, atitudes e comportamentos é um processo difícil, pois envolve a história cognitiva e emocional de cada um, especialmente quando este entra em contato com novas informações e novos conceitos.

Revendo os arquivos da história das relações com a pessoa deficiente, observa-se um padrão evolutivo no modo como as pessoas encaram e atendem o deficiente, que vai do extermínio à inclusão.

Segundo Silva (1987 *apud* PROJETO ESCOLA VIVA, 2000),

(...) da mesma forma que na Europa, “também no Brasil a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos ‘miseráveis’, talvez o mais pobre dos pobres... os

mais afortunados que haviam nascido em 'berço de ouro' ou pelo menos remediado, certamente passaram o resto de seus dias atrás dos portões e das cercas vivas das suas grandes mansões, ou então, escondidos, voluntária ou involuntariamente, nas casas de campo ou nas fazendas de suas famílias. Essas pessoas deficientes menos pobres acabaram não significando nada em termos de vida social ou política do Brasil, permanecendo como um 'peso' para suas respectivas famílias. (p.273).

Num primeiro momento, na Antiguidade Clássica, o deficiente era simplesmente abandonado e ignorado. Na Idade Média, era vítima de perseguições e execuções. Com os progressos científicos e os estudos sobre a deficiência, espaços foram se constituindo na tentativa de melhorar suas condições de vida. Inicia-se o atendimento a pessoa deficiente em instituições, asilos e abrigos, numa prática excludente, predominando o olhar sobre a tutela (Curso AEE- TEORIAS E PRÁTICAS, 2008).

Essa prática do favor, da caridade, tão comum no país naquela época, instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção da pessoa com deficiência, no país, e à educação especial, em particular, desde seu início.

O atendimento educacional aos alunos com deficiências tem início em meados do século XVIII, principalmente na Europa e Estados Unidos, expandindo-se posteriormente para outros países, inclusive o Brasil. Esse atendimento se refere inicialmente aos surdos e, mais tarde, aos cegos, com a criação do Instituto Nacional de Surdos Mudos, em 1760, e do Instituto de Jovens Cegos, em 1784. (MAZZOTTA, 1996).

O atendimento aos alunos com deficiência mental ocorre mais tarde, no começo do século XIX, quando os avanços da medicina e dos estudos sobre a deficiência mental mostram a educabilidade dessas pessoas, através do uso de métodos sistematizados de ensino, calcados numa visão clínica. Na segunda metade do século XIX, aumenta o número de instituições públicas e particulares para atender esse alunado. Essas instituições representam um marco no atendimento educacional, embora representem também sua exclusão dos processos regulares de ensino. (Curso AEE – TEORIAS E PRÁTICAS, 2008) No século XX, a sociedade brasileira começa a

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

demonstrar interesse pela educação dos deficientes, através de uma série de publicações de artigos e trabalhos científicos de cunho médico-pedagógico. (MAZZOTTA, 1996).

A expansão quantitativa do atendimento pedagógico aos alunos com deficiência iniciada no século XIX, amplia-se na 2ª metade do século XX, a partir da 2ª Guerra Mundial, principalmente, com o desenvolvimento da psicologia da aprendizagem, da linguística e áreas afins, quando passam a ser atendidas em escolas e classes especiais (Curso AEE – TEORIAS E PRÁTICAS, 2008).

O movimento de integração das pessoas com deficiência surge na Escandinávia, a partir da discussão do chamado Princípio de Normalização: “ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive” (PEREIRA, 1993) e, a partir desse, o Princípio de Integração. Pode-se dizer que este movimento aprofunda as discussões sobre as condições de vida desses indivíduos ditos excepcionais”, no resgate a seus direitos e sua participação na sociedade. Esse reconhecimento é fruto não só dos avanços científicos, mas consequência dos movimentos pelos direitos humanos das minorias (SANTOS, 1992), e seu reflexo foi sentido na área educacional. A educação especial perde o cunho assistencialista, ganhando um cunho eminentemente educacional, embora Mazzotta (1996) destaque que, na evolução da organização do atendimento educacional – assistencial, médico – pedagógico e educacional, os três modelos coexistem até hoje.

Atualmente, as discussões sobre o atendimento ao aluno com deficiência giram em torno da inclusão.

Para efeitos do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Art. 3º considera-se deficiência:

Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (GOTTI, 2004, p. 249).

O indivíduo pode assim, ter uma deficiência, mas isso não significa necessariamente que ele seja incapaz; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Deficiência não é doença, é, geralmente, uma sequela da doença; a deficiência não modifica o ser em sua essência, apenas o limita em alguns aspectos.

Não há necessariamente identidade de interesses entre os portadores de uma mesma deficiência; cada pessoa é única em seu modo de pensar, querer e sentir.

De acordo com Fávero (2004, p. 22), “quanto mais natural for o modo de se referir à deficiência, como qualquer outra característica da pessoa, mais legitimado é o texto”.

As terminologias colaboram no sentido de não concebermos a deficiência como algo fixado no indivíduo. Esta não pode sofrer uma naturalização de modo a negar os processos de evolução e de interação com o ambiente. A conceituação da deficiência serve, portanto, para definirmos políticas de atendimentos, recursos materiais, condições sociais e escolares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC / SEESP, 2008) define a pessoa com deficiência como:

(...) aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Embora reconheçamos os limites das terminologias, deve-se ter claro que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, considerando que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem.

Como relata Mantoan:

De acordo com o princípio da não discriminação, trazido pela Convenção de Guatemala, espera-se que na adoção da máxima “ (...) tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais” admitam-se as diferenciações com base na deficiência apenas com o propósito de permitir o acesso ao direito e não para negar o exercício dele”. (2004. p.5)

Nessa perspectiva, a inclusão social deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão fundamental da sociedade.

OS DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA

Historicamente, as diversas instituições sociais desenvolveram e utilizaram mecanismos de dominação e segregação contra as pessoas com deficiência, mantendo-as excluídas ou marginalmente incluídas na escola e na sociedade.

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o Brasil, concordando com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca, Espanha, 1994), optou por um sistema educacional inclusivo. Assim, as escolas poderão tornar-se meio de combate à discriminação, organizando-se de forma a oferecer possibilidades de educação efetiva à maioria das crianças.

Como sinaliza Mantoan,

Os ambientes inclusivos concorrem para estimular os alunos em geral a se comportarem ativamente diante dos desafios do meio escolar, abandonando, na medida do possível, os estereótipos, condicionamentos, a dependência que lhes são típicos, sejam normais ou pessoas com deficiências. (1997 p. 125)

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC / SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

Conforme mostram Ferreira e Glat (2003), o movimento em prol da Educação Inclusiva, trouxe em sua gênese uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial, mormente no seu excesso de especialização. A classificação de diferentes tipos de deficiências começou a ser colocada em segundo plano na definição geral de

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

portadores de necessidades educativas especiais, ampliando-se aí o leque de alunos que deveriam receber algum tipo de suporte, já que agora considera-se, também, qualquer dificuldade escolar permanente ou temporária .

Neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

Para isso, considerando Costa, faz-se necessário:

Pensar o ressignificado da educação dos deficientes, que pressupõe por parte dos educadores uma postura crítica em relação ao seu papel social e à própria educação especial, considerando a educação como um movimento, como ação política e reflexão. (2005, p. 81)

É possível admitir perspectivas para a organização da escola na concretização do processo de inclusão, por intermédio do exercício da gestão democrática, participativa, coletiva e solidária, do compartilhamento de ideias e pensamentos, do respeito a experiência histórica dos professores e seus alunos.

Para tanto, vale destacar Umberto Eco, no seu ensaio “Em nome da razão”, ao questionar-se em relação a como se ensina a aceitação das diferenças, afirmou:

Deve-se ensinar às crianças que os seres humanos são muito diferentes entre si e explicar-lhes em que se diferenciam, para então mostrar que essas diferenças representam uma fonte de enriquecimento para todos. (2001, p.13 *apud* COSTA, 2005)

Segundo Costa (2005), “para os seres humanos, com um forte desejo de inclusão, é quase que insuportável saber que alguém não tem a mínima possibilidade dela”.

O movimento de inclusão, discutido em Salamanca, tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, e propõe

que é a escola que deve se adaptar ao aluno. Inclusão implica o compromisso que a escola assume de educar cada criança. Assim, a proposta de inclusão contempla a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística. Para tal, a escola deve ser criativa para buscar soluções visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social. (MAZZOTA, 1996 & KELMAN 1998)

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, verdadeiramente democrática e de qualidade.(COSTA, 2005)

A construção de uma sociedade inclusiva estabelece um compromisso com as minorias, dentre as quais as que se inserem os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Werneck (1997), coloca que a inclusão vem “quebrar as barreiras cristalizadas em torno de grandes estigmatizados”.

A proposta de educação inclusiva deflagrada pela Declaração de Salamanca, se inspira “no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir escola para TODOS, isto é, escolas que incluam todo mundo, conheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. (CORDE,1994)

Dessa maneira, Costa afirma:

Uma educação para a inclusão e para a emancipação de todos os alunos se constitui na contemporaneidade como uma alternativa democrática para : a superação da diferença significativa, marcada pela deficiência como obstáculo para o acesso e permanência na escola pública dos alunos com necessidades especiais; a possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana, contrapondo-se, assim, à prática pedagógica institucional de controle do destino dos alunos, inclusive os com necessidades especiais. (2007, p.20)

Nesta perspectiva, faz-se necessário reconstruir a escola, atendendo a interesses e expectativas dos alunos, propiciando a evolução do sistema educativo

com uma amplitude e objetivos definidos, incorporando o modelo de pesquisa em ação, envolvendo todos os sujeitos desse cenário.

AS REDES SOCIAIS COMO POSSIBILIDADE DE COMUNICAÇÃO

A primeira ideia que geralmente se tem do conceito de comunicação é que nos comunicamos por palavras e pela fala. Por meio da fala manifestamos sensações, sentimentos, trocamos informações, enfim, conhecemos o outro e nos deixamos conhecer. Porém, a comunicação entre pessoas é bem mais abrangente do que podemos expressar por meio da fala, ou seja, o ser humano possui recursos verbais e não-verbais que, na interação interpessoal, se misturam e se completam. (MONTE et al, 2004).

Conforme aponta Souza (2004), o ciberespaço recupera a possibilidade de ligação de um contexto que havia desaparecido com a escrita e os outros meios estáticos de comunicação. A Era da Comunicação Virtual traz um redimensionamento da oralidade, esta, agora, numa escala planetária. Os princípios da escrita se confundem com os da oralidade, gerando uma nova forma de se comunicar, é o tipo todos e todos, onde não há distinção entre emissores e receptores; todos podem ocupar as duas posições à medida que a mensagem circula.

Assim, a comunicação entre pessoas é marcada e complementada por vários elementos comunicativos. A expressão facial constitui um complemento importante na comunicação entre pessoas, uma vez que, transmite várias informações e estados emocionais tais como interesse, alegria, raiva, medo, entre outros. Além das expressões faciais, temos os gestos que são poderosa fonte de comunicação.

Com o desenvolvimento das ferramentas tecnológicas, principalmente aquelas promovidas pelo advento da Internet, emergem em nossa sociedade novas formas de relação, comunicação e organização das atividades humanas, entre elas, merecem destaque o estudo das redes sociais.

A ideia de rede surge como uma grande metáfora que representa os tempos atuais e que precisa ser analisada e melhor compreendida. Essa forma de organização vem conquistando novos espaços e formas de agir baseadas na colaboração e

cooperação entre os segmentos envolvidos. Nestas últimas décadas tem crescido o movimento de atuação em redes através de múltiplas iniciativas de colaboração solidária em nossa sociedade.

Em uma rede, “(...) as relações entretecem, articulam-se em teias, em redes, construída social e individualmente, e em permanente estado de atualização.” (MACHADO, 1995 *apud* SOUZA; GOMES, 2008).

A formação de redes de interação vem atingindo as mais diversas esferas e campos de conhecimento, desde o plano econômico, científico, cultural, etc.

Segundo Afonso (2009, p. 29), as redes sociais têm sido usadas para fins que grande parte das pessoas nem imaginam:

A comunicação em rede tem sido explorada como instrumento de ativação de movimentos sociais e culturais como a luta dos direitos humanos, feministas, ambientalistas, etc. Na educação, a participação em comunidades virtuais de debate e argumentação encontra um campo fértil a ser explorado. Através dessa complexidade de funções, percebe-se que as redes sociais virtuais são canais de grande fluxo na circulação de informação, vínculos, valores e discursos sociais, que vêm ampliando, delimitando e mesclando territórios. Entre desconfiados e entusiásticos, o fato é que as redes sociais virtuais são convites para se repensar as relações em tempos pós-modernos.

O autor e cientista espanhol Castells (1999, p.385) refere-se à comunidade virtual “como uma rede eletrônica de comunicação interativa, autodefinida, organizada em torno de um interesse ou finalidade compartilhados, embora algumas vezes a própria comunicação se transforme no objetivo”. Ele afirma que o desenvolvimento tecnológico fornece um suporte apropriado para a comunicação, favorecendo a desnacionalização e desestatização da informação.

Assim, a interação é uma condição para que haja uma construção social nessas redes.

Recuero (2009, p.24) relata que as ferramentas de comunicação mediada pelo computador (CMC),

(...) proporcionaram que atores pudessem construir-se, interagir e comunicar com os outros atores, deixando, na rede de computadores, rastros que permitem o reconhecimento dos padrões de suas conexões e a visualização de suas redes sociais através desses rastros. (p.24).

A composição das estruturas sociais no ciberespaço e suas abordagens pela interdisciplinaridade são capazes de estabelecer um movimento entre os elementos que compõem a rede social. É a chamada sociabilidade no ciberespaço, provocando as trocas sociais e modificando seus elementos e as estruturas sociais.

Assim, a utilização das redes sociais possibilita o encontro de pessoas que tenham interesses similares e múltiplas visões, facilitando o estabelecimento da comunicação e ampliando as atividades de cooperação e reconhecimento do outro, o que implica numa mobilização coletiva, conforme nos mostra Lévy (1999, p.30):

Na era do conhecimento, deixar de reconhecer o outro em sua inteligência é recusar-lhe sua verdadeira identidade social, é alimentar seu ressentimento e sua hostilidade, sua humilhação, a frustração de onde surge a violência. Em contrapartida, quando valorizamos o outro de acordo com o leque variado de seus saberes, permitimos que se identifique de um modo novo e positivo, contribuímos para mobilizá-lo, para desenvolver nele sentimentos de reconhecimento que facilitarão consequentemente, a implicação subjetiva de outras pessoas em projetos coletivos.

Dessa forma, as redes sociais podem contribuir para a mobilização dos saberes, o reconhecimento das diferentes identidades e a articulação dos pensamentos que compõem a coletividade.

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento / comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre inovação e seu uso. (CASTELLS, 1999, p.69)

Os novos meios eletrônicos de comunicação não estão assentados apenas em novas tecnologias, mas principalmente em um novo modo de pensar e viver, em uma

nova sensibilidade, possibilitando o resgate da escrita e da leitura reflexiva e intelectualizada no cotidiano das novas gerações. Se através dos sentidos interagimos com o mundo, é natural que as inovações acrescentadas pelo novo ambiente tecnológico, não substituam os raciocínios humanos, mas sim, transformem a capacidade de imaginação e pensamento. Ao determinar seu caminho, ao fazer suas escolhas, o leitor enfatiza o seu papel de sujeito.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia empregada neste estudo encontra-se apoiada nos prescritos por Gil (1991). Conforme aponta Gil (1991), do ponto de vista dos objetivos a pesquisa teve como eixo a Pesquisa Exploratória, assumindo as formas de Pesquisas Bibliográficas e Estudo de Caso.

A pesquisa realizada neste estudo caracteriza-se como uma abordagem Qualitativa e Quantitativa, na medida em que houve uma aproximação de sujeitos reais, em universo socialmente bem definido, revelando os dados quantitativos.

O Estudo de Caso segundo Gil (1991), “se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa”.

A pesquisa como uma amostragem que representa a realidade dos jovens surdos em processo de inclusão na escola pública regular buscou suporte para coleta de dados em instrumento metodológico como observação e um questionário aplicado a quatro alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Colégio Estadual Benta Pereira.

Na análise dos dados coletados enfatizou-se a forma qualitativa sobre os impactos das Redes Sociais como forma de comunicação no acesso ao conhecimento dos estudantes surdos incluídos em classes regulares.

Do ponto de vista de sua natureza, a pesquisa se caracteriza como Aplicada, objetivando gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de

problemas que possam vir a minimizar limitações funcionais e sensoriais dos sujeitos com surdez.

A presente pesquisa teve apoio nos aportes da literatura científica com ênfase nas ideias dos pensadores: Lévy, Castells, Mazzotta, Recuero, Souza, Skliar, Valente, Santaella, Geraldi, Bakhtin, Marcushi, Vygotsky e outros.

A escolha do Colégio Estadual Benta Pereira para subsidiar essa pesquisa, se deu em função de ser referência ao atendimento a alunos com surdez e, por possuir uma amostra significativa de alunos surdos no ano de 2011.

RESULTADOS - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Os resultados da pesquisa realizada com os alunos surdos incluídos na rede pública estadual de ensino e que tiveram como instrumento metodológico o questionário semi-estruturado, receberam tratamento qualitativo, tendo em vista as categorias de análise expressas na investigação.

A pesquisa, como uma amostragem que representa a realidade dos jovens surdos em processo de inclusão na escola pública regular, contou com quatro (4) participantes, que responderam o questionário, cujos resultados estão analisados a seguir.

Em relação ao sexo dos participantes da pesquisa, metade pertence ao sexo masculino e a outra metade ao sexo feminino, revelando um equilíbrio no tocante ao gênero.

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
sexo	masculino	feminino	feminino	masculino
idade	25 anos	16 anos	21 anos	29 anos

Figura 2: Gênero e Idade dos Respondentes

Fonte: dados da pesquisa

Quanto à idade, o aluno 1 tem 25 anos, ao passo que o aluno 2, o mais novo de todos, tem 16 anos, enquanto o aluno 3 tem 21 anos e o aluno 4 tem 29 anos. Percebe-se claramente, uma diferenciação de faixa etária entre os alunos surdos incluídos na unidade de ensino. Entretanto, não foi observado entre estes alunos

nenhuma diferença que pudesse nos levar a uma correlação de gênero e de preferência da rede social acessada por eles.

A questão referente à forma de comunicação com os ouvintes, o aluno 1 revelou comunicar-se apenas em libras, ao passo que o aluno 2, comunica-se tanto oralmente, quanto em libras, o mesmo ocorrendo com o aluno 3, sendo que o aluno 4, também como o aluno 1, só se comunica através da Linguagem de Sinais, pois possui surdez profunda.

No tocante à preferência de comunicação com os ouvintes, o aluno 1 diz preferir comunicar-se em libras, quanto aos alunos 2 e 3, afirmaram preferir o bilinguismo e o aluno 4, respondeu outros, o que sugere, que não entendeu a pergunta, pois o mesmo possui surdez profunda.

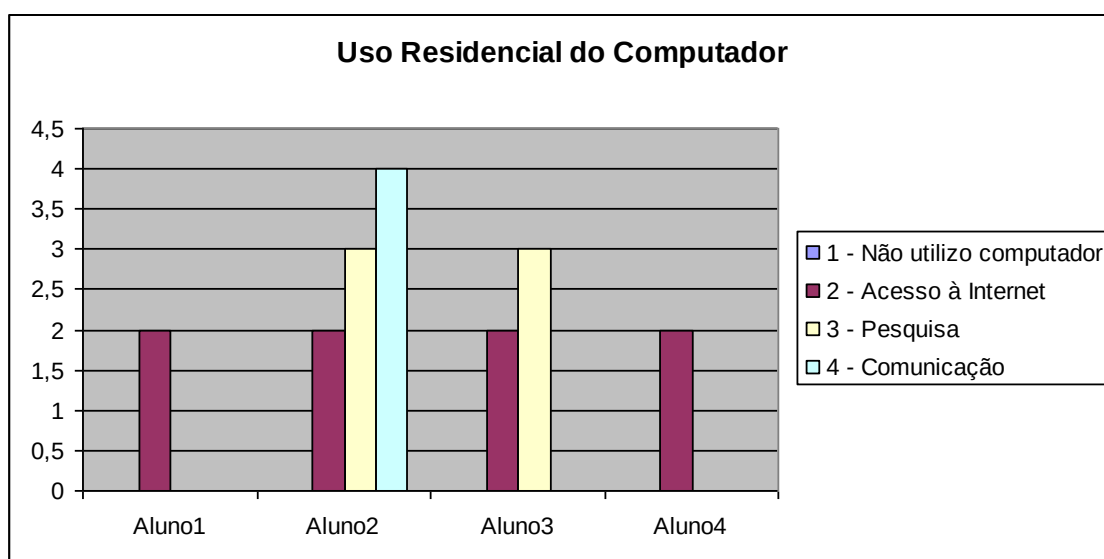


Gráfico 1: Distribuição Uso Residencial do Computador

Fonte: dados da pesquisa

Em relação ao uso residencial do computador, o aluno 1 afirmou utilizar o computador em casa para acessar à internet, já o aluno 2, diz utilizá-lo para acesso à internet, pesquisa e comunicação, enquanto o aluno 3, considera que sua preferência é para acesso à internet e pesquisa, ao passo que o aluno 4, assim como o 1, utiliza o computador doméstico para acessar a Internet.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Quanto à questão referente à frequência do uso da Internet, os alunos 1 e 2 afirmaram acessar a rede mundial de computadores, duas ou mais vezes por semana, enquanto o aluno 3 utiliza-a diariamente, ao passo que o aluno 4 utiliza a Internet e outras, horários que não as apresentadas na pesquisa, evidenciando que fazem uso da Internet, frequentemente.

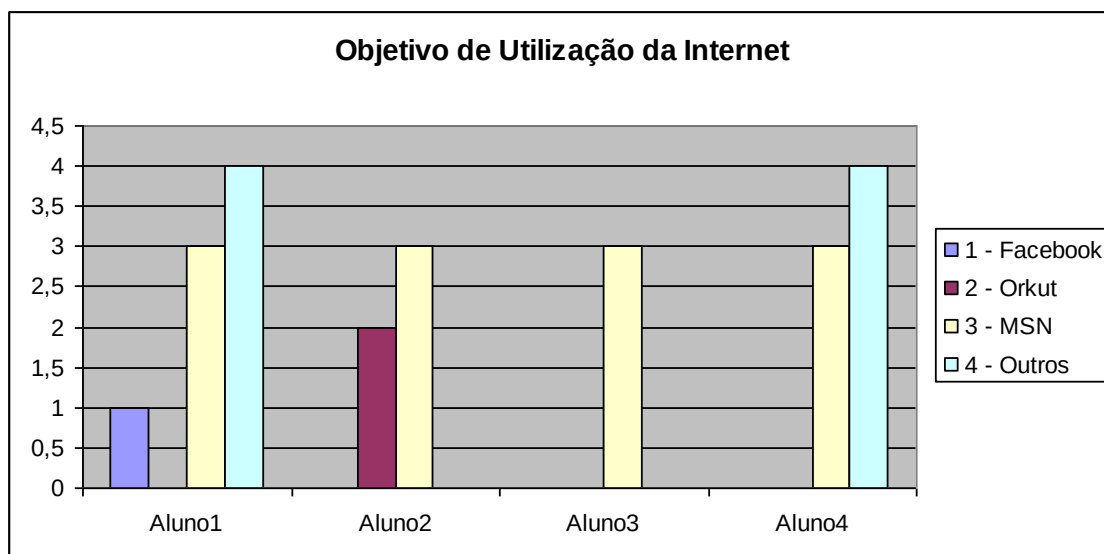


Gráfico 2 : Distribuição Objetivo de Utilização da Internet
Fonte: dados da pesquisa

A questão referente ao objetivo de utilização da Internet, o aluno 1 respondeu que utiliza para se comunicar no Facebook, MSN e outros, já o aluno 2, diz utilizá-la para comunicar-se com o Orkut e MSN, já o aluno 3, só a utiliza para o MSN, enquanto o aluno 4, comunica-se por MSN e outros, deixando claro que todos utilizam o computador para se comunicar com uma ou mais redes de relacionamento.

Quanto às formas de Comunicação nas Redes Sociais, os alunos 1,3 e 4, comunicam-se em libras, com recurso da webcam e linguagem escrita, com uso do teclado, sendo que o aluno 2 comunica-se somente através da linguagem escrita, o que demonstra que todos fazem uso das redes sociais.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

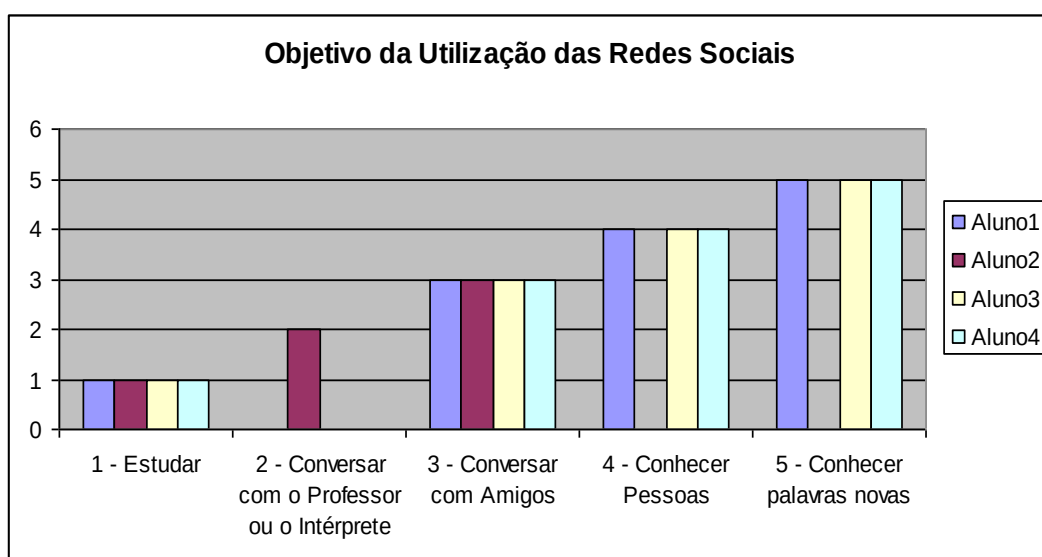


Gráfico 3 : Distribuição Objetivo da Utilização das Redes Sociais

Fonte: dados da pesquisa

Quanto ao objetivo da utilização das Redes Sociais, o aluno 1, 3 e 4 afirmaram utilizar para estudar, conversar com amigos, conhecer pessoas e conhecer palavras novas, visto que o vocabulário em segunda língua, a Língua Portuguesa, é construído e enriquecido no convívio e na troca de experiências diárias. Enquanto o aluno 2 diz utilizar para conversar com professor e intérprete que atua na sala de aula regular.

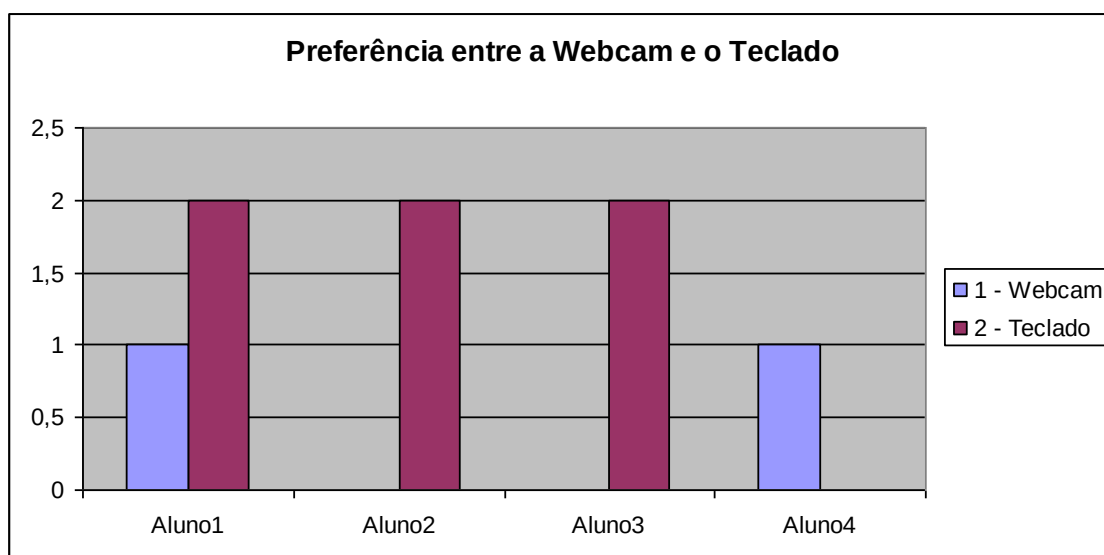


Gráfico 4: Distribuição Preferência entre a Webcam e o Teclado

Fonte: dados da pesquisa

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

No que diz respeito à preferência entre Webcam e o Teclado, o aluno 1, afirmou utilizar os dois, preferindo contudo, o teclado, uma vez que sente-se incomodado em comunicar-se na webcam com pessoas ouvintes que não conhecem a língua de sinais. Já os alunos 2 e 3, afirmaram ter preferência pelo teclado, enquanto o aluno 4, preferiu a webcam como forma de acesso às redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou abordar a questão das Redes Sociais como forma de comunicação dos atores sociais no “ciberespaço”.

Quanto ao objetivo de utilização da Internet, 100% dos alunos utilizam para se comunicar no MSN. Justifica-se esta preferência, pois uma vez que possuem vocabulário mais restrito há maior facilidade em escrever de forma abreviada, como geralmente acontece nos sítios de relacionamento.

Quanto ao objetivo de utilização das redes sociais, 75% respondeu utilizar para estudar, conversar com amigos, conhecer pessoas e conhecer palavras novas e apenas 25% respondeu utilizar para conversar com professor e intérprete, o que confirma a contribuição das redes sociais para o desenvolvimento da comunicação dos estudantes surdos.

No que diz respeito às formas de comunicação nas redes sociais, 75% prefere o teclado (linguagem escrita), uma vez que sente-se incomodado em comunicar-se na webcam com pessoas ouvintes que não conhecem a língua de sinais e 25% preferiu a webcam como forma de acesso às redes sociais. Essa preferência evidencia o fato de que na linguagem escrita não há necessidade de exposição de sua identidade enquanto pessoa que possui surdez.

Acreditamos que a utilização pelos surdos das redes sociais se constitui como fator de motivação para o uso da escrita em língua portuguesa, para o desenvolvimento de sua memória, e por que não, para seu estudo.

O ciberespaço enquanto um espaço das comunicações por redes de computação, se apresenta como um espaço de todos, onde não há estigmas e preconceitos, ampliando a possibilidade de comunicação em casa, no trabalho, na

escola. Recuero (2009, p.12), se propõe a pensar “a interação pela internet institui comunidades virtuais nos quais todos se relacionam em harmonia e igualdade (...), a conexão digital anula as negatividades e as diferenças (...).” Com isso, busca-se lançar um olhar sobre este novo paradigma de comunicação, como um espaço de construção e re-invenção do saber, manifestação das múltiplas “verdades” sociais e suas representações.

Face à análise dos dados coletados no presente estudo, constatou-se que as redes sociais são recursos recentes nas sociedades informatizadas e requerem um olhar atento sobre suas possibilidades e alcances para a educação de pessoas surdas, devendo ser objeto de estudo em outras pesquisas para que se possa aprofundar e avançar em novas direções. Sabe-se que é um espaço de comunicação, construção de identidades, de encontro e confronto com o outro, de produção de saberes, de circulação de valores e de pluralidades.

Novos sentidos sobre a surdez, a audição e a escuta devem ser colocados em evidência nos ambientes de produção de conhecimentos virtuais e presenciais.

Este estudo permitiu compreender que ainda há muito o que se aprender e apreender do ciberespaço e de novas possibilidades enquanto seres sociais imersos neste ambiente. As velozes mudanças tecnológicas, que exigem competência e flexibilidade cognitiva crescentes, devem estar lado a lado da democratização e da acessibilização solidária dos espaços presenciais e virtuais de convivência plural.

Para não terminar... Vivemos o desabrochar de um novo homem, de uma nova forma de gerir o conhecimento, um momento cultural contrário à discriminação das minorias historicamente excluídas. Portanto, para o delineamento de uma sociedade mais inclusiva, que reconhece e valoriza as diferenças entre as pessoas, torna-se cada vez mais importante que propostas para a acessibilidade de pessoas com características específicas estejam articuladas à promoção da qualidade de vida para todos. Assim, é urgente repensar e reconhecer a diferença como essência da humanidade e não como exceção da regra.

REFERÊNCIAS

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- AFONSO, A.S. Uma análise da utilização das redes sociais em ambientes corporativos, 2009. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 2009.
- BRASIL. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp Acesso em 15 dez. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, 1998.
- _____. (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC; SEESP.
- _____. Decreto nº 3.298, de 20 /12 / 1999 – regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 / 10 /1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
- CASTELLS, M. A Sociedade em Rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1,8ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CORDE (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF.
- COSTA, V.A. da. Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Série Práxis Educativa, Niterói, UFF, 2005.
- COSTA, V.A. da. Os processos de Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas. Rio de Janeiro: UNIRIO / CEAD, 2007.
- Curso Atendimento Educacional Especializado. Teorias e Práticas. Ministério da Educação / FNDE/ SEESP/ SEEDUC – RJ, 2008.
- DELORS, J. (org.) Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições ASA, 2003.
- _____, Eugênia A. G. Direito das Pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.
- FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós -LDB, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIL, Antônio. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 1ª edição, São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon :SENAC, 1997.
- _____, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente na escola. In.: Revista de Estudos Jurídicos, Brasília, n. 26, jul./set., 2004.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas – São Paulo: Cortez, 1996.
- MONTE, F.R.F. do...[et al]. Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez – Brasília: MEC, SEESP, 2004.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 3. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PROJETO ESCOLA VIVA: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: ME, SEESP, 2000.

RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SOUZA, C. H. M. de. Comunicação, Educação e Novas Tecnologias. Rio de Janeiro: FAFIC, 2004.

_____, C H M. de & Maria Lúcia. Educação e Ciberespaço. 1ª ed. Brasília: Usina de Letras, 2008.

STAINBACK, Susan, STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

WERNEK, Cláudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

ESTÓRIAS QUE ME ENCANTAM: alfabetizando para o letramento através da literatura

Edilma Dias Pereira Edilma Dias Pereira

RESUMO: A capacidade de ler e escrever por muito tempo determinou a importância que uma pessoa detinha na sociedade em que vivia. Ler e escrever por muito séculos foram práticas exclusivas dos membros da nobreza e do clero, excluindo-se aqui as mulheres, os quais se utilizavam da capacidade de ler e escrever para ratificar seu poder e prestígio. Se considerarmos que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso a leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos. A literatura infantil aparece nesse contexto, como uma valiosa ferramenta que pode ser utilizada pela escola na construção do aluno leitor, afinal, como lembra poeticamente Bárbara Vasconcelos de Carvalho “as histórias são para a criança o que foram as parábolas de Cristo para os cristãos, para os homens: sementes para germinar e frutificar”. (CARVALHO, 1989, p.17). A grande questão que se apresenta a partir dessa ideia, é a de se saber como a escola se apropria da literatura infantil como instrumento de formação do aluno leitor. Pois pensar a leitura na escola implica refletir as concepções de leitura que fundamenta a prática do professor em sala de aula na medida em que se assume como formador de indivíduos leitores.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Leitura, Escrita, Escola.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aponta para a defesa da existência e da necessidade de estabelecermos relação entre a literatura infantil e a escola, cuja função primaz, como destacou a mãe de João – o menino que aprender a ver, personagem criado por Ruth Rocha, é ensinar a ler, escrever, contar... enfim, todas as coisas:

Um dia a mãe do João disse para ele: - Meu filho, você precisa ir pro colégio, aprender a ler, aprender todas as coisas... - Que coisas, mãe? - As letras, João, os números. Você vive perguntando as coisas (ROCHA, s/d, p. 7).

Segundo Lajolo (2001, p. 66), “na tradição brasileira, literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua”. A escola, incontáveis vezes, recorreu à literatura infantil, por meio do envolvimento provocado pelas narrativas e/ou pelo encantamento dos versos, para difundir valores, conceitos, atitudes,

comportamentos. Em contrapartida, a escola é para os livros de literatura infantil um entreposto, seja por meio de leituras obrigatórias ou de outras atividades pedagógicas.

Esta histórica aliança entre a escola e a literatura infantil, hoje, manifesta-se, por exemplo, pelo movimento do mercado editorial, com grandes tiragens de livros destinados ao público infantil, pela divulgação junto aos professores e órgãos governamentais que, ao “adotarem” um livro, transformam a venda no varejo em atacado, pela profissionalização do escritor voltado para esse público.

Estas são algumas manifestações da relação escola literatura externas ao livro. Há ainda as expressões internas desta aliança, lembra-nos Lajolo (2001), como o tratamento didático dispensado aos textos que compõem os livros de língua portuguesa utilizados, sobretudo, no ensino fundamental.

Enfim, seja como pretexto para realização de exercícios gramaticais, seja por meio de modelos de análise literária ou para desenvolver o gosto pela leitura, não há como secundarizar a relação entre escola e literatura infantil, sobretudo quando nos propomos a enriquecer seu processo de letramento e alfabetizar as crianças.

É com base nesses esclarecimentos introdutórios que refletiremos, primeiramente, a respeito dos conceitos de letramento e alfabetização, da relação existente entre esses dois processos e, por fim, de como tornar possível a necessária relação entre a literatura infantil e os processos de letramento e alfabetização, enfatizando práticas pedagógicas que envolvem narrações de histórias.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA EM OUTROS TEMPOS

A capacidade de ler e escrever por muito tempo determinou a importância que uma pessoa detinha na sociedade em que vivia. Ler e escrever por muito séculos foram práticas exclusivas dos membros da nobreza e do clero, excluindo-se aqui as mulheres, os quais se utilizavam da capacidade de ler e escrever para ratificar seu poder e prestígio.

O alfabeto surgiu na Idade Antiga e a primeira técnica de ensino foi através do método da soletração, método conhecido como alfabético ou método ABC, que acontecia de forma lenta. Primeiro eram apresentadas as 24 letras do alfabeto grego

nas quais os indivíduos decoravam todas as letras (alfa, beta, gama etc.), tanto na ordem como no sentido inverso.

Depois as letras eram decoradas, depois de memorizadas passava para o valor sonoro para poder ter a representação escrita das letras. Em seguida eram apresentadas as letras minúsculas e as maiúsculas em colunas, e por fim mostravam as sílabas. Segundo Platão depois de quatros anos usando este método aprendia-se a ler (MENDONÇA, 2008).

A Alfabetização na Idade Média acontecia por meio da sistemática de progressão (letra, sílaba, palavra, texto). O método de ensino acontecia em dois momentos: o do alfabeto e dos primeiros textos. Os textos tinham caráter religioso e todos eram escritos em latim. Para aprender a ler e escrever todos os dias eram apresentados quatros letras por dia, ou seja, A, B, C, D assim até terminar o alfabeto.

Na Idade Moderna as cartilhas passam a ser utilizada para alfabetizar, nelas encontramos uma lição seguida de uma palavra-chave, além dos desenhos ilustrados correspondente as palavras escritas. Cada unidade pertence a uma família silábica, o que limita de certa forma o conhecimento da criança. No início as cartilhas eram feitas pelos professores numa folha de papel depois passaram a ser publicadas e distribuídas pelo mercado. A cartilha deixa de ser utilizada nas salas de aulas quando começa as críticas a sua eficiência, pois reduzem à fala, fazem confusão nas famílias silábicas, e também traz problemas fonéticos além de outros fatores.

No século XXI, ainda encontramos o número elevado de analfabetos aos quais se contarmos com aqueles que não dominam a leitura e escrita este número aumenta consideravelmente. Na sociedade atual espera-se que um trabalhador comum leia um pequeno aviso ou texto e compreenda aquilo que lê. A escola esta concepção assume um novo papel não apenas de ensinar aos estudantes a ler e escrever mais sim tornar pessoas letradas. O processo de alfabetização corresponde a ler e escrever, enquanto que letramento além de saber ler e escrever o indivíduo consegue interpretar (CARVALHO, 2009).

Diante deste novo mundo os professores têm que entender como a criança se desenvolve aquisição do conhecimento. Também é necessário fazer com que alunos

saíam da escola como sujeitos que não só lêem, mas também compreendam e saibam dar opinião sobre o que foi lido. Os métodos surgem para ajudar o educando a alcançar estes objetivos.

O QUE É LETRAMENTO?

No Brasil, é na segunda metade da década de 1980 que, no âmbito acadêmico, se situam as primeiras formulações da palavra letramento para designar algo que ultrapassa o processo de alfabetização. Mais do que ler e escrever, é preciso saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade nos impõe cotidianamente. Soares (1998, p. 19) ressalta que o surgimento do termo letramento representa uma mudança histórica nas práticas sociais: “novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-la” (SOARES, 1998, p. 21).

Segundo a referida autora, “etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser” (SOARES, 1998, p. 17). No caso da língua portuguesa, à palavra *letra*, que também se origina do latim *littera*, foi acrescentado o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação. Assim, letramento é, segundo Soares (1998, p. 18), “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Contudo, o letramento é considerado um fenômeno multifacetado e, por cobrir uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, seu conceito envolve sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Por isso, Mortatti (2004, p. 98) salienta que o processo de letramento:

[...] está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das

peças e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Isso significa que, um adulto pode não saber ler e escrever, mas ser, em certa medida, é letrado. O mesmo pode ocorrer com a criança que ainda não foi alfabetizada, mas que tem oportunidade de folhear livros, de brincar de escrever, de ouvir histórias. Para Soares (1998, p. 24), “[...] essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada”, como o João – personagem criado por Ruth Rocha – que apesar de ser ainda não saber ler e escrever, aprendeu por intermédio das orientações de sua mãe, que as placas nas esquinas indicam os nomes das ruas e facilitam a localização das pessoas: “Em cada rua, na esquina, uma placa pequenina. João queria saber: - O que é aquela placa, mãe? Todas as esquinas têm. - É o nome da rua filho.” (ROCHA, s/d, p. 6).

Isto quer dizer que o indivíduo letrado, “[...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p. 39-40).

O QUE É ALFABETIZAÇÃO?

Hoje, concebemos a alfabetização como um processo de aprendizagem de habilidades necessárias aos atos de ler e escrever (SOARES, 1998). Trata-se da aprendizagem de uma atividade cultural complexa que ocorre por meio da interação entre o adulto letrado e a criança. Contudo, no Brasil, este conceito passou por algumas mudanças, ao longo da história do ensino da leitura e da escrita no início do processo de escolarização.

Na década de 1980, coincidindo com as transformações decorrentes do processo de abertura política, os problemas da educação escolar foram duramente criticados em nosso país. No dizer de Mortatti (2004, p. 70), “os diagnósticos e denúncias dos problemas educacionais encontravam sua síntese na constatação do fracasso escolar das camadas populares, que se verificava na passagem da 1ª para a 2ª

série do ensino de 1º grau”. Nesse período, críticas contundentes foram dirigidas aos métodos utilizados para alfabetizar.

Nesse momento, adentraram as portas das escolas, por meio de propostas pedagógicas implantadas por órgãos governamentais, contribuições da perspectiva construtivista, baseadas nas pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e colaboradores. Essa perspectiva alterou profundamente a concepção de alfabetização, que passou a ser vista como um processo de construção da representação da língua escrita pela criança, cujo início ocorre antes de ela ingressar na escola, desde que esteja exposta a manifestações de leitura e escrita (FERREIRO, 1988).

Foi por isso que João – o menino que aprendeu a ver – que desde muito pequeno convivia com manifestações de leitura e escrita, ingressou na escola para, por meio do ensino sistematizado, aprender a ver, ou melhor, a ler. Esse momento corresponde ao movimento de ampliação do conceito de alfabetização.

Tal processo não mais poderia se concebido de forma restrita, como aprendizagem da capacidade de codificar e decodificar. Ao contrário, por ser um processo por meio do qual a criança constrói ativamente a linguagem escrita através de interações em um ambiente rico em material escrito, conforme preconiza a perspectiva construtivista, a alfabetização foi conceituada em sentido amplo e contínuo. Contudo, este movimento, entre outras causas, provocou a perda da especificidade da alfabetização, a ponto de, na atualidade, segundo Soares (2003a), necessitarmos reinventá-la.

A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Conclui-se, então, que os termos alfabetização e letramento não são sinônimos. Tratam – se de processos distintos que, contudo, ocorrem de forma indissociável e interdependente:

[...] a alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

No Brasil, tenta-se conceituar e diferenciar esses dois processos desde a década de 1980, quando o foco da discussão era o problema da evasão escolar e da repetência, principalmente da 1ª para a 2ª série. Todavia, segundo Soares (2004), os censos demográficos, a mídia e a própria produção acadêmica brasileira sobre alfabetização provocaram aproximações entre tais conceitos. Mesmo que a intenção tenha sido de diferenciá-los, esse quadro gerou, em algumas situações, a fusão de tais conceitos, e produziu, em determinados casos, confusão entre ambos, a ponto de diluir a especificidade do processo de alfabetização.

Há uma estreita relação entre o fracasso das escolas brasileiras em ensinar a ler, escrever e fazer uso competente dessas habilidades e a perda de especificidade do processo de alfabetização. Quando as crianças eram alfabetizadas pelos métodos tradicionais, valorizava – se a apropriação do sistema de escrita. As crianças precisavam, primeiramente, dominar o código escrito para, depois, ler textos, como os contidos em livros de literatura infantil, que se diferenciavam, em forma e conteúdo, dos presentes nas cartilhas utilizadas para alfabetizá-las.

Contudo, principalmente na década de 1980, essas práticas foram muito criticadas e consideradas como causa da incapacidade das escolas brasileiras em ensinar a ler e escrever. Em razão disso, as práticas pedagógicas que objetivavam a apropriação do sistema de escrita foram colocadas em segundo plano, priorizando-se o convívio da criança com a linguagem escrita.

No entender de Soares (2004, p. 9), a causa maior para tal perda foi “[...] a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980”. Ela está se referindo à implantação, em grande parte de nossas escolas – mesmo que em nível de ideário –, da perspectiva construtivista. Não se podem negar as contribuições que a perspectiva construtivista trouxe para a compreensão do processo de alfabetização.

No entanto, ela conduziu a equívocos e a falsas inferências que ajudam a explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização, tais como: desconsiderar a necessidade de um método para alfabetizar; dirigir o foco para o

processo de construção do sistema de escrita pela criança, esquecendo que este se constitui de relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas; crer que o convívio intenso com materiais escritos fosse suficiente para alfabetizar a criança (SOARES, 2004).

Estes equívocos e falsas inferências fizeram com que o processo de alfabetização fosse ofuscado pelo de letramento, ou seja, ao incorporar na prática pedagógica os usos sociais da linguagem escrita, priorizou-se o processo de letramento em detrimento do de alfabetização, que acabou obscurecido, perdendo sua especificidade.

Para Soares (2003b, 2004), urge reinventarmos a alfabetização, ou seja, para alfabetizar faz-se necessário orientar as crianças na aprendizagem do sistema de escrita: “É a retomada da aquisição do sistema alfabético e ortográfico pela criança nas suas relações com o sistema fonológico” (SOARES, 2003a, p. 21).

Contudo, a autora alerta para os riscos que advém desse movimento. Ele pode ser um retrocesso se o processo de alfabetização for tratado separado do processo de letramento. É necessário, então, recuperar a especificidade da alfabetização, desde que se reconheça a relação de indissociabilidade e interdependência existente entre ela e o processo de letramento. Isto quer dizer a aprendizagem da escrita deve ser encaminhada de tal forma que as crianças aprendam a ler e a escrever em situações que considerem as finalidades dessa linguagem e seu impacto na vida social, como aconteceu com o João que ao sair da escola, procurou nas placas, letreiros de lojas e outdoors, as letras que a professora havia ensinado.

Essa forma de compreender a relação entre alfabetização e letramento é importante, uma vez que cada um desses processos tem diferentes facetas cujas distintas naturezas requerem metodologias de ensino diferentes. Para algumas, não há como abrir mão de metodologias dotadas de intencionalidade e sistematização, como é o caso, por exemplo, da consciência fonológica e fonêmica e da identificação das relações fonema-grafema – habilidades necessárias para a codificação e decodificação da língua escrita.

Nessas situações, é imprescindível a presença do professor organizando o ensino com objetivos claros e definidos. Para outras facetas, além de intencionais e sistematizadas, é possível recorrer a metodologias indiretas, subordinadas às possibilidades e motivações das crianças. É o caso da situação em que se pretende promover experiências variadas com a leitura e a escrita, além de se conhecer diferentes tipos e gêneros de material escrito e interagir com eles. (SOARES, 2004)

É por isso que defendemos a necessidade de haver, na prática pedagógica que visa à aprendizagem inicial da linguagem escrita, uma relação de equilíbrio e complementaridade entre os processos de alfabetização e letramento. Além de ensinar a ler e escrever, se tornou função da escola demonstrar, por meio de práticas significativas e carregadas de sentido, que a escrita é um instrumento cultural por meio do qual é possível comunicar-se, registrar opiniões e ter acesso ao conhecimento, entre outras finalidades.

Contudo, tanto para estimular o processo de alfabetização, quanto para aprofundar o nível de letramento das crianças, oportunizando-lhes contato com a maior diversidade possível de textos que circulam na sociedade, requer práticas pedagógicas intencionais e planejadas.

Isso significa que os professores em todas as práticas pedagógicas, sejam as que pretendem ampliar o nível de letramento das crianças ou as voltadas para o processo de alfabetização, ao objetivarem a ampliação das experiências da criança com a linguagem escrita, podem recorrer à magia e ao encantamento proporcionado pela literatura infantil. Enfim, é possível todas as crianças por meio do processo de escolarização e tendo acesso a muitos livros de história aprendam a ver e ler o mundo, admirando o que nele tem de belo e encantador, como o João que deu saltos de alegria quando olhou para a placa da rua onde morava e leu: RUA DO SOL.

COMO A CRIANÇA DESENVOLVE O RACIOCÍNIO DA LEITURA E ESCRITA?

Antes de se falar a respeito de alfabetização é necessário entender como a criança se desenvolve, como é o seu comportamento nos primeiros anos de vida e como ela desenvolve a leitura e a escrita em seus primeiros anos de vida. Dentre os

teóricos que abordam esta temática destaca-se o psicólogo e filósofo suíço Jean Piaget e o psicólogo Vygostky, além do estudo da escrita pelas autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Piaget acredita que o indivíduo adquire o conhecimento através do contato com o mundo exterior. O contato com o mundo exterior tem um movimento contínuo entre equilíbrio e desequilíbrio. Maria Soares comenta assim “quando o equilíbrio se restabelece, tem-se a uma adaptação. A adaptação é, dessa forma, constituída de dois processos diferentes, porém indissociáveis: assimilação e acomodação” (2010. p. 11).

De acordo com Piaget a criança passa por quatros períodos de desenvolvimentos. Esses estágios são iguais para todas as pessoas e acontece na mesma ordem, no entanto estes estágios podem ser diferentes na idade cronológica e pode sofrer alterações dependendo do estímulo que a criança recebe.

O primeiro estágio é do sensório-motor que inicia desde o nascimento da criança e vai até os dois (2) anos de idade. Neste estágio a criança vive muitos processos de interação na parte biológica, afetiva e cultural, e estes por sua vez tem bastante importância para a construção da sua identidade.

O segundo estágio, o período pré-operatório, inicia-se aos (2) dois anos e termina aos sete (7). Nesta fase a criança inicia as suas primeiras falas, já identifica e dá nome a alguns objetos, porém não consegue imaginar um objeto que não esteja a sua frente, ou seja, ainda não desenvolveu a capacidade de abstração. Por esse motivo o ensino que essa criança recebe deve partir sempre do real e concreto, jamais do abstrato.

O estágio operatório-concreto acontece dos (7) anos e vai até os doze (12) anos, aproximadamente. Nele o indivíduo apresentar uma capacidade de ação interna de algumas operações mentais.

No quarto e último estágio que se inicia aos 12 anos o indivíduo realiza o raciocínio hipotético-dedutivo e também consegue usar bem as palavras tendo assim um ganho de tempo e aperfeiçoamento do conhecimento.

O pesquisador russo Vygostky também deu sua contribuição para os conhecimentos acerca da aquisição do conhecimento. Para ele as funções do

desenvolvimento da criança iniciam primeiro no ambiente familiar e depois passa a ser individual. Tudo que a criança consegue fazer por si mesma é chamado de desenvolvimento real e tudo aquilo que ela faz com o auxílio de outra pessoa é denominado potencial. Cabe ao educador distinguir em qual nível a criança se encontra, de modo a elaborar atividades que façam a criança avançar de um nível para o outro.

Os estudos de Emilia Ferreiro e Teberosky, psicolinguistas argentinas, começaram no ano de 1974. Os estudos em questão partiram do pressuposto que a criança antes mesmo de ir à escola tem noção e fazem hipóteses sobre o código escrito, iniciando deste modo os estágios linguísticos que caminham até chegar a aquisição da leitura e da escrita (MENDOÇA, 2008).

No primeiro nível, o pré-silábico, a criança começa a entender que além das gravuras existem outros modos de representação, como a escrita e os números, a parte disso começa a marcá-los. Nas primeiras tentativas da produção escrita a criança ainda representa o objeto através do desenho (SOARES, 2010). Autora Mendonça relata:

Há um avanço, quando se percebe que a palavra escrita representa não uma coisa diretamente, mas o nome da coisa. Ao aprender as letras que compõem o próprio nome, o aprendiz percebe que se escreve com letras que são diferentes de desenhos (MENDONÇA, 2008. p. 45).

No 2º nível, o silábico, a criança já consegue representar o objeto através da escrita, pois compreende que os sons da fala representam à escrita.

A partir daí, formula a hipótese de que cada letra vale por uma sílaba. Uma criança chamada Bernardo escreve, por exemplo, OEEA para representar a palavra Borboleta porque essas letras aparecem no seu nome (SOARES, 2010. p. 27).

O 3º nível é o silábico-alfabético, nesta fase a criança descobre que sílaba não é a menor unidade da palavra. No 4º e último nível, o alfabético, a criança já representa

cada fonema com o signo gráfico apropriado. Soares resume assim o papel da criança dentro das concepções de Piaget e Emília Ferreiro:

Tanto as descobertas de Piaget como as de Emilia Ferreiro levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento daí a palavra construtivismo. Uma das principais descobertas implicações dessa conclusão para a prática escolar em particular – do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, para o aluno (2010.p. 31).

A escola que tem como uma de suas principais funções sociais, preparar o indivíduo para a vida em sociedade, tem como uma de suas funções favorecer a apropriação do sistema de escrita, por isso deve saber trabalhar cada fase das crianças, pois só quando sabe em qual estágio ela se encontra poderá desenvolver as atividades que melhor corresponde a sua receptiva idade.

A ESCOLA E O ATO DE LER

Na vida cotidiana deparamo-nos com os caminhos da leitura motivados por situações de necessidade, prazer, obrigação, divertimento ou para passar o tempo. Nesta perspectiva, é possível se afirmar que a leitura é fundamental para construção de conhecimentos e para o desenvolvimento intelectual, ético e estético do ser humano.

Se considerarmos que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso a leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos.

A literatura infantil aparece nesse contexto, como uma valiosa ferramenta que pode ser utilizada pela escola na construção do aluno leitor, afinal, como lembra poeticamente Bárbara Vasconcelos de Carvalho “as estórias são para a criança o que foram as parábolas de Cristo para os cristãos, para os homens: sementes para germinar e frutificar”. (CARVALHO, 1989, p.17).

A grande questão que se apresenta a partir dessa ideia, é a de se saber como a escola se apropria da literatura infantil como instrumento de formação do aluno leitor. Pois pensar a leitura na escola implica refletir as concepções de leitura que fundamenta a prática do professor em sala de aula na medida em que se assume como formador de indivíduos leitores.

A literatura nos convida para o despertar no contato com diferentes emoções e visões de mundo, proporcionando assim, condições para o crescimento interior e a formação de parâmetros individuais para medir e codificar os próprios sentimentos e ações (CAGNETI; ZOTZ, 1986, p. 23). De outro ponto de vista, Abramovich (1997) discute como desenvolver por meio da literatura, o potencial crítico da criança. Argumenta que a partir do contato com um texto literário de qualidade a criança é capaz de pensar, perguntar, questionar, ouvir outras opiniões, debater e reformular seu pensamento.

Cabe ao professor, no papel de facilitador, colocar o aluno em contato com diferentes gêneros discursivos, que despertem boas motivações e desenvolvam o gosto pelas temáticas, gosto este, que já é uma característica natural das crianças. Como afirma Marcos Antonio Lorieri, “as crianças são filósofas por excelência; crianças bem pequenas questionam e pensam na existência das coisas” (LORIERI, 2002 p. 42). Gadotti também se pronuncia a esse respeito afirmando que: “Desenvolver, desde cedo, a capacidade de pensar crítica e autonomamente, desenvolver a capacidade de cada um tomar suas decisões, é papel fundamental da educação para a cidadania” (GADOTTI, 2004, p. 30).

A construção dessas características de pensamento reflexivo nos alunos, talvez seja o maior desafio dos educadores em nosso tempo histórico, no qual ainda está arraigada a ideia de uma educação baseada na memorização mecânica e técnica de conteúdos. Professores explicam, repetem e corrigem. Não há diálogo. Sendo assim, não existem o questionamento e o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Diversos teóricos entendem que o uso da literatura infantil com fins pedagógicos distorce sua função principal que não é somente apresentar conceitos, mas sim multiplicar as temáticas, abrir universos de “problematização” e de criação de

novos conceitos. O professor ao propor o diálogo seria o promotor do "estranhamento", do incômodo e do deslocamento necessários à reflexão.

A literatura infantil contraria o caráter pedagógico quando é utilizada como ferramenta de um pensamento crítico e reflexivo. A escola precisa impulsionar o leitor a uma postura crítica perante a realidade e oportunizar através da literatura infantil a transformação da sua própria experiência de vida. Para cumprir esse propósito, torna-se indispensável à organização do trabalho escolar desde as séries iniciais, no intuito de fomentar no aluno, a capacidade de compreensão do texto, identificar as ideias principais, inferir, problematizar, formular hipóteses, reagir criticamente e confrontar argumentos.

A falta desta organização escolar acarreta prejuízo no desenvolvimento na formação do leitor crítico, pois este, não adquire habilidades de compreensão e interpretação de texto, sendo assim, torna-se um leitor que lê razoavelmente bem, mas não compreende o que leu. Tais dificuldades de compreensão estendem as demais disciplinas do currículo da escola, ocasionando o fracasso escolar.

A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA INFANTIL, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Defender a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento significa que, ao organizar a prática pedagógica, se faz necessário dotar de Intencionalidade e sistematicidade tanto as ações que envolvem o ensino do sistema de escrita, quanto as que pretendem mergulhar as crianças no mundo da escrita.

É nesta situação que se sugere recorrer à literatura infantil, considerando-a não apenas capaz de ampliar o nível de letramento das crianças e de estimulá-las a aprender a ler e a escrever, mas, sobretudo, de revestir de ludicidade as práticas pedagógicas que envolvem esses dois processos.

Essa orientação coaduna com as reflexões promovidas por Maia (2007) acerca da formação de leitores. Para ela “[...] a literatura possibilita à criança uma apropriação lúdica do real, a convivência com um mundo ficcional, a descoberta do prazer proporcionado pelo texto literário e a apreensão do potencial linguístico que esse texto expressa” (MAIA, 2007, p. 67).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Isso quer dizer que a literatura infantil além de poder transportar o leitor mirim a lugares imaginários e de lhe permitir vivenciar situações que a vida cotidiana não lhe proporcionaria, estimula o interesse pelo texto escrito enquanto linguagem capaz de materializar ações e pensamentos humanos.

Nessa perspectiva, a linguagem tem uma dupla importância: além de constituir um instrumento de interação entre as crianças, é fator determinante no processo de aprendizagem e desenvolvimento delas. Dessa forma de conceber a linguagem, advém algumas implicações de ordem metodológica: não há necessidade de a criança, primeiramente aprender a ler e a escrever para, somente depois de atingir um determinado nível de apreensão do código linguístico, embrenhar-se no mundo da escrita, mais especificamente, no mundo de encantamento e magia que experiências significativas com a literatura podem lhe proporcionar. Para tanto, convém envolver as crianças, desde a mais tenra idade, em eventos de letramento:

situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido à situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas (KLEIMAN, 1995, p. 40).

É o que fez a mãe de João, mostrando-lhe que a rota seguida pelo ônibus estava marcada na frente e na lateral do veículo, que nas placas das esquinas estavam registradas os nomes das ruas para auxiliar a população a se localizar, que os outdoors continham mensagens publicitárias.

No dia seguinte, cedo, João foi para o colégio. Quando chegaram na esquina a mãe de João falou: - Temos de tomar o ônibus. Será que vai demorar? - Mas que ônibus, mamãe, nós vamos ter que tomar? - O que vai pra sua escola. - E como é que você sabe o que vai pra minha escola? - Eu olho o que está escrito na placa: RIO BONITO. (ROCHA, s/d, p. 8).

Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias se constituem práticas prazerosas e significativas para as crianças, seja nos lares ou em instituições educativas. Um dos principais objetivos da leitura ou da narração de histórias na escola é estabelecer interação entre as crianças e a linguagem escrita, “de

modo a possibilitar uma intimidade prazerosa, uma relação afetiva com a natureza dessa modalidade de linguagem” (MAIA, 2007, p. 95).

Para tanto, o professor deve assumir o papel de mediador entre a criança e o livro. Para a autora anteriormente mencionada, ao lermos e narrarmos muitas histórias para as crianças estamos oferecendo-lhes [...] a possibilidade de conhecer o uso real da escrita, pois é ouvindo e tentando fazer leituras de textos com mensagens que remetem ao universo, às vezes real, às vezes imaginário, que ela descobre a língua escrita como um sistema linguístico representativo da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É ouvindo mensagens com contextos significativos que a criança insere-se num processo de construção acerca da linguagem; aprendizado, portanto, diferente do processo de simples domínio de codificação e decodificação de sentenças descontextualizadas e tão comuns nas cartilhas (MAIA, 2007, p. 82). Contudo, tais práticas necessitam ser previamente organizadas e planejadas.

Esse planejamento envolve, em linhas gerais, quatro momentos: conhecer a história antes de lê-la para as crianças e estudar seu enredo; pesquisar sobre a vida do autor (e do ilustrador); definir as estratégias e os recursos didáticos mais adequados à história selecionada; confeccionar os recursos escolhidos.

É necessário estudar o enredo da história antes lê-la às crianças para pesquisar o significado de alguma palavra desconhecida, verificar se a história escolhida é adequada à faixa etária do público, conhecer o enredo, as personagens principais, secundárias e supérfluas, o ambiente da trama (local, época, civilização), avaliar a qualidade do texto, aprimorar o fluxo da leitura. Enfim, é essa compreensão em profundidade do texto que garante a criação de um clima de envolvimento e encantamento.

Ao apresentarmos para as crianças o livro da história lida ou narrada, seu autor e ilustrador, estamos ensinando-lhes que o pensamento humano pode se tornar matéria. As histórias são criadas pelos homens, registradas por meio da escrita e

reproduzidas em editoras. É esse registro que nos permite conhecer uma história, mesmo não vivendo na mesma época e no mesmo local de seu autor.

Isso significa que se Ruth Rocha tivesse somente contado para seus filhos a história do menino que aprendeu a ver, poucas seriam as pessoas que hoje teriam acesso à mesma. Talvez seus netos. Porém, seus filhos poderiam esquecer alguma parte ou não contar com fidelidade a história inventada pela mãe. Enfim, a história de João poderia sofrer alterações ou cair no esquecimento. Ao escrever a história, a autora conferiu concretude à linguagem.

Muitas crianças e adultos, independente do local onde moram ou da época vivida, poderão conhecer a história por ela inventada, lendo o seu livro. O conhecimento do enredo, das personagens e do ambiente no qual se passa a história auxilia o professor na seleção de estratégias e recursos didáticos mais apropriados para a narração. Dohme (2010, p. 27) salienta que “estes elementos indicarão onde estão as dificuldades para a produção de caracterizações e cenários e quais pontos podemos explorar para dar um colorido especial” à narrativa.

Além do próprio livro, existem muitos recursos que podem auxiliar a narração de histórias. Fantoques são os mais comuns. Existem ainda: dedoches, flanelógrafos, álbuns seriados, teatros de sombras, aventais, TV a cabo, painéis sanfonados, cartazes, entre outros. Enfim, são muitas as possibilidades de enriquecer as práticas de leitura e narração de histórias, tendo em vista que por meio delas, se planejadas e intencionais, estamos promovendo o processo de letramento das crianças e estimulando-as a aprender a ler e escrever.

E, se ao final da história, as crianças manifestarem o desejo de ouvi-la novamente, é sinal de que houve encantamento, de que ações e pensamentos humanos – materializados em escrita – foram transmitidos para outras gerações, de que uma das finalidades dessa complexa forma de linguagem – transmissão de cultura – de forma prazerosa, se efetivou.

Para que tais práticas possibilitem a ampliação do nível de letramento das crianças, tão importante quanto os atos de ler e narrar histórias, são os diálogos estabelecidos com as crianças após a leitura ou narrativa. Rego (1990, p. 54) destaca a

importância de incentivar a criança a falar sobre o texto lido: “É muito importante que surjam perguntas e comentários por parte das crianças, para que a história não se transforme num ritual didático alheio aos verdadeiros interesses delas”.

Por isso, o clima instalado após a leitura deve favorecer o diálogo e permitir que as crianças façam comentários. Segundo Maia (2007, p. 83), “o diálogo e os comentários sobre as leituras realizadas são necessários para que haja troca de informações, confronto de opiniões, comunhão de ideias, exposição de valores e, conseqüentemente, desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo”.

O importante salienta Kleiman (1995), é que o conteúdo desses diálogos estenda-se a outros contextos, aproximando a história às experiências das crianças e permitindo-lhes fazer inferências. Experiências significativas com a linguagem escrita proporcionadas por meio de narrações de histórias cuidadosamente planejadas permitem que as crianças desenvolvam capacidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, estimulando-as a embrenhar-se no mundo da escrita.

Ouvir histórias constitui-se em um momento de muita exigência para a criança: atenção, concentração, antecipações, formulação de hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita. São ações que colaboram para a compreensão dos processos e relações estabelecidas no sistema de representação da língua (MAIA, 2007, p. 107).

A vontade de aprender a ler e escrever muitas vezes manifesta-se nos momentos de narração de histórias quando a criança se aproxima do professor, olha desejosa para o livro e diz: “posso ler também?”. E então, de posse do livro, começa a folheá-lo, a admirar as ilustrações, a correr os pequenos dedos sob as letras e a “ler” a história contada pela professora. Até que, por meio de práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas, parafraseando Ruth Rocha, ela aprende a ver, ou melhor, a ler a palavra, a desvendar o mundo, como ocorreu com João – o menino que aprendeu a ver, quer dizer, a ler.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil Gostosas e Bobices*. São Paulo: Spicione Ltda, 1997.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- CAGNETI**, Sueli de Souza; **ZOTZ**, Werner. *Livro que te quero livre*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.
- CARVALHO**, Bárbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. 6 ed. São Paulo: Global Universitária, 1989.
- DOHME**, Vânia. *Técnicas de contar histórias*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FERREIRO**, Emília; **TEBEROSKY**, Ana (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GADOTTI**, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- KLEIMAN**, Ângela. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAJOLO**, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.
- LORIERI**, Marcos Antonio. *Filosofia: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAIA**, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MENDONÇA**, Onaide Schwartz. *Alfabetização método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORTATTI**, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- REGO**, Lúcia Lins Browne. *Literatura infantil: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1990.
- ROCHA**, Ruth. *O menino que aprendeu a ver*. São Paulo: Quinteto Editorial, s/d.
- SOARES**, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998/ 2006.
- SOARES**, Maria Inês Bizzotto. *Alfabetização linguística: da teoria à prática*. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- VYGOTSKY**, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

**EDUCOMUNICAÇÃO: traços de dromocracia cibercultural na educação e na
comunicação**

Matheus Carvalho de Mattos (UENF)
Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

RESUMO: Os avanços das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) constituem um novo desafio no campo da educação, que envolve a relação entre educadores e educandos, sendo mediada agora, por essas novas tecnologias. Outro desafio se configura no processo de aproximação das áreas da educação e comunicação. Abordaremos neste artigo os pontos principais deste processo enfatizando principalmente as dificuldades encontradas pelos professores e alunos ao compartilharem este novo universo das NTIC's em sintonia fina. Utilizaremos como uma das plataformas de estudos e análises a relação de professores e alunos através das Redes Sociais Digitais abordando a dromocracia existente. O artigo estará sempre baseado em dois pilares básicos: Educomunicação e Dromocracia. Atrelado a todo e qualquer processo de avanço tecnológico, no caso das NTIC's, estão os efeitos e consequências, ora positivos e ora negativos, que se acentuam de acordo com a velocidade de tal evolução. A especificação, estudo de causa e consequências dos efeitos especialmente "negativos" é denominada Dromocracia que poderíamos também conceituar como estudo dos efeitos da velocidade. Já a cibercultura retrata um novo momento da sociedade atual refletida na valorização da cultura, relação e comunicação através do mundo virtual. Falar de Dromocracia Cibercultural é, resumidamente, abordar as consequências negativas trazidas pelo abrupto crescimento da cibercultura que literalmente excluiu, uma boa fatia da sociedade, e "bagunçou" muitas áreas profissionais importantes e vitais como, por exemplo, a educação, que vem ao longo desta recente história tentando se adaptar a este novo processo, a esta nova era.

Palavras-chave: Dromocracia, Educomunicação, Educação, Comunicação, Redes.

1. Considerações Iniciais sobre Rede Sociais

Para o correto entendimento de toda a questão envolvendo a dromocracia cibercultural evidenciada nas relações de alunos e professores através das redes sociais digitais e sobretudo no processo abordado pela Educomunicação, é necessário que sejam elucidados alguns conceitos e elementos envolvidos neste contexto, para que, mais adiante, possamos conectar com mais facilidade nossas ideias e atingir o objetivo principal deste pequeno estudo: conseguir demonstrar que os problemas abordados pela educomunicação são, em parte, os mesmos encontrados sob o ponto de vista da Dromocracia Cibercultural e que o emparelhamento destas duas frentes de estudo pode trazer resultados expressivos, especialmente para o campo da educação.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

O conceito de redes pode ser extraído através do estudo e observância de obras e correntes de diversos autores:

Para Pierre Musso (2004), a ideia de rede remete-nos à mitologia através do imaginário da tecelagem e do labirinto, observando Hipócrates em sua Medicina, que a associa à metáfora do organismo em que “(...) todas as veias se comunicam e se escoam de umas para as outras; com efeito, umas entram em contato com elas mesmas, outras estão em comunicação pelas vênulas, que partem das veias e que nutrem as carnes”. (MUSSO, 2004, p. 17-18).

Já transcendendo a abordagem de Musso e trazendo as redes para fora do corpo humano, Maffesoli trabalha o conceito das redes aplicando-o à participação dos indivíduos na sociedade. Observa-se aí prévia abordagem do que no futuro se configuraria como da Rede Social:

(...) uma multiplicidade de tribos, às quais se situam uma com relação às outras. Assim, cada pessoa poderá viver sua pluralidade intrínseca, ordenando suas diferentes “máscaras” de maneira mais ou menos conflitual, e ajustando-se com as outras “máscaras” que a circundam. Eis aí, como podemos explicar, de alguma forma, a morfologia da rede. Trata-se de uma construção que, como certas pinturas, valorizam todos os seus elementos, sejam eles os mais minúsculos ou os mais insignificantes. (MAFFESOLI, 1998, p.207).

Rede Social é uma expressão cunhada do pesquisador J. A. Barnes, apresentada pela primeira vez em uma comunicação em 1953 e publicada em 1954. Foi empregada para descrever como noções de igualdade de classes eram utilizadas e de que forma indivíduos usavam laços pessoais de parentesco e amizade em Bremnes, uma comunidade da Noruega. O autor se inspirou nas ideias de Radcliffe-Brown (1940) que já falava sobre estrutura social como uma rede de relações. (BARNES, 1987, p. 160-161-164).

2. Considerações Iniciais sobre a Educomunicação

Ao tratarmos a “educomunicação” podemos perceber, logo de partida, que o termo une duas áreas: educação e comunicação. A criação de um novo termo -

educomunicação - reflete exatamente a proposta de todos que apoiam esta corrente: fazer com que a relação entre estas duas áreas possa ser intensa e colaborativa proporcionando, principalmente, para os educandos, uma educação mais rica e integrada com a realidade. Em contrapartida sensibilizar a área de Comunicação sobre a responsabilidade direta e indireta na formação ética, moral e civil dos cidadãos e de sua influência no sistema educacional.

Os processos de comunicação são intimamente ligados aos processos de modernização econômica, mudanças na educação, que, por sua vez, dependem das mudanças e tendências políticas. Aliado a tudo isso, temos a questão da massificação de alguns tipos de mídia muito fortes e direcionadoras, que se constituem em verdadeiros instrumentos, dependendo da situação, de imposição de tendências e informações, nem sempre verdadeiras ou benéficas para a sociedade de uma forma geral.

Jesús Martín-Barbero define bem o campo da comunicação midiática, tratando dos meios de comunicação latino-americanos:

A comunicação midiática aparece, portanto, como parte das desterritorializações e realocalizações que acarretam as migrações sociais e as fragmentações culturais da vida urbana; do campo de tensões entre a tradição e inovação, entre a grande arte e as culturas do povo; do espaço em que se redefine o alcance do público e o sentido de democracia. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.64).

O autor nos traz ainda quatro campos de compreensão que são extremamente necessários para entendermos o complexo processo da comunicação e suas consequências:

- I. Os modos de sobrevivência das culturas tradicionais que trata e retrata a influência das culturas externas, trazidas pelo processo da comunicação, nas culturas internas que acabam se transformando para acompanhar as tendências mundiais, e às vezes, perdem o que tem de mais importante: a autenticidade;

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- II. As aceleradas transformações das culturas urbanas influenciadas pela miscigenação cada vez mais acentuada de povos e pela fusão cada vez mais consolidada do rural e urbano;
- III. Os novos modos de estar juntos que refletem a mudança drástica de foco quando se fala em comportamento e conhecimento. Os pais, a família e a escola não são mais as únicas fontes destas duas coisas tão importantes para o crescimento e a convivência social;
- IV. As relações entre os sistemas educativo e ambiente educativo difuso que são coisas que não mais contemplam, por exemplo, o mesmo espaço físico e muito menos os mesmos momentos. O processo, ao qual todos estão submetidos, se dá de forma descentralizada e em diversos momentos, locais e de formas variadas.

A evolução das Novas Tecnologias e da Comunicação é uma coisa só. Isso apresenta às escolas um grande desafio: tentar fazer com que elas voltem a ser o centro da educação (processo de ensino-aprendizagem), referência em comportamento moral e ético e na formação da cidadania.

Em linhas gerais, é consenso de que o papel principal dos meios de comunicação é traçar políticas culturais em que as comunidades e culturas locais ou globais possam ter seus relatos reconhecidos pela produção audiovisual e multimídia. O sistema educacional tem o papel de transformar a relação das escolhas com as linguagens, escritas informacionais e novas tendências surgidas e emergentes no contexto educacional. Mas a realidade nos traz outra situação, mostra-nos uma globalização avassaladora, acompanhada e, muitas vezes, sustentada por um sistema de comunicação nem sempre justo e comprometido com seus ideais principais. Mediante este cenário, o sistema educacional deve repensar suas estratégias e ações para ir de encontro à globalização e fazer, definitivamente, parte dela. Isto se faz necessário para que a escola, como instituição, não seja sinônimo de exclusão para os educandos que estão automaticamente incluídos neste processo fora da escola.

Será que as iniciativas do sistema educacional são válidas, são suficientes? Como poderemos melhorar esta situação? Como encontrar a sintonia ideal? São estas respostas que a educomunicação deseja ajudar a encontrar não só avaliando as

iniciativas presentes como utilização das mídias no processo educacional - o ensino à distância é um bom exemplo - e também propor novas formas de interação entre o sistema educacional e o sistema de comunicação. A educomunicação se projeta nesta perigosa área de conflito entre a educação e a comunicação e procura viabilizar o diálogo entre elas.

3. A evolução para as redes sociais digitais

Ao tratar de assuntos pertinentes às Redes Sociais Digitais, este fenômeno contagiante que vem arrebatando, um número de usuários cada vez maior, é necessário levar em consideração que o que existe de novo, realmente, é a forma de funcionamento. Muitos autores, estudiosos e entendidos no assunto usam apenas o termo “Redes Sociais”. Tratar este fenômeno apenas desta forma pode ser perigoso e causar nos desavisados e leigos a falsa impressão de que é algo constituído há pouco tempo, ou ainda mais grave, que as Redes Sociais são sempre ligadas à Tecnologia da Informação, especialmente a Internet, o que comprovadamente, através de nossas Considerações Iniciais sobre Redes Sociais, não acontece. Pelo contrário, a Rede Social Digital pode ser considerada com um agente terciário contemplando a seguinte escala de evolução: Agente Primário: Redes; Agente Secundário: Redes Sociais e Agente Terciário: Redes Sociais Digitais.

Podemos afirmar que as redes sociais existem há tanto tempo quanto existem os homens. A formação de grupos de indivíduos com mesmas características, intenções, costumes e que interagem entre si, caracteriza uma rede social. Um indivíduo pode fazer parte de diversas redes sociais durante toda ou parte de sua vida. A família, a escola, o esporte, a política, o lazer e a religião, por exemplo, determinam a formação de muitas redes sociais nas quais o indivíduo acaba se inserindo automaticamente. Outro fato importante é que cada rede social impõe aos seus participantes algumas regras gerais que incidem diretamente nos seus costumes, na forma de agir, no seu comportamento, no tratamento aos outros indivíduos da mesma rede ou a outros indivíduos fora dela. São estas delimitações e posturas

comportamentais que, de fato, farão com que um indivíduo se aproxime ou se afaste de uma determinada rede social. É um processo de seleção natural.

4. Dromocracia: os efeitos violentos da velocidade do avanço tecnológico.

Tratar, estudar e apresentar os efeitos negativos trazidos pela forma astutamente veloz com que o avanço tecnológico acontece e se apresenta, parece, para muitos, um discurso mais propriamente baseado no conservadorismo do que realmente fundamentado em bases sólidas e importantes. Neste contexto introduzimos o conceito de “dromocracia”.

O termo “dromocracia” é utilizado para tratar questões bem antigas. A palavra “dromocracia” origina-se do prefixo grego “dromos” que dentre vários sentidos, apresentam-se “rapidez” ou “agilidade” como os principais. Logo, podemos considerar que Dromocracia nos traz a ideia de “Poder da Velocidade”. Trazendo para o nosso estudo migraremos o “Poder da Velocidade” para “consequências e efeitos da velocidade”, já que o uso do poder sempre traz efeitos e consequências, o que é justamente, o foco do nosso estudo. Assim ficará mais acordado e contextualizado sem perder, de forma alguma, o significado real.

Um dos primeiros autores e críticos a tratarem a dromocracia, em outros horizontes, através de suas renomadas obras, foi o arquiteto, urbanista e pensador francês, especialista na história bélica ocidental, Paul Virilio, considerado por Trivinhos, o fundador e gestor deste assunto como podemos observar na obra “A Dromocracia Ciber cultural”: “O conceito de dromocracia teve, no âmbito das ciências humanas e sociais, a sua gestação e fundação crítica na obra de Paul Virilio.” (Trivinhos, p.45, 2007)

A Dromocracia existe em todo processo de evolução acelerada, e traz, além dos benefícios, efeitos e consequências também negativos aos indivíduos das sociedades envolvidas em tal processo. O exemplo mais claro deste fenômeno foi no processo da “Revolução Industrial” que submeteu boa parte dos indivíduos das diversas sociedades envolvidas no processo a experiências extremamente negativas, ainda que temporárias, sobre a falta de perspectiva de trabalho e futuro devido à tamanha velocidade com que tudo aconteceu. É possível perceber que a velocidade da

evolução, violenta o ser humano em muitos aspectos. Esta violência, muitas vezes, é deturpada ou maquiada por estratégias de imposição em massa dos processos tecnológicos, como se tudo fosse natural e como se não houvesse outro meio ou forma de ser feito. Podemos perceber neste instante que muitas dromopatologias são apresentadas pelos indivíduos das sociedades que passam por tais processos dromocráticos, e, ao deixarem de ser tratadas e consideradas corretamente, se tornam, com efeito cumulativo, em verdadeiros fardos para aqueles que sofrem delas, trazendo aos mesmos cada vez mais dificuldades de adaptação e participação nos processos evolucionários posteriores e conseqüentemente afastando-os, em parte, das principais correntes e movimentos de evolução.

5. Internet: a base da cibercultura e a sustentação das Redes Sociais Digitais.

A reorganização da Internet trouxe muitas novidades. A nova geração tecnológica trouxe mais segurança e estabilidade aos serviços oferecidos através dela. A partir deste momento a adoção oficial da internet para os principais tipos de serviços pelo setor público e grandes empresas privadas, como os bancos, por exemplo, sacramentou-a como principal veículo midiático. Além de tudo, trazia consigo outras vantagens até hoje imbatíveis: excelente custo benefício e abrangência. O alcance proposto pela virtualização desta grande rede digital era algo inimaginável há duas décadas atrás. Todo este cenário fez com os governos do mundo inteiro adotassem políticas voltadas para expansão de suas redes de telecomunicação a fim de levar o acesso à Internet ao maior número de pessoas possíveis. Os chamados “Programas de Inclusão Digital” são na verdade frutos destas políticas. Processos como este e muitas outras iniciativas públicas e privadas, permitiram que o acesso à Internet fosse levado aos quatro cantos do mundo. Temos agora um cenário completamente desenhado e preparado para a concretização da cibercultura. É válido ressaltar que a cibercultura é composta pelo histórico completo de tudo que abordamos até este momento, e que não surgiu ou nasceu a partir deste “cenário ideal” que acabamos de descrever. Mas sem dúvida, evoluiu muito e muito depressa a partir deste momento.

6. Educomunicação: um subproduto da dromocracia da Comuicação e da Educação.

Além de todas as questões complexas envolvidas no debate entre o educação e comunicação que envolvem em sua maioria as NTIC's, a mídia de massa, o acesso por parte dos educandos a um sistema de comunicação que vem interferindo e por que não dizer, em alguns aspectos, desacreditando o sistema educacional. Temos ainda um importante aspecto que ainda não foi tratado até o momento: os professores do atual sistema de educação. Antônio Nóvoa, em seu artigo "Os Professores do Novo Milênio: do excesso dos discursos às pobreza das práticas", (Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999) retrata bem a tendência, as vezes perversa, da opinião pública de culpar os professores como responsáveis por crises: Para mediar a construção de valores ou para imaginar o futuro, o trabalho dos professores é insubstituível. É para eles que se voltam as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas.

No mesmo artigo, em diversas passagens, o autor retrata o que bem classificou no título de seu artigo como: "...excesso dos discursos à pobreza das práticas."

É reconhecido que o papel do professor deve ser resgatado. Posição, respeito, participação nos principais processos sócio-políticos rumo ao desenvolvimento e muito mais. Todos parecem saber para onde os professores devem ser reconduzidos. O grande problema é: como reconduzi-los? Onde posicionar-se? Ser respeitado de que forma? Participar como, dos processos sócio-políticos?

A visão do educando sobre o educador, atualmente, é moldada de diversas formas e não só através do contato no processo de ensino-aprendizagem que acontece dentro do espaço da sala da aula. A nova geração de educandos precisa de professores "antenados" com as novas tecnologias. Um professor que saiba se comunicar com seu aluno também através de recursos tecnológicos diferenciados que ultrapassem as formas tradicionais. A convivência do professor com o aluno pode ser estendida para o espaço e tempo virtuais, além do tradicional contato nas escolas. É fato que os alunos têm sofrido interferências relacionadas à educação e comportamento levadas a eles pelo sistema de comunicação através do uso das NTIC's. É preciso que os professores também participem ativamente destes processos,

para que possam perceber o que lá anda faltando e, principalmente, detectar os equívocos que estão sendo cometidos e que se configuram como prejudiciais à verdadeira educação e comportamento.

O parágrafo anterior é um excelente exemplo de “excesso de discurso”. Embora tenha sido extremamente verdadeiro e esclarecedor, contém apenas as sugestões para o alcance dos objetivos. A partir dele vamos fazer uma análise dromocrática da situação da educação e da comunicação que paralelamente se desenvolveram em ritmos completamente diferentes.

Há pelo menos duas décadas, ao entrarem em uma escola, os alunos estavam teoricamente protegidos e imersos num ambiente educacional sem qualquer interferência externa. Além disso, os alunos, quando estavam fora das escolas, ao terem contato com qualquer mecanismo de comunicação, quando conseguiam, dificilmente teriam acesso a informações conflitantes com aquelas que obtiveram em sala de aula. A escola, o professor, a educação como um todo era blindada. Mas a evolução tecnológica começou a se apresentar em passos cada vez mais largos para a comunicação. A história da comunicação é rica e muito extensa. Apenas para determinar alguns pontos que transformaram a comunicação de forma muito contundente dando origem a possibilidade de abrangência em massa, Souza, em sua obra: *As Novas Tecnologias da Educação e Comunicação*, se posiciona:

A partir da década de 90, um número crescente de emissoras vem aderindo à transmissão via satélite, um sistema conhecido como DAB (“Digital Áudio Broadcasting”) está sendo testado no hemisfério norte para o início do milênio.(SOUZA, 2003, p.19)

Esta afirmação demonstra que o sistema de comunicação vinha se preparando para uma integração global que causaria um grande impacto na diminuição do tempo para veiculação das notícias. Ainda na mesma obra de Souza, podemos observar o surgimento de maior fenômeno de todos os tempos, a Internet. A *Computer Economics* (1999) apresentava a seguinte previsão:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Temos previsões para o aumento do número de crianças entre 6 e 16 anos que acessam internet no mundo, em 2001 vamos ter aproximadamente 28,8 milhões e um aumento para o ano de 2005 de 77,06 milhões de crianças que acessam a rede. (SOUZA, 2003, p. 24).

Diante do exposto, podemos agora, analisar como se deu o impacto da velocidade do avanço da tecnologia no sistema educacional e como ele procurou se preparar para isso. As primeiras iniciativas estão contidas na nova LDB de 20 de Dezembro de 1996. Sobre ela, Braga Filho (1998) afirma:

O novo ensino médio deve desenvolver a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, o domínio das linguagens e dos códigos e a compreensão da sociedade em que vive e da cultura em que se insere e na qual escrever". (SOUZA, 2003, p.32)

Em outra iniciativa, muito bem planejada, diga-se de passagem, podemos observar o conceito de Educação à Distância observado nas considerações de Garcia Pinto (1995):

Educação a Distância (EAD) é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que substitui o contato pessoal professor/aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria, que possibilitam a aprendizagem independente e flexível dos alunos. (SOUZA, 2003, p. 36)

Podemos perceber que para a época, até que a observância das tecnologias e seu impacto na educação estava, de certa forma, calcada numa coerência. Então o que se deu errado? Por que hoje temos um problema tão complexo que envolve educação x comunicação?

Se analisarmos com atenção, perceberemos que as citações relacionadas à comunicação foram acertadas, principalmente quanto às expectativas futuras que foram mais do que superadas. Já no aspecto educacional, infelizmente, percebe-se o que antes já houvera sido evidenciado neste artigo: excesso de discurso e falta de ação.

É fácil de se constatar que o sistema educacional vem tentando responder às expectativas tecnológicas com ações voltadas para aquisição de equipamento e soluções tecnológicas como a informatização do sistema de ensino, plataformas para educação à distância, laboratórios equipados com computadores interligados em redes locais e à Internet, etc. Porém não foi planejada, idealizada e projetada a mais importante: a capacitação do corpo docente que tinha, tem e continuará tendo, a responsabilidade de fazer esta nova realidade acontecer. Os professores foram literalmente abandonados e colocados em segundo plano. Agora, mediante o insucesso e incapacidade de realinhar duas áreas tão importantes como a educação e a comunicação, ele, o professor, aparece novamente como o grande vilão e suposto salvador desta situação.

7. As redes sociais digitais invadem a relação educador-educando

Podemos observar com clareza a dromocracia da qual falamos tão insistentemente neste artigo. Vejamos como foi desastrosa para a educação, a abrupta velocidade da evolução dos meios de comunicação trazidos pelo avanço tecnológico. Se nossos professores já não estavam preparados para trabalhar especificamente com as novas tecnologias como ferramenta de trabalho de forma apropriada para melhorar a relação ensino-aprendizagem, certamente não estarão preparados para lidar com uma nova geração de alunos que têm a atenção compartilhada com outros diversos recursos externos, que chegam até às salas de aula através de smartphones e telefones celulares, tablets, notebooks e outros recursos trazidos e utilizados pelos alunos, quase sempre, sem a possibilidade de controle por parte da escola e professor.

Mas o que está complicado pode ficar, acreditem, ainda mais complicado. O sistema de comunicação atual tem um aliado de peso e implacável: a Internet e as redes sociais digitais. Estes dois assuntos foram parcialmente esgotados neste artigo e agora vamos poder conectá-los de fato ao contexto principal que trata do impacto da comunicação na educação e como esta relação deve ser administrada.

Os alunos, em sua maioria, tem acesso à Internet na vida pessoal. E dentro das escolas este processo está se repetindo. Quando não acontece pela iniciativa pública,

do sistema educacional, acontece por iniciativa dos próprios pais e alunos se equipam e ou equipam seus filhos com equipamentos conectados permanentemente à Internet. Isso por si só, traz um grande problema: o acesso aos conteúdos não confiáveis e a utilização dos diversos mecanismos de busca como ferramentas principais para execução de trabalhos escolares a serem desenvolvidos fora da sala de aula. A falta de conhecimentos e maturidade para lidar com tamanha quantidade de informações gera um aumento considerável de plágio, nem sempre detectado pelos professores, e a consequente queda no nível de aprendizagem dos alunos. É o conhecimento ligado na tomada. Precisou, liga e pesquisa na Internet! Desligou da tomada, o conhecimento se foi!

O uso da Internet por parte dos alunos tem sido cada vez mais impulsionado pela adesão, às redes sociais digitais. Este fenômeno, sem estimativa de diminuição de crescimento, vem tomando conta da vida de todos, não só dos alunos. Com isso muitos problemas vêm sendo abordados em função deste uso abusivo. Crimes virtuais, superexposição da vida social, pedofilia, dependência virtual, afastamento social, problemas de comportamento e relacionamento social e profissional dentre outros, são bons exemplos. Todos estes problemas são trazidos pela inserção das Redes Sociais Digitais na relação de professores e alunos. Vamos identificar especificamente alguns para facilitar o entendimento:

- a. A superexposição da vida particular de alunos e professores que pode afetar a relação acadêmica entre eles;
- b. A intimidação de alunos a professores ou vice-versa através do uso das redes sociais digitais com relação a questões escolares e até pessoais;
- c. A superexposição dos problemas do sistema de ensino, como forma de protesto por parte de alunos e professores, através do uso das redes sociais digitais;
- d. A prática de bullying entre alunos através das redes sociais digitais.

- e. A suposta queda de produção dos alunos, atribuídas por muitos professores, ao uso desenfreado e inclusive durante as aulas, das redes sociais digitais através de computadores, smartphones e tablets.

As situações acima demonstram o caráter dromocrático observado em função da invasão das redes sociais no sistema educacional. Observa-se que alunos e professores são reféns deste processo, ou pela resistência ao uso como ferramenta de trabalho, postura normalmente identificada por parte dos professores, ou pelo uso quase instintivo, e às vezes irracional, de muitos alunos não pensando nas consequências da forma com usam as redes sociais digitais.

8. Por que é importante reconhecer a dromocracia no contexto da Educomunicação?

É importante sim reconhecer a existência clara da dromocracia na relação Educação e Comunicação, porque temos aí uma oportunidade ímpar de inverter as responsabilidades dos agentes deste processo e tentar indicar de onde devem partir as ações reais e concretas rumo a tão sonhada normalização.

O grande problema do avanço tecnológico é que seus responsáveis: mentores, estudiosos, cientistas, industriais dentre outros, só se preocupam em popularizar os supostos benefícios que certamente representam também receitas e lucros. Normalmente as tecnologias são pulverizadas na sociedade de forma estratégica levando em consideração aspectos como regiões, faixa etária, classe social e as tendências do “momento atual” vivido à época. Não se faz e não se exige o planejamento de um “Mapa de Risco” sobre o lançamento e impacto das tecnologias nas diversas áreas sociais, profissionais e políticas.

Esta demasiada falta de preocupação com o impacto negativo por parte de quem fomenta o avanço tecnológico é que traz, de fato, tantos problemas de adaptação como o que, neste artigo, estamos abordando como exemplo dromocrático: a educomunicação sob a ótica das redes sociais digitais.

O que se vê normalmente é o movimento daqueles que se sentem excluídos em tentar “correr atrás do prejuízo” buscando o conhecimento através de capacitações, curso de aperfeiçoamento e diversas outras iniciativas oferecidas por órgãos públicos e privados no sentido de tentar amenizar a situação. Mesmo assim não é suficiente. Normalmente as iniciativas são baseadas nos problemas que são clara e rapidamente identificados. Nem sempre estes são os únicos e os principais.

Se houvesse o “Mapeamento de Risco” e plano de ação e função deste por partes dos responsáveis do avanço tecnológico, certamente muitos problemas seriam evitados ao invés de remediados. A prevenção faria com que muitos não se sentissem excluídos pois teriam a possibilidade de ingressar corretamente e gradativamente no processo de evolução tecnológica.

A utilização das Redes Sociais Digitais como forma de abordar este traço tão gritante da dromocracia foi proposital. Talvez as RSDs sejam a personificação de toda falta de planejamento por parte dos responsáveis pelo avanço tecnológico. Elas são tão poderosas quanto perigosas. Suas origens e objetivos são completamente dicotômicos. Nenhuma delas se preocupa com o aspecto instrucional para formação e informação de seus usuários. Não trazem, como num manual, os possíveis problemas por mau uso e nem mesmo é possível especificar através delas o que seria o “mau uso”. E infelizmente o acesso indiscriminado a elas é feito por qualquer um e de qualquer lugar, basta que se tenha acesso à Internet. Não tem mesmo nem a pretensão de criar um dispositivo de confirmação da existência e responsabilização legal de seus usuários. Parece que quanto mais desorganizado melhor.

Como podemos cobrar de nossos professores sobre lidar bem com esta situação se os reais responsáveis não os ajudam? Por mais que se faça ou se realize com relação a esta formação necessária, estaremos sempre “correndo atrás”. Enquanto os reais responsáveis pelo avanço tecnológico não se conscientizarem sobre a dromocracia existente em todo processo evolutivo, a comunidade dos excluídos vai continuar crescendo e os problemas serão cada vez mais, incomensuravelmente imprevisíveis.

9. Conclusão

Ficou evidenciado que o trabalho da educomunicação para aproximar a educação da comunicação será árduo, mas extremamente necessário para o equilíbrio das áreas. As iniciativas devem ser norteadas por programas de conscientização e de capacitação, num primeiro momento dos professores e num segundo momento, dos alunos com relação à utilização das NTIC's e tudo o que elas abrangem. É um trabalho de todos e mesmo que os órgãos governamentais não se mobilizem da maneira adequada para tratar estas questões, professores e alunos, devem e podem de forma individualizada contribuir para este processo. Os professores devem conscientizar-se de que o uso das NTIC's deve ser um dos aspectos essenciais de sua formação, para não correrem o risco de, infelizmente, serem gradativamente excluídos do mercado de trabalho, caso ignorem essa necessidade. A adoção de novos procedimentos metodológicos que envolvam tais recursos, além da utilização dos mesmos para execução de tarefas solicitadas especificamente para serem executadas através da utilização destes recursos, aproximará alunos e professores. A busca da sintonia fina entre a nova geração de alunos e professores passa, fundamentalmente, pelo reconhecimento, por parte dos professores, que esta nova geração de alunos é dotada de capacidade diferenciada de raciocínio e desprendimento da atenção, tendo a capacidade de trabalhar com diversos focos e meios de aprendizagem simultaneamente. É a geração multiprocessamento. A relação saudável entre alunos e professores passa, no atual momento, pela relação saudável também extra sala de aula e, neste contexto, através da utilização das redes sociais digitais que, usadas de forma consciente e adequada, são sim, uma excelente e eficiente ferramenta de comunicação e convivência.

Referências

TRIVINHO, Eugênio. **Flagelos e Horizontes do Mundo em Rede**. Editora Sulina, 2009.
TRIVINHO, Eugênio. **A dromocracia cibercultural**. Paulus, 2007.
CASTELLS, Manuel. O poder da Identidade. v. 2.3 ed. In: **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- BARNES, J.A. **Social Networks**. Cambridge: Module 26, p.1-29, 1972.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo na sociedade de massa**. Coleção Ensaio & Teoria. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª Edição, 1998.
- MUSSO, Pierre. *A Filosofia da Rede* in PARENTE, André (org). **Tramas da Rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Editora Sulina, 1ª Edição, 2004.
- PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001). Tradução do artigo "Digital natives, digital immigrants", cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza: professora, tradutora e mestranda em educação pela UCG.
- RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Coleção Cibercultura. Porto Alegre. Sulina. 2009.
- SOUZA, Carlos Henrique Medeiros e GOMES, Maria Lúcia Moreira. **Educação e Ciberespaço**. Brasília. Editora Usina de Letras, 2009.
- SOUZA, Carlos Henrique Medeiros. **Comunicação, Educação e Novas Tecnologias**. Ed. FAFIC: Rio de Janeiro, 2003.
- SARTORI, Ademilde Silveira, **Educomunicação e a sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída**. Comunicação, Mídia e Consumo. São Paulo: p.33-48. Julho 2010.
- NÓVOA, Antônio, **Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas***. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan/jun. 1999.
- SOUZA e COSTA, Carlos Henrique Medeiros e Marco Aurélio Borges, **Fronteiras do Cyberespaço**, Vértices, v.7, n.1/3, jan/dez. 2005.
- DINIZ e MARQUEZ, Gláucia Costa Abdala e Damáris Daim, **Pelas Tramas do Desejo: o Sujeito e o Apreender no Cotidiano Escolar**, Ensino em Re-Vista, 11(1): 137-149, jul.02/jul.03.
- MATTOS, SOUZA e MANHÃES, Matheus Carvalho, Carlos Henrique Medeiros e Fernanda Castro, **A Dromocracia Cibercultural nas Redes Sociais Digitais**, Interscienceplace, 21ª Edição, Abril/Jun 2013.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS NOVAS TECNOLOGIAS: metodologias mediadoras das aprendizagens digitais

Jaqueline Dias da Silva (IFF)

RESUMO: A Educação Profissional, modalidade de ensino criada em função de uma motivação social, ganha novos contornos no novo mundo do trabalho, sobretudo, quando se reconhece o importante papel das novas tecnologias nos processos de aprendizagem em todos os campos do conhecimento. Nesse contexto, presente artigo visa analisar a relação entre Educação Profissional e novas tecnologias, a partir das teorias da aprendizagem elaboradas por Piaget e Vygotsky. O foco epistemológico desses pensadores leva a um conjunto de elucidações sobre a origem dos processos de formação de conceitos e possibilita apontar para metodologias que facilitam as aprendizagens digitais, incluindo neste trajeto saberes elementares e complexos. A intenção que move as discussões encontra-se no fato de que, em tempos de novas tecnologias, há possibilidade de construção de conceitos através das ferramentas da informatização e por um novo olhar sobre as aprendizagens e formas geradoras de conhecimento.

Palavras-chave: educação profissional; novas tecnologias; metodologias de aprendizagem; formação de conceitos

1- Educação Profissional e suas mudanças

A Educação Profissional no Brasil sofreu, nas últimas décadas, mudanças radicais, que atingiram não somente as matrizes curriculares e o formato dos cursos e seus planos de trabalho, mas, sobretudo, as formas de transposição didática geradoras da formação de conceitos indispensáveis ao “saber-fazer” dos profissionais das áreas técnicas específicas. O problema levantado nestas análises sobre a educação profissional está no fato de que o Ensino Profissionalizante, precisa avançar no sentido de superar possíveis contradições relacionadas ao uso das tecnologias em seus cursos de qualificação e preparação especializada para o novo mundo do trabalho.

A certeza de que o mundo mudou e de que novos atores e mecanismos facilitadores do conhecimento entraram em cena são reveladores de que as metodologias tradicionais e mecanicistas de ensino e instrumentalização já não cabem no mundo das novas tecnologias, em que o acesso às informações foi democratizado, possibilitando a universalização dos conhecimentos, antes restrito a pequenos grupos.

O presente artigo ao abordar a relação Educação Profissional e novas tecnologias, prioriza em suas discussões as teorias da aprendizagem, que revolucionaram as formas de conceber o conhecimento e que hoje são importantes contribuições às metodologias mediadoras das aprendizagens digitais, na medida em que apontam para novos paradigmas de conhecimento, não mais centrados no modelo cartesiano, mas sim, na construção dinâmica de conceitos.

Com base nas teorias de Piaget e Vygostky, as análises têm por objetivo mostrar que o ensino técnico não pode abdicar dos saberes que colaboram na inserção do profissional de formação técnica, no mundo digital, mas não mais de forma mecânica e simplesmente seguindo comandos, mas sim compreendendo os processos e sendo capaz de transformá-los em benefício do seu trabalho.

Parte da revisão de literatura sobre o tema trabalha com as categorias de análise, tais como “formação de conceitos”, “metodologias de aprendizagem”, “educação técnica”, “novas tecnologias”. Os autores que fazem parte da revisão além de Vygostky (1984) e Piaget (1975/1986) são Pierre Lévy (2000), Castells (2003), Nocilelis (2011), além de outros, que contribuem com artigos sobre a temática abordada.

Os resultados das análises, que serão feitas no corpo do artigo, não se fecham em conclusões, mas apontam caminhos para melhor uso das novas metodologias mediadoras das aprendizagens na Educação Profissional, que hoje não pode abrir mão das novas tecnologias.

2- As novas tecnologias que transformam as concepções do conhecimento

Ao afirmar que: “os dispositivos técnicos funcionam para a cognição, como instrumentos para a solução de problemas, mas também, e, sobretudo, produzem a invenção de problemas”, Kastrup (2000, p.38) visualiza a importância das novas ferramentas tecnológicas nas formas de conhecimento desses tempos digitais.

Pierre Lévy (1994) quando fala das relações entre linguagem e cognição, diz que estas só podem ser entendidas no contexto de uma cultura que foi pouco a pouco

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

abolindo os modos de aprendizagem tradicionais e incorporando no seu cotidiano as ferramentas do mundo digital. Sobre isto o referido autor comenta:

(...) o sentido de tecnologia como adjuvante na constituição de um sujeito do conhecimento, um sujeito descentrado, imerso num “coletivo pensante” em que homens, instituições e tecnologias, entre as quais, a linguagem, encontram-se numa relação de implicação mútua, que ao produzir novas formas de subjetividade, produz também novos modos cognitivos de estruturação e funcionamento. (p. 69)

Esta fala demonstra que o pensamento muda seus rumos cognitivos em consequência dos apelos do meio cultural exigindo ressignificações e novas tecnologias com seus signos, na medida em que os avanços científicos e tecnológicos acenam com outras linguagens. As novas formas de comunicação e informação passam a exigir, por sua vez, novos saberes, representações, cognições.

Neste sentido, as tecnologias como ferramentas que auxiliam na elaboração de conceitos, levando a novas aprendizagens no mundo contemporâneo, criam formas diferenciadas de lidar com o objeto do conhecimento, visto que no contexto linguístico temático, por exemplo, “toda mobilidade se constitui de maneira a ser reversível, portanto podendo recuperar o já organizado nos percursos traçados, os quais podem infinitamente ser retornados pelo pensamento que volta”. (AXT, 2000, p. 86)

Percebe-se que as novas tecnologias possibilitam não apenas uma reorganização das experiências cognitivas, sugerindo novos modos de pensar a realidade ou determinado objeto, mas, principalmente, interferindo na subjetividade, revelando a este sujeito sua capacidade potencial de transformar os caminhos de sua própria cognição. No processo de utilizar as tecnologias informacionais, o sujeito do conhecimento, cria, recria, transforma e elabora novos conceitos.

No caso específico dos técnicos, segundo instrutores da General Motors, em curso de treinamento (SENAI, 2004, p. 18), “os funcionários puderam aperfeiçoar peças defeituosas e se sentirem como construtores do material e equipamentos com os quais trabalham no chão de fábrica”. Isto só foi possível pelo domínio das novas tecnologias e sua aplicação no ensino técnico.

Visando esclarecer melhor o processo cognitivo de assimilação dos conteúdos na modalidade de/na Educação Profissional promove-se na sessão seguinte uma breve abordagem sobre o papel das teorias de aprendizagem tomadas para esclarecimento da formação de conceitos neste trabalho.

3- As teorias da aprendizagem como fontes de novas metodologias digitais

Ao final do século XIX, a visão mecanicista do mundo decorrente do paradigma cartesiano-newtoniano, que se tornou a base natural de todas as ciências, começava a perder seu poder de influência como teoria que fundamenta a ocorrência dos fenômenos naturais, conforme sinaliza Fagundes (2011, p.47). Essa ruptura cria uma cisão entre o mundo da modernidade e a contemporaneidade e suas novas descobertas.

A revolução que se estende a este momento faz surgir a cultura digital, alicerçada nos avanços das ciências e de sua principal invenção, a tecnologia informacional. Advém deste contexto, pesquisas acerca do “como” o sujeito aprende, tendo em vista que os velhos conceitos de aprendizagem já não respondiam aos avanços e descobertas promovidos pelas novas ferramentas do mundo digital, bem como de um tempo em permanente transformação.

As descobertas do suíço Jean Piaget sobre a psicogênese do conhecimento, explicam as formas de cognição que se encontram presentes no processo de aprendizagem mediada pelas novas tecnologias, e revelam que na era digital o sujeito que aprende é influenciado por uma realidade nova, diferenciada e presente em todos os espaços contemporâneos. Segundo palavras de Piaget (1977, p. 157):

Desde o seu nascimento, o ser humano está mergulhado num meio social que atua sobre ele (...). Mais ainda que um meio físico, a sociedade transforma o indivíduo em sua própria estrutura, porque ela, não só força a reconhecer um sistema de signos inteiramente acabado que modifica seu pensamento.

Nessa perspectiva, quando considera que o conhecimento nasce da ação do sujeito sobre o objeto, Piaget valoriza a experiência da experimentação, de um “fazer”,

que ultrapassa a repetição de conceitos prontos, para viabilizar um saber novo, fruto de múltiplas associações, conexões, que não são pré-determinadas e surgem da vivência lógica de pensar alternativas para o conhecimento.

É neste ponto que as concepções piagetianas sobre a aprendizagem abrem espaços para um tipo de saber, que tem as novas tecnologias como mediadoras da aprendizagem significativa, fruto de conexões, que se realizam a partir da operacionalização dos esquemas mentais que mobilizam as estruturas do pensamento gerando um conhecimento lógico e dinâmico, que foge totalmente à concepção mecanicista de aprendizagem.

Outra teoria da aprendizagem que revolucionou as formas de conceber o “como” o sujeito aprende é a do psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky, que considera que o desenvolvimento intelectual e do ser humano ocorre em função das interações sociais e condições socioculturais às quais está inserido. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” do autor abriu espaço para uma nova abordagem do conhecimento. Para ele:

Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (1998, p. 112)

Este conceito aplica-se amplamente à visão que se tem atualmente do conhecimento oriundo das novas tecnologias, como ferramentas que levam à construção de novos saberes. Ao utilizar o computador em busca de conceitos novos, o técnico tem a oportunidade de descobrir novas janelas no seu processo de aprendizagem. Sobre isso, Costa (2012, p.2) comenta que para que isso ocorra é necessário que o aprendiz conheça determinados conteúdos para avançar em conteúdos mais específicos, o que demonstra a importância dos saberes prévios e o respeito à diversidade cognitiva.

Esta visão de uma aprendizagem que ocorre através de mediação, seja do tutor nas formas de educação à distância, seja na interação dos intercâmbios nas salas

de bate-papo, ou mesmo, nos laboratórios de informática, apontam para um novo paradigma de apropriação do conhecimento, no qual a internalização dos conceitos surge das interações e trocas.

Para Mortimer (1995) a apropriação dos novos saberes, segundo a teoria sociointeracionista de Vygotsky, acontece pelo uso criação de instrumentos e signos que surgem das práticas com ferramentas tecnológicas que propiciam conexões com diferentes atores e cenários que realizam a mediação, por intermédio das redes informacionais, que usam a linguagem virtual. Para o ensino técnico, essas trocas são fundamentais, não só pelas possibilidades de acesso a sites que trabalham com conceitos específicos das diversas áreas técnicas, como também pela oportunidade de realizar consultas às grandes empresas de pesquisa tecnológica em todo o mundo.

4- A mediação das aprendizagens pelas novas metodologias digitais aplicadas ao ensino técnico

A busca de um novo paradigma educacional, que seja capaz de incorporar as novas tecnologias digitais, abrindo espaços para uma forma de ensinar de base sociointeracionista, já é considerada, por um número significativo de pensadores, como Lévy (1994), Castells (2003) e tantos outros, como uma realidade incontestável.

Conforme sinaliza Nicolelis (2011), p.51:

A condição fundamental para lidar com a complexidade de um novo currículo é incluir totalmente a escola na nova cultura digital: a construção dessa escola, sua estrutura, organização e funcionamento incorporados em uma cultura que privilegie e favoreça o funcionamento em rede, com a mobilidade conectando espaço e tempo.

Nesse sentido, o que se busca é uma forma de mediação na qual, a informação não chegue ao aluno, como algo pronto, reproduzido, massificado, mas sim, pela produção daqueles sujeitos em processo de construção e potencialização do conhecimento. Possibilitar que esses sujeitos vivenciem a pesquisa, a elaboração de conceitos, a experimentação de hipóteses por meio dos processos digitais, não é

apenas uma forma de inovação das estratégias pedagógicas, mas sim, um caminho novo na produção e sistematização dos saberes.

Neste novo contexto as interações permitem trocas, como se observa atualmente, no uso das redes sociais na configuração das informações técnicas importantes para determinados setores do mundo produtivo. Conforme analisa Fagundes (2011, p.52) “por sua abertura a um universo de conexões e de navegadores da internet, as redes sociais apresentam conteúdos, nem sempre aproveitáveis, mas é necessário e significativo.” Observa-se com esta fala, que é possível buscar subsídios para uma pesquisa na área técnica.

Por outro aspecto, as tecnologias informacionais são atualmente um universo a ser explorado. Elas não só promovem a intervenção na zona de desenvolvimento proximal do aluno que vai sendo instrumentalizado no processo de sistematização dos conceitos, apreendendo e internalizando saberes, mas também podem potencializar as conexões das variadas aplicações dos conceitos.

Os processos cognitivos mediados pelas novas tecnologias ocorrem, segundo Vygotsky (1992), a partir da construção de conceitos científicos, demonstrando que estes conceitos não podem ser absorvidos pelas crianças de forma pronta, através de um ato de simples memorização e associações estanques.

O processo de formação de conceitos é bem mais complexo, estando condicionado à formação de níveis mais elevados de desenvolvimento mental como atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação e discriminação.

De acordo com Catells (2003) a mediação pelas novas tecnologias, possibilita que os aprendizes exercitem todos os processos psicológicos necessários à aprendizagem, e quando este aprendizado ocorre, em rede, as possibilidades de múltiplas conexões favorece a compreensão.

Por tudo isto, a Educação Profissional tem no uso das novas tecnologias um aliado seguro e eficaz capaz de proporcionar pela via das interações, as associações necessárias ao conhecimento que seja efetivamente significativo e promova a verdadeira aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se analisa a relação ensino/novas tecnologias, a abordagem está centrada em um conjunto de produtos tecnológicos que são mediadores de informações e conhecimento.

O mundo mudou e as novas tecnologias são importantes mediadoras da aprendizagem significativa, possibilitando a formação de novos conceitos e interações que são construídas pela experimentação e pela troca permanente de saberes, proporcionada pelas buscas que a sede mundial informatizada possibilita. Nesta análise fica evidente que os processos psicológicos responsáveis pela aprendizagem cumprem o importante papel de revelar as internalizações que as mediações tecnológicas promovem nesta busca pelo saber-fazer exigidos pela demanda mercadológica que exige cada vez mais conhecimento.

Na Educação Profissional, o domínio pelos complexos mecanismos de acesso e conhecimento dos sites e programas nas áreas de computação, automação, telemática, mecânica e outras demonstram que as novas tecnologias podem ser mediadoras de um saber especializado que colabora no processo de qualificação profissional, inserção e reinserção dos indivíduos em um mercado de volátil, inconstante e flutuante que se reconfigura a cada momento em virtude de demandas econômicas em constante transformação.

Referências bibliográficas

- CARVALHO et al. A aprendizagem significativa no ensino de engenharia de controle e automação. In: CARVALHO, Adelson e Bastos. *Educação e Tecnologia – Um percurso interinstitucional*. Essentia: Campos dos Goytacazes, 2011.
- CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. *A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política*. Rio de Janeiro: Casa da Moeda, 2005.
- FAGUNDES, Léa. *Novo Paradigma para Educação*. Instituto de Pesquisas: UFRGS, 2011.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: 34, 1994.
- NICOELIS, Miguel. *A nova neurociência que une cérebro e máquinas: como ela pode mudar nossas vidas*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Tradução Editora Forense Universitária – Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1992.

**NOVAS TECNOLOGIAS ALIADAS AOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA: uma
relação interdisciplinar nas aulas do Colégio José do Patrocínio**

Mary Jeanne Gomes Viana Tavares
Daniele Fernandes Rodrigues (UENF)
Priscila Cristina da Silva Maciel (UENF)
Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

RESUMO: Acompanham-se grandes transformações no cenário mundial. Uma das características mais marcantes da sociedade no século XXI é o avanço cada vez mais intenso das tecnologias da informação e comunicação. O uso das mídias digitais vem adquirindo importância cada vez maior em diferentes segmentos da sociedade e no que tange à educação, se faz necessário refletir e discutir sobre as inúmeras possibilidades e desafios da inserção de projetos e ações que envolvam a utilização das novas tecnologias no contexto educacional. Este artigo teve como objetivo analisar a relação do uso das novas tecnologias da informação e comunicação com os projetos pedagógicos da escola, a fim de demonstrar as possibilidades e resultados da utilização destes recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem. Do ponto de vista dos objetivos podemos classificar esta pesquisa como descritiva à medida que descrevemos como acontece a relação entre uso do laboratório de informática e os projetos desenvolvidos no Colégio José do Patrocínio e explicativa, pois o artigo em questão explica os resultados obtidos pelo Colégio a partir desta relação. Dentre algumas conclusões, pode-se citar que, a utilização dos recursos tecnológicos vinculados aos projetos da escola contribuiu para uma dinamização de todo o processo ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVES: Educação, Projetos, Novas Tecnologias de Comunicação, interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O uso das mídias digitais vem adquirindo importância cada vez maior em diferentes segmentos da sociedade e no que tange à educação, se faz necessário refletir e discutir sobre as inúmeras possibilidades e desafios da inserção de projetos e ações que envolvam a utilização das novas tecnologias no contexto educacional.

A utilização das NTIC's na educação requer uma nova forma de pensar e de agir. Para lidar com a rapidez e abrangência das informações, muitas das vezes o aprendiz é desafiado a questionar, pensar, expressar suas dúvidas, sendo-lhe

permitido formular questões que tenham significado para ele, partindo de seus interesses.

E quanto aos professores quando se veem de frente a esse novo desafio? Vão em busca da utilização destas novas tecnologias educacionais? Como fazem? Conseguem interagir com os alunos, assumindo os erros e acertos? Como perder o medo diante do novo?

O maior problema citado por diversos autores é como os professores se envolvem com as novas propostas educacionais, utilizando as novas ferramentas tecnológicas aliadas aos conteúdos, especialmente os professores “conteudistas”. O que se pretende neste artigo é contribuir para a discussão da proposta pedagógica mediada com projeto de aprendizagem e associada ao emprego das ferramentas Novas Tecnologias Educacionais, pois antes mesmo de aprender a escrever, muitas crianças aprendem a manipular o *mouse* e o teclado, a jogar no computador e buscar brincadeiras e novas descobertas na Internet.

É inquestionável que os recursos digitais vieram para ficar e também revolucionar as práticas pedagógicas, uma vez que as novas tecnologias exigem que se reavalie todo o processo ensino-aprendizagem. Essas ferramentas permitem o desenvolvimento da autonomia e a formação de cidadãos com discernimento e respeito ao trabalho dos outros, por exemplo. Permitem que por intermédio do “virtual” se possam criar realidades que toquem a emoção dos indivíduos estimulando o processo ensino aprendizagem. Mas é preciso saber utilizá-las.

Porém o maior desafio das escolas e dos educadores atualmente é incluir as novas ferramentas tecnológicas ao processo educativo. Isso exige o rompimento com métodos e metodologias cristalizadas com o tempo. Inovar é abrir-se para um mundo de possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias.

Desta forma o problema central da investigação deste artigo foi fixado a partir das observações realizadas no Colégio Estadual José do Patrocínio e leituras prévias sobre o tema: o uso das novas tecnologias da informação e comunicação atrelados aos projetos pedagógicos da escola, contribuiu de maneira satisfatória no processo de ensino aprendizagem?

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Os pontos mais relevantes percebidos nas discussões trazidas para reflexão dos professores no LIED (Laboratório de Informática Educativa) do Colégio Estadual José do Patrocínio foram:

- Das novas habilidades do século XXI, quais foram as mudanças? Elas foram para melhor ou não?
- A Internet nos auxilia ou nos atrapalha?
- Tenho medo da nova ferramenta? Como posso usá-la?

E a partir das reflexões e discussões realizadas com os professores do Colégio José do Patrocínio foi possível definir como primeira hipótese: a utilização das novas tecnologias em sala de aula é um desafio, todavia, com a construção de estratégias de ensino adequadas que poderá oferecer inúmeras possibilidades e benefícios ao processo de ensino aprendizagem frente ao contexto que se apresenta.

Este artigo teve como objetivo geral analisar a relação do uso das novas tecnologias da informação e comunicação com os projetos pedagógicos do Colégio José do Patrocínio, a fim de demonstrar as possibilidades e resultados da utilização destes recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem.

Dentre os objetivos específicos percebe-se a importância de analisar a influência das novas tecnologias na relação de interdisciplinaridade nas aulas, conteúdos e projetos e identificar os resultados obtidos através do uso do Laboratório de Informática atrelados as aulas e projetos do Colégio.

As novas tecnologias da Informação e Comunicação: uma breve reflexão

“A tecnologia invadiu as casas, empresas, instituições de todos os tipos, a sociedade como um todo está se tornando informatizada” (KACHAR, 2003, p. 51). A sociedade contemporânea vem passando por inúmeras mudanças em todas as áreas do conhecimento humano. Os impactos produzidos nos últimos tempos na sociedade através dos avanços tecnológicos têm provocado uma profunda reestruturação no estilo de conduta, atitudes, hábitos, crenças e tendências das populações mundiais.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Estamos diante de uma nova sociedade, de um novo século que busca o conhecimento de forma indiscriminada, aliando este, ao acesso a informação. As novas tecnologias estão impactando todo o universo social e gerando novas dinâmicas em todos os seguimentos, principalmente no que se refere à educação. Segundo Dowbor (2001), o conhecimento deixou de ser uma matéria para se tornar um “fluido” que de forma flexível e ilimitada percorre todos os contextos e espaços.

Novas práticas surgiram, novos costumes e tendências. Inúmeras nomenclaturas são dadas ao momento em que estamos vivendo. Fala-se de era digital, era do computador, sociedade midiática, entre outros. A sociedade passou a ser denominada pelas ferramentas que utiliza para se modernizar e não pelos seus feitos. O fato é que mudamos, ou foi o mundo que mudou?

Para responder tal indagação Castells afirma que :

Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia, de acordo com as necessidades, os valores e os interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia (CASTELLS, 2005, p. 17).

Souza (2003) salienta que as tecnologias se sucedem uma a uma e o novo de hoje é fruto de um amadurecimento de uma evolução que se desenvolve progressivamente, ou seja, o novo de hoje é o avançado do ontem e o ultrapassado do amanhã.

Neste sentido Kenski pontua que (2006, p. 23),

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF **Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.**

As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.

Significativas transformações são identificadas na sociedade desde 1ª da revolução industrial. A partir das mudanças ocorridas no contexto social desde século XVIII até os dias atuais, a sociedade atravessa por inúmeros caminhos de modernização em busca do mundo autônomo, ágil e interativo. Os avanços fazem parte de uma nova ordem econômica que dita as regras, apontando as necessidades do novo mundo, ou de uma nova era: da informação.

Com a chegada da internet nos anos 90 a sociedade se viu diante do mais poderoso meio de comunicação e informação do mundo. Essa ferramenta possibilitou junto ao computador uma gama de facilidades possibilitando aos indivíduos recursos necessários para fazer compras sem sair de casa, conhecer várias pessoas de países diferentes, trocar de informações, cursar um curso à distância, entre tantos outros exemplos podemos citar da própria realidade na qual estamos inseridos.

Souza (2003), em seu livro *Comunicação, Educação e Novas Tecnologias*, relata que o maior benefício trazido pela internet é “[...] sem dúvida a grande transformação social que ela tem proporcionado. Quando falamos em social nos referimos à troca do conhecimento entre as pessoas através da reciprocidade ou convivência” (p. 67).

Neste contexto, Silveira (2001) aponta que:

A informação penetrou na sociedade tal como a energia elétrica. Resultante da revolução industrial, reconfigurou a vida das cidades. O computador ícone da nova revolução, ligado a rede está alterando a relação das pessoas com o tempo e com o espaço [...] estamos falando de uma tecnologia que permite aumentar o armazenamento, o processamento e a análise de informações, realizar bilhões relações entre milhares de dados (SILVEIRA, 2001, p. 15).

Sabemos que tanto a informação como a comunicação passaram por fases que acompanham o contexto social vigente de cada época, fazendo parte das necessidades de cada sociedade, onde ferramentas como cartas, livros, telegramas surgiram afim de

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

otimizar e aproximar uma comunicação não interativa na época, e hoje tais ferramentas são substituídas pelos celulares, chats, e-mails, mensagens instantâneas entre outros, onde esta passou a ter interatividade.

Levando em conta o sentido interatividade, o mesmo autor afirma que:

Há uma crescente utilização do adjetivo “interativo” para qualificar, computador e derivados, brinquedos eletrônicos, eletrodomésticos, sistema bancário on-line, programas de rádio e tv, etc, cujo funcionamento permite ao usuário-consumidor-espectador-receptor algum nível de participação, de troca de ações e de controle sobre acontecimentos. Na era da interatividade ocorre a transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade). Isso significa uma modificação radical do esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor (SILVEIRA, 2001, p. 12).

O mundo se virtualizou permitindo aos seus usuários navegar por um vasto meio que informações que possibilita o acesso ao que se interessa de forma quase imediata, como afirma Castells (2003) “[...] a internet é um meio de comunicação que permite pela primeira vez a comunicação de muitos com muitos” (p. 8).

Neste sentido, Bairon (1995) complementa sobre a ferramenta computador, afirmando que:

O computador não é mais, no caráter sócio-técnico, uma máquina autônoma e intermediária de duas fontes de comunicação: o emissor e o receptor, (...) o significante e o significado, o sujeito e o objeto, o usuário e a máquina, pois encontra-se escancarado tanto em suas interfaces quanto em suas possibilidades interativas, de forma quase imprevisível (BAIRON, 1995, p. 17).

Segundo Souza (2003), estamos diante de várias mudanças na sociedade moderna, trazidas pela cultura digital. Inferimos que estamos diante de uma nova forma de produção social do espaço, na qual o tempo e espaço são destituídos de lugar físico, conceito este que precisa ser incorporado pela sociedade vigente de forma quase instantânea.

Falar sobre tempo e espaço em uma sociedade que não se utiliza mais de espaço físico para construir suas relações, é um tanto espantoso para indivíduos que

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

nasceram em tempos e espaços diferentes, onde o conceito de espaço era vinculado à matéria e muito bem demarcado pelos conceitos da física. Porém hoje o nosso espaço está em qualquer lugar, seja no Brasil ou fora dele, seja em casa, na escola ou no trabalho. Essa mobilidade de se estar onde quiser é que transforma e tem transformado as nossas relações e o nosso cotidiano.

Os avanços tecnológicos da sociedade moderna têm permitido um distanciamento progressivo dos indivíduos de suas referências de tempo e espaço, chamado de desencaixe [...]. O espaço concreto cria seu oposto, o espaço virtual, e novas formas de contatos interpessoais. [...] o desencaixe seria o deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço. Daí emerge o que denominamos de ciberespaço, isto é, um dos processos contemporâneos de desencaixe, promovido pela telemática (GIDDENS, 1994 *apud* SILVA; SILVA, 2006).

Sobre este conceito de ciberespaço Pierre Lévy (2000) diz que é

[...] o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humano que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 2000, p.v17).

Essa mobilidade instantânea que nos transporta para onde queremos sem sair do lugar, que talvez permita ser um dos mais valiosos meios de promover uma educação interativa, participativa e significativa.

Neste sentido D'Ambrósio constata que:

Estamos entrando na era do que se costuma chamar a "sociedade do conhecimento". A escola não se justifica pela apresentação de conhecimento obsoleto e ultrapassado e muitas vezes morto, sobretudo, ao se falar em ciências e tecnologia. Será essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade. Isso será impossível de se atingir sem a ampla utilização de tecnologia na educação. Informática e comunicações dominarão a tecnologia educativa do futuro (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 80).

Assim os meios tecnológicos mediados pelo contexto educacional podem atuar como um canal de construção de informação, e os mesmos podem ser transformados em conhecimento por seus usuários.

Neste sentido, Pretto (1999) salienta que é importante pensarmos que até o advento das tecnologias de informação e comunicação, a escola era o espaço para onde as pessoas se destinavam a fim de adquirir conhecimento “verdadeiro”, o lugar onde estavam as informações mais importantes e valiosas, onde o professor era visto, então, como o detentor e provedor de saberes. Com a explosão tecnológica e facilidade de acesso ilimitado oferecido pelos meios digitais, a escola se redefine no que diz respeito a transmissão de informações e o professor passa a ter o papel de mediador e orientador da aprendizagem, onde a informação modela-se em conhecimento com a mediação das ferramentas tecnológicas, do professor e do aluno.

Contudo, é fato que a tecnologia modificou de maneira singular e com muita velocidade a vida da sociedade, alterando sua forma de acessar informações e adquirir conhecimentos. As novas tecnologias mostram como as pessoas e os recursos de informação podem ser usados como uma ferramenta interativa, possibilitando a troca de experiência significativas que podem fornecer mecanismos essenciais para a construção novos aprendizados.

Pontuando a interdisciplinaridade

Com tantas transformações ocorrendo simultaneamente em todas as esferas sociais, nos deparamos com a necessidade de também transformar nossas ações. No contexto escolar, cenário primordial para a evolução da sociedade, se faz necessário pensar e repensar em práticas educativas que traduzem a necessidade e a realidade da sociedade no qual estamos vivendo. Sabe-se que não podemos buscar soluções de forma isolada para a relação ensino-aprendizagem, pois é a dimensão do conhecimento, nas suas mais variadas manifestações, que foi sendo modificada de forma radical. Metodologias e práticas dentro do contexto escolar devem estar coerentes com as mudanças sociais, e, assim como as novas tecnologias, a interdisciplinaridade pode representar uma possibilidade para uma adequação a essa realidade.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

No Brasil a interdisciplinaridade vem sendo amplamente discutida desde o final da década de 60 onde influenciou na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71, mas sobretudo com varias distorções. Desde então vários documentos de orientação à educação como a LDB Nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõe a construção de um saber que proporcione ao aluno um conhecimento mais abrangente, do que meras disciplinas isoladas, de modo que estes possam efetivamente se integrar na sociedade, atuando, interagindo e interferindo sobre ela. (CARLOS, 2007).

No que se refere a sua conceituação, sabemos que esta não tem uma única e estável definição, pois compreender a interdisciplinaridade depende do ponto de vista único e subjetivo e das vivencias de cada um.

Segundo Masetto (2005) afirma que a interdisciplinaridade é a produção de um novo conhecimento que acontece à luz de duas ou mais áreas do saber no momento em que elas estabelecem um diálogo entre si e permita uma nova visão da realidade.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2002, p. 34).

Para Japiassu (1976, p. 74): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

No contexto atual a interdisciplinaridade propõe o rompimento de barreiras para a união de saberes que antes era fragmentado no sentido em que estes se tornem conhecimento para os alunos de forma prazerosa e inovadora. Temos observado uma difusão das tecnologias de todos os setores e em todas as instituições, onde se torna quase impossível não estar imerso neste universo cada vez mais tecnológico.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Assim, a interdisciplinaridade é a ponte entre os saberes isolados e até mesmo perdidos no contexto escolar. Usar as novas tecnologias aliadas aos conteúdos das disciplinas produz uma nova forma de aprender e ensinar, onde a relação ensino aprendizagem ultrapassa os modelos rígidos e engessados da educação.

De acordo com Fazenda (2005), a interdisciplinaridade na educação, supõe uma mudança de atitude no compreender e entender o conhecimento, uma troca em que todos saem ganhando: alunos, professores, a própria instituição e consequentemente a sociedade.

A interdisciplinaridade vem sendo amplamente discutidas nos meios educacionais, mas o que temos acompanhado é que sua aplicação em muitos espaços educacionais tem sido de forma restrita, talvez por comodismo ou por falta de conhecimento. Falar de interdisciplinaridade nos corredores escolares supõe sair da zona de conforto, buscar novos rumos e assumir novas metodologias de ensino que contemplem o universo dos alunos de forma significativa, mas para isso é preciso deixar de lado a postura engessada da educação conservadora.

O valor e a aplicabilidade da Interdisciplinaridade, portanto, podem-se verificar tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente (FAZENDA, 1991, p. 49).

É importante salientar que lançar mão da interdisciplinaridade no contexto escolar supõe formar alunos criativos, críticos, pensantes, onde consigam dialogar com mesmo objeto de estudo com diversas perspectivas e olhares, assim a aquisição de conhecimento deixa de ser um processo restrito para ser amplo, livre e significativo.

Por fim, neste sentido, Luck (1994) no livro *Pedagogia Interdisciplinar* estabelece que:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Relação de Ensino Aprendizagem na Era Tecnológica

A partir das reflexões de Souza (2003) o papel das novas tecnologias da informação e da comunicação neste novo cenário do desenvolvimento das relações sociais vem ganhando particular relevo no âmbito educacional, na perspectiva de determinar a melhoria da qualidade dos processos de construção e produção do conhecimento e de fortalecer cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem, mediante o auxílio das ferramentas tecnológicas nos espaços de formação.

Para Souza (2009), a educação não está descolada da realidade material e subjetiva que a gera. Sendo assim, o desenvolvimento de relações sociais de novo tipo, resulta na necessidade de desenvolvimento de novos processos educativos, o que faz com que as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC's) adquiram uma importância fundamental.

Souza afirma ainda que frente ao uso das novas tecnologias, o papel do professor avança não no sentido do seu descarte, mas na transformação do papel de mero transmissor de conteúdos para facilitador e estimulador do processo de ensino aprendizagem.

É importante salientar a opinião de Cysneiros (1999) que vê as novas tecnologias como mais um dos elementos que podem contribuir para melhoria de algumas atividades nas salas de aula, mas esclarece que o fato de se treinar professores em cursos intensivos e de se colocar equipamentos nas escolas não significa que as novas tecnologias serão usadas para melhoria da qualidade do ensino.

E ele vai mais além defendendo que as aplicações da tecnologia no processo ensino aprendizagem muitas das vezes não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, sem realizar mudanças substantivas, quando na realidade mudam-se apenas as aparências.

Também nos esclarece Junior e Silva (2010) em um de seus artigos que um dos principais estudiosos deste assunto, Larry Cuban, professor de educação da Stanford University, em seu trabalho intitulado *Professores e máquinas: o uso da tecnologia na*

sala de aula desde 1920 (apud CYSNEIROS, 1999) conclui que os instrumentos tecnológicos que são utilizados em sala de aula são ótimos, o problema está com a escola que tem se tornado cada vez mais obsoleta. As novas tecnologias surgem, seus ciclos recomeçam, porém limitadas aos seus aspectos usuais.

Em seu primeiro livro, Souza (2003) também já havia feito uma referência ao cuidado que se deve ter com a introdução das novas tecnologias na sala de aula, quando afirma que

[...] a introdução dos computadores no dia a dia da escola tem que acontecer de forma cautelosa e bem articulada, pois não será a máquina nem tampouco suas aplicações que melhorarão o processo pedagógico e sim seu uso combinado com estratégias adequadas à realidade dos alunos, levado em consideração suas necessidades, motivação, desenvolvimento cognitivo e interesse (SOUZA, 2003).

Segundo Cysneiros (1999) a presença da tecnologia na escola, mesmo com bons softwares não estimula os professores a repensarem seus modos de ensinar nem os alunos a adotarem novos modos de aprender. Afirma ele que é muito importante que coloquemos tais máquinas nas mãos de nossas crianças e adolescentes, porém sempre predominando o ato de educar, de examinar criticamente.

A partir das colocações do autor acima citado precisamos refletir amplamente sobre o papel dos recursos tecnológicos em sala de aula, descortinando ilusões e se embasando em experiências concretas de sucesso, como no caso do Colégio Estadual José do Patrocínio que promoveu mudanças reais na vida da escola e dos seus alunos conforme tem o intuito de demonstrar este artigo.

Concordamos com pensamento de Souza (1993) quando diz que “[...] só quem vive a realidade do dia a dia poderá ter subsídios para encontrar soluções viáveis e realistas”. As novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC’s) ao serem introduzidas no dia a dia da escola devem promover muito mais do que “aparências”, mais que um aparato digital de última geração é de extrema importância que as novas tecnologias ajudem a promover a geração de novas ideias e consequentemente a inovação. Conforme corrobora Souza “elas precisam ser aproveitadas pela educação para preparar o novo cidadão. Aquele que deverá colaborar na criação de um novo

modelo de sociedade, em que os recursos tecnológicos sejam utilizados como auxiliares no processo de evolução humana” (SOUZA, 1993, p. 105).

Embora devamos perseguir o ideal de uma aprendizagem estimulante e auto motivadora – em salas de aulas ricas em recursos e com respeito à individualidade e espontaneidade do aprendiz – sabemos que além do prazer da descoberta e criação, é necessário disciplina, persistência, suor, tolerância à frustração, aspectos do cotidiano do aprender e do educar que não serão eliminados por computadores (CYSNEIRO, 1999).

Novas Tecnologias e sala de aula: Relato de Experiências

1. Um pouco sobre o Colégio Estadual José do Patrocínio

O Colégio Estadual José do Patrocínio (CEJOPA), fundado em 1962 situado à Rua Cora de Alvarenga, no parque Leopoldina em Campos dos Goytacazes_RJ possui um total de aproximadamente 100 educadores de diversas áreas, que atendem aproximadamente 2000 alunos divididos nos turnos da manhã, tarde e noite, atendendo uma clientela desde o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

2. Plano de Gerenciamento e Uso do LIED

O Laboratório de Informática Educativa (LIED) conta com 20 computadores, Internet e *data show*. Temos também sala de vídeo e auditório equipados com computadores e aparelhagem de som. O laboratório de informática do CEJOPA tem por objetivo oferecer um ambiente favorável para realizações de trabalhos e pesquisas escolares com auxílio das TIC's. A Internet deve ser utilizada para pesquisa, comunicação e discussões interativas, sempre com foco pedagógico. O LIED CEJOPA conta com 20 computadores que podem atender aproximadamente 40 usuários simultaneamente e podendo ser utilizado nos três turnos.

A utilização dos recursos computacionais é permitida apenas para atividades educacionais e pedagógicas. O usuário deve respeitar os horários de aula dos laboratórios e desocupá-lo quando solicitado. O professor deverá agendar com o

Orientador Tecnológico responsável pelo turno, o horário para utilização do laboratório com sua turma. Utiliza-se o Blog <http://cejopa09.blogspot.com.br> , para passar informações e atualizar alunos e professores sobre os eventos ocorridos no Colégio.

O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) configura-se numa ferramenta de planejamentos e avaliações, onde todos os membros da equipe pedagógica e equipe gestora devem envolver-se e a cada tomada de decisões reavaliar todo o projeto em benefício da comunidade escolar.

Portanto, o Colégio possui objetivos que deseja alcançar e metas a cumprir, inclusive sonhos a realizar. Esse conjunto de aspirações é que dará vida ao projeto político pedagógico, pois define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia utilizada

Este estudo foi realizado a partir de observações no Colégio Estadual José do Patrocínio, que pertence a uma rede pública de ensino, onde atende 2000 alunos, nos três turnos, na Cidade de Campos dos Goytacazes, RJ. Iniciamos a pesquisa no segundo semestre de 2011, onde permanecemos até o final do mesmo, em conjunto com o laboratório de informática educativa (LIED) acompanhado pela Orientadora Tecnológica do colégio.

O artigo em questão ressalta as atividades realizadas com o 6º ano e 7º ano do Ensino Fundamental, envolvendo professores das disciplinas história, geografia e português, onde buscamos conhecer de que forma as novas tecnologias da comunicação e informação foram utilizadas no contexto de ensino-aprendizagem.

Com base em Gil (1991) do ponto de vista dos objetivos este trabalho classifica-se como exploratório, pois visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento

bibliográfico, entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado.

Antes de partir para as observações na escola, diálogos com professores e alunos, realizamos uma revisão bibliográfica que nos permitiu verificar o uso das novas tecnologias e o desempenho dos alunos e professores, durante as oficinas, aulas e saídas de campo.

Durante contato que realizamos com quinze professores do Ensino Fundamental das áreas de educação física, artes, inglês, biologia / ciências, história, matemática, português, foi aplicado um questionário para levantamento do perfil dos mesmos com relação a utilização dos recursos tecnológicos no contexto em sala de aula, com o propósito da realização de oficinas de capacitação para tais professores.

Através das oficinas, conversas, interpretações e citações de alguns professores, optou-se por aliar o projeto “horta na escola” e as ferramentas tecnológicas utilizando o laboratório de informática como espaço de interdisciplinaridade. Ainda neste contexto foi possível acompanhar o desenvolvimento de uma aula de geografia que utilizou recursos tecnológicos como ferramentas de ensino para aproximar alunos com a realidade estudada.

Um relato de experiência sobre os projetos e aulas da escola

- Projeto Horta na Escola_ além da parceria da Secretaria Municipal de Agricultura, que forneceu as mudas e sementes de alface, rabanete, salsinha, cebolinha verde e cenoura, eles contaram com a parceria da Animadora Cultural da Escola.

Os alunos participaram do plantio, conservação, colheita e degustação das hortaliças e leguminosas plantadas na escola, demonstrando muito interesse e motivação, já que estavam participando de um projeto que permitia que saíssem da sala de aula e pudessem ver na prática o conteúdo abordado.

Foi sugerido que fizessem uma parceria da Informática Educativa e o Projeto Horta na Escola, aproveitando o momento para trabalhar a interdisciplinaridade e pluralidade de conhecimentos e com isso envolver os alunos no uso do computador e

da internet como ferramenta pedagógica. O tema sugerido para a pesquisa foi sobre receitas com alimentos saudáveis e reaproveitamento de alimentos.

Algumas regras permearam esta primeira etapa:

- Agendar o horário no laboratório de informática, uma vez por semana;
- *Sites* de busca, pesquisa direcionada, utilização de processador de texto, ferramentas para copiar e colar imagens, e salvar, abrir pastas e arquivar documentos;
- Pesquisa e cuidado ao utilizar a Internet.

A primeira etapa, que foi relacionada acima, teve duração de quase dois meses. Depois da pesquisa pronta, começaram a elaborar o livro de receitas coletadas da Internet, recebidas das vovós e tias dos alunos.

A utilização das novas tecnologias digitais, envolvendo alunos do 6º ano (idade de 10 a 12 anos), nas duas turmas que participaram deste momento (em média 30 alunos cada turma) foi bem interessante. Alguns alunos puderam aprender muitas coisas novas, pois utilizaram o *Linux* e *BrOffice Writer*, fizeram pesquisas na Internet utilizando o *Google* e anotando a fonte de pesquisa.

Para concluir o trabalho resolveram elaborar um *blog*, com a participação de alguns alunos e sugestões de outros. Como o número de alunos era grande, cada equipe tinha quatro alunos, que por sua vez trabalharam em dupla e depois compartilhavam suas ideias e partiam para a elaboração do *blog* com as receitas e dicas de reaproveitamento de alimentos, além do livro de receitas.

- Aula de Geografia _África _ para alunos do 7º ano
- A aula de geografia _ Professora e alunos foram para o LIED e após explanação do que seria avaliado: verificar imagem da África, sociedade, pobreza, saúde modo de viver, enfim a professora pediu um relatório de tudo que pudessem observar que existia na África.
- Só que para surpresa de todos, os alunos muito imaturamente ficaram surpresos com tamanha pobreza, falta de higiene e subnutrição.
- Neste momento foi possível interferir explicando que bem próximo a eles, aqui mesmo em Campos dos Goytacazes existia algo bem parecido, o chamado “Lixão”.

- O fato foi levado a direção da escola, que conseguiu um ônibus e assim foi elaborado um roteiro para a visita, onde os alunos deveriam observar o local, fazer perguntas se desejassem e ao final elaborar um vídeo, utilizando o recurso do Movie Maker para que posteriormente fosse apresentado a outras turmas, fazer exposição de fotos e mostrar nossa realidade nua e crua, não tão diferente de outros países, de outras culturas.

Neste sentido, foi possível reafirmar o que Moran (2007) propõe:

As redes digitais possibilitam organizar o ensino e a aprendizagem de forma mais ativa, dinâmica e variada, privilegiando a pesquisa, a interação e a personalização em múltiplos espaços e tempos presenciais e virtuais. Assim, a organização escolar precisa ser reinventada para que todos aprendam de modo mais humano, afetivo e ético, integrando os aspectos individual e social, os diversos ritmos, métodos e tecnologias, para ajudarmos a formar cidadãos plenos em todas as dimensões (MORAN, 2007, p. 65).

Resultados e Discussões

A realização da oficina de capacitação para os professores, nos permitiu observar que dos 15 professores de diferentes áreas do Ensino Fundamental que foram entrevistados para participar das oficinas de capacitação, 50% dos entrevistados não possuem conhecimento para utilizar as tecnologias em sala de aula e os outros 50% dos professores iniciaram a utilização das novas tecnologias em suas aulas, podendo perceber que a utilização das NTIC's por parte dos professores em suas aulas contribuiu de maneira significativa para a melhoria do processo ensino aprendizagem: alunos mais interessados nas aulas e professores mais motivados a utilizar o laboratório de informática.

A partir da pesquisa realizada com alguns professores percebeu-se a necessidade de inserir a Informática Educativa aos Projetos do Colégio Estadual José do Patrocínio, envolvendo alunos e professores. A interação entre o orientador tecnológico e os professores tem produzido nestes últimos maior autoconfiança e a percepção que o computador é acessível a todos e que todos são capazes de realizar tarefas, superando o medo do novo e vencendo desafios.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

As propostas foram positivas: a primeira mais trabalhosa se tratava de um projeto que foi modificado e aumentado levando uma extensão e foco maior para o laboratório de informática educativa, que teve com resultado _ um livrinho de receitas e um Blog, cujo endereço do *blog* elaborado é <<http://receitascejopa.blogspot.com>>.

A aula de geografia sobre a África despertou o interesse e as dúvidas sobre falta de higiene, fome, lixo e uma luz acendeu porque não ir até um lixão e levá-los para vivenciar de perto tudo isso? Com todo o desgaste normal, mas, com a percepção do amadurecimento dos alunos da turma ao chegarem ao lixão e perceberem de tão perto a realidade que nos cerca, pobreza, sujeira, lixo, fome, falta de estrutura até governamental. Tudo isso gerou um grande impacto para alunos e professores, que ao final ficaram tão surpresos com o amadurecimento pela prática. Após tudo isso, aconteceu a edição e elaboração do vídeo utilizando o *movie maker* e apresentação das fotos. Tudo isso na semana do meio ambiente, também foi realizado palestras para outras turmas, onde outros professores se engajaram ao processo e levaram seus alunos para o laboratório de informática educativa, com a intenção de elaborar uma cartilha com os “dez mandamentos ecológicos do CEJOPA” sobre cuidados com o nosso lixo.

Proposta essa que também foi concretizada e elaborada junto com os alunos do 7º ano e a professora de Português, os mesmos estiveram no laboratório, fizeram as pesquisas e depois a professora fez as devidas correções e a cartilha ficou pronta.

O que confirma que a utilização das novas tecnologias atreladas ao desenvolvimento dos conteúdos, contribui para o dialogo entre diferentes disciplinas, sendo está a real interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o depoimento de uma das professoras da escola, que puderam perceber a evolução do projeto: “O empenho dos alunos, motivação, vontade de aprender, utilizar o computador e participar de atividades ambientais, formou uma parceria perfeita, pois os alunos adoraram mexer com a terra e depois fechou com o uso da tecnologia”. O objetivo principal desta parceria, além ensinar os alunos a

utilizarem o computador, pesquisa na Internet e utilização do *blog* como ferramenta pedagógica, foi possibilitar o estabelecimento de relações significativas entre novos conhecimentos e o desenvolvimento criativo, associados a um melhor relacionamento entre alunos e professores. O trabalho com projeto, além de tudo ele é colaborativo, mas para isso é necessário que se tenha um planejamento traçado e um objetivo a ser cumprido.

Podemos utilizar as Novas Tecnologias integrando-as aos diversos projetos escolares, a fim de desenvolver a criatividade de alunos e professores, a maior integração dentro de sala de aula, ou fora dela, relação de respeito e afeto, dinâmicas de trabalhos convergentes para um só caminho.

Elas podem representar uma busca pelo novo, perder o medo de aprender, de falar “não sei” e falar “vou pesquisar” e de perceber que todos somos aprendizes da nova geração de tecnologias.

As NTIC's nos proporcionam inovar e reavaliar como estamos direcionando nosso planejamento e de fato planejá-lo de modo que a novidade faça a diferença, que todos se envolvam buscando os novos saberes através das novas tecnologias.

É satisfatório findar um trabalho e dele colher frutos de forma relevante. Mesmo diante de dificuldades, sentimos a sensação de aprendizado e multiplicação de saberes, constatando que podemos continuar buscando novas formas de ensinar e aprender.

Sempre há pontos positivos e negativos no uso da Internet, dos *blogs* e do computador, porém é necessário que este uso seja feito de maneira planejada, ponderada, focada para o aluno e seu desenvolvimento pedagógico.

Na elaboração do livro de receitas, foi possível utilizar a escrita, planilhas, pesquisas na Internet, utilizando as ferramentas básicas do computador e por fim elaborando um *blog*. Tudo isso buscando o aprendizado e o desenvolvimento intelectual dos alunos aliados às ferramentas tecnológicas.

REFERÊNCIAS

BAIRON, Sérgio. Interatividade. In: **Multimídia**. São Paulo: Global, 1995.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Mídia e tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da educação, 2002

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no ensino médio: desafios e potencialidades.** 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. **A sociedade em rede.** Tradução Roneide V. Majer. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Novas Tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?** UNIANDS. LIDIE. Vol. 12. No. 1, 1999.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria á prática.** Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 17-28. Coleção Perspectivas em Educação Matemática.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento.** 3 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

FAZENDA, Ivani. **Práticas interdisciplinares na escola,** 2ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, Ivani. **A questão da interdisciplinaridade no ensino.** Disponível em: <http://www.ensinofernandomota.hpg.ig.com.br/textos/arquivo%20%20A%20QUESTA%20DA%20INTERDISCIPLINARIDADE%20NO%20ENSINO.doc> Acesso em 01 de Julho de 2012.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNIOR, Miguel Adilson de Oliveira. SILVA, Ária Lobo da. **Novas Tecnologias na sala de aula.** ECCOM. Vol. 1. No. 1, 2010.

KACHAR, V. **Terceira idade e informática: aprender revelando potencialidades.** São Paulo: Cortez, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 4. ed. São Paulo: Papirus. 2006.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro, 34, 2000.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade.** 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

MORAN, José Manoel. Disponível em: <<http://moran10.blogspot.com/>>. Acesso em: 13 set. 2010.

_____. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran>>. Acesso em: 15 set. 2010.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: Educação e multimídia.** Campinas: Papirus, 1999a.

SILVA, Carlos Alberto F. da; SILVA, Michele Tancaman da. **A Dimensão sócioespacial do ciberespaço: uma nota.** Disponível em: <<http://www.tamandaré.g12.br/indexciber.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2012.

SILVEIRA, S, A. **Exclusão Digital – a miséria na era da informação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Aspectos Pedagógicos na Mediação das Redes nos Processos de Ensino/Aprendizagem, 2005.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. **Comunicação, educação e novas tecnologias.** Campos dos Goytacazes, RJ: Editora FAFIC, 2003.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. GOMES, Maria Lúcia Moreira. **Educação e Ciberespaço.** Brasília: Editora Usina de Letras, 2009. 158p.

INFORMAÇÕES SOBRE MEDICAMENTOS DISPONÍVEIS NA INTERNET

Carolina Crespo Istoe (UENF)

Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

RESUMO: O presente artigo busca mostrar como a popularização das tecnologias da informação, especificamente a internet, ajuda a manter os profissionais de saúde atualizados, trazendo benefícios para os pacientes. Discutimos também, como as informações de relevância científica, que são publicadas diariamente, mantém o Sistema Brasileiro de Informação Sobre Medicamento – SISMED – sempre atualizado, fazendo com que as mais recentes descobertas científicas, sejam aplicadas na clínica, promovendo a recuperação mais rápida do indivíduo, e também, ajudando na promoção da farmacovigilância, com boletins on-line sobre reações adversas, que ficam disponíveis para todos os profissionais que o acessarem.

Palavras-chave: Internet, Informações sobre medicamentos, atualização profissional.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1. O SURGIMENTO DA INTERNET

A internet teve sua origem na década de 60, por meio de um esquema ousado, construídos pelos guerreiros da Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do departamento de Defesa dos Estados Unidos, visando impedir a destruição ou tomada do sistema norte-americano de comunicações pelos soviéticos, caso ocorresse uma guerra nuclear (CASTELLS, 1999).

A micro-informática surge na década de 70, com o estabelecimento do personal computer – PC – e a convergência tecnológica. Nas décadas de 80 e 90, houve a popularização da internet e a transformação do PC em um computador coletivo – CC. Nesse período, a rede é o computador e o computador é uma máquina de conexão (LEMOS, 2004). Agora, estamos na era das conexões e com o desenvolvimento das chamadas tecnologias nômades, que são *laptops*, *notebooks*, *palmtops* e *smart fones*, o que está em marcha é a mobilidade tecnológica. Neste século, contamos com computadores coletivos móveis – CCm, o que agiliza o acesso as informações (LEMOS, 2004).

Temos percebido no século XXI um mundo de intensas transformações com a chegada da internet e outras tecnologias de comunicação. Estão sendo cada vez mais

utilizadas, oferecendo ao homem os recursos necessários para fazer compras sem sair de casa, conhecer várias pessoas de países e continentes diferentes, trocar informações pertinentes a seus interesses, estudar em um curso de Ensino Superior à distância, cujo exemplo podemos citar a realidade na qual estamos inseridos, enfim, um grande número de atividades.

Assim, essa grande teia de comunicações e interconexões de dados através do espaço virtual, ou seja, ciberespaço, que conseqüentemente origina o termo Cibercultura.

2- CIBERESPAÇO

Percebemos que as redes de computadores podem ser apontadas, nos últimos anos, como o maior e o mais eficiente recurso para gerir o desenvolvimento cognitivo e preservar a memória coletiva, ao possibilitar um novo ambiente de interação social: o ciberespaço.

De acordo com o filósofo Frances Pierre Lévy, 1999, os homens tem um apetite extraordinário para a interconexão, que envolve a liberdade, a escolha, a solidariedade, a interdependência e a consciência.

O termo ciberespaço surgiu com o autor de ficção científica, Willian Gibson, em 1984, no livro Neuromancer. Foi utilizado para designar um ambiente artificial onde dados e relações sociais trafegam indiscriminadamente. Para o autor, o ciberespaço é um espaço não físico no qual uma alucinação consensual pode ser experimentada diariamente pelos usuários. Nesse ciberespaço, o mundo físico e o mundo digital tornam-se indistintos.

A internet, simplesmente representa o estado de reagrupamento da sociedade que se sucede à cidade física (LÉVY, 2001). Este reagrupamento dito pelo autor, também é intitulado de ciberespaço. Esse ciberespaço é o espaço aberto pela interconexão mundial dos computadores, que não compreende apenas informações, materiais e seres humanos, pois também é povoado e constituído por seres estranhos, meio máquinas, meio textos, meio cenários, meio autores: os programas (LÉVY, 1999).

Segundo o autor, é um espaço de comunicação que descarta a necessidade do homem físico para construir a comunicação como meio de relacionamento.

Ainda segundo Lévy, Ciberespaço é um *“espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”*. (1999: 92). O ciberespaço - que também é chamado de rede - é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Lévy ainda afirma que a comunicação coletiva e interativa é a principal atração do ciberespaço. Assim, o ciberespaço surge como uma ferramenta de organização de comunidades, de todos os tamanhos e tipos em coletivos inteligentes, mas também, como instrumento que permite esses coletivos articularem-se entre si. Seguindo essa perspectiva, o ciberespaço é o ambiente, é o espaço constituído com base em uma comunicação, em linguagens e diálogos máquina/máquina, homem/máquina. Nesse novo contexto, o desenvolvimento cognitivo aparece mediado pelas relações sociais no ciberespaço, sendo fundamentado no interesse e nas condutas de aprendizado autônomas.

Para Lemos (2010) há duas formas de se entender o que é o ciberespaço: o lugar onde estamos quando entramos em um ambiente virtual - uma sala de bate-papo ou o ambiente de um fórum, por exemplo - ou como um conjunto de redes de computadores, interligados ou não, em todo o planeta.

O ciberespaço, também pode ser compreendido como uma dimensão da sociedade em rede, onde os fluxos definem novas formas de relações sociais (CASTELLS, 1999).

Como pontua Souza (2004), o ciberespaço recupera a possibilidade de ligação de um contexto que tinha desaparecido com outros meios estáticos de comunicação e a escrita. A era chamada de Era da Comunicação Virtual trás um redimensionamento da oralidade, que agora está em uma escala planetária. Os princípios da oralidade e da escrita se confundem, resultando em uma nova forma de se comunicar, onde não

ocorre a distinção entre receptores e emissores; à medida que a mensagem circula, todos podem ocupar as duas posições.

As relações em uma rede são tecidas e se articulam em teias, construída social e individualmente, e estão em permanente estado de atualização (MACHADO, 1995 *apud* SOUZA; GOMES, 2008).

3. CIBERCULTURA

A cibercultura é entendida por Lévy (1999) como o conjunto de técnicas, atitudes, práticas, valores e modos de pensamento que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço onde acontece uma desterritorialização do acesso à informação. Ela é dominada pela mobilidade, pelos fluxos, pelo desenraizamento e pelo hibridismo cultural.

Podemos dizer que a cibercultura é uma nova maneira de compreender as relações tecnológicas que se estabelecem na sociedade. Ela é um espaço de comunicação que possibilita aos indivíduos uma gama infinita de criação e recriação do seu próprio espaço social (LEMOS, 2004).

Para André Lemos (2002), professor da Universidade Federal da Bahia e um dos principais teóricos do tema no Brasil, afirma que a cibercultura nasce nos anos 50, com a informática e a cibernética, tornando-se popular através dos microcomputadores na década de 70, consolidando-se completamente nos anos 80 através da informática de massa e nos 90 com o surgimento das tecnologias digitais e a popularização da Internet. Ainda para o autor citado, a cibercultura solta as amarras e se desenvolve de forma onipresente, resultando no não deslocamento do usuário até a rede, e sim, a rede passa a envolver os objetos e os usuários numa conexão generalizada.

4. INFORMAÇÕES SOBRE MEDICAMENTOS

Os anos que sucederam a segunda guerra mundial ficaram conhecidos como a idade de ouro da indústria farmacêutica, pois observou-se um enorme aumento de produtos farmacêuticos inovadores, resultado do grande desenvolvimento dessa indústria no âmbito mundial (SILVA, 2007).

Nos dias de hoje, inúmeros medicamentos novos são disponibilizados no mercado, provocando o que pode ser chamado de explosão de informação, que nem sempre é imparcial e de boa qualidade (VIDOTTI et al., 2000). Observa-se, que esse enorme volume de dados não é disposto de forma ágil e eficiente à todos os profissionais de saúde, que acabam por ficar desatualizados rapidamente (VIDOTTI et al., 2000; ZIMMERMANN, 2007). Um grande desafio do mundo moderno consiste em separar informações atualizadas das desatualizadas, confiáveis das não confiáveis (ZIMMERMANN, 2007).

Um grande problema observado é que a maioria das informações que chegam aos profissionais de saúde provém da indústria farmacêutica, e geralmente são tendenciosas, pois tem como principal objetivo o cunho comercial, visto que na maioria das vezes, os efeitos colaterais, possíveis reações adversas, não estão dispostas de forma clara e objetiva (ZIMMERMANN, 2007).

Como propostas para amenizar esses problemas, as universidades hoje em dia, buscam formar profissionais farmacêuticos clinicamente treinados para serem disseminadores de informações sobre medicamentos (VIDOTTI et al., 2000). E para manter esses profissionais bem informados, pensou-se na criação de um centro de informações sobre medicamentos, que funcionaria como um banco de dados, sempre atualizado (ZIMMERMANN, 2007).

Uma das principais responsabilidades do trabalho de um farmacêutico, consiste em esclarecer dúvidas, tanto dos pacientes como de outros profissionais de saúde, sobre medicamentos, tais como, posologia, indicação, possíveis efeitos adversos, entre outros (SZABO; PASSOS, 2009).

Em 1962, no Centro Médico da Universidade de Kentucky, nos Estados Unidos, foi criado o primeiro Centro de Informações sobre Medicamentos – CIM – (PELLEGRINO, 1965 *apud* VIDOTTI et al., 2000). Esses centros obtiveram êxito e foram difundidos para todo o mundo (ZIMMERMANN, 2007; VIDOTTI et al., 2000). O principal objetivo dos CIMs é a promoção do uso racional de medicamentos e diminuir o tempo em que as novas descobertas científicas sejam aplicadas na clínica, visando recuperar a saúde do paciente o mais rápido possível (ANVISA). Para isso, as informações devem

ser imparciais, objetivas e livres de pressões econômicas e políticas (VIDOTTI et al., 2000). Os CIMs, não proporcionam somente referências bibliográficas ou documentos, diferentemente das bibliotecas, mas eles apresentam soluções para problemas sobre medicamentos ou para ajudar a melhorar a situação clínica de um paciente (VIDOTTI, et al., 2000). Sendo assim, as informações devem ser focadas na necessidade particular do solicitante, prestando informações selecionadas, avaliadas e processadas por um profissional especializado (SZABO; PASSOS, 2009; VIDOTTI et al., 2000; ZIMMERMANN, 2007).

As informações fornecidas por esses centros podem ser divididas em informações ativas – quando a iniciativa de dar informações necessárias ao tratamento do paciente específico parte do farmacêutico – e informações passivas – quando a informação é oferecida mediante pergunta de um solicitante (SZABO; PASSOS, 2009).

5. SISTEMA BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO SOBRE MEDICAMENTOS (SISMED).

Em 1992 no Brasil, foi proposta a criação de um Centro de Informações sobre Medicamentos – CIM -, exatamente 30 anos depois da implantação do primeiro CIM no mundo (VIDOTTI et al., 2000). Mesmo sendo uma proposta iniciada há mais de 30 anos, ela continua sendo totalmente atual, e conta hoje com as facilidades do desenvolvimento tecnológico, principalmente a internet. Certas vantagens foram incorporadas as CIMs, tais como: consolidar e trocar informações estatísticas identificando tendências em demandas de informação, incentivar o desenvolvimento de projetos de pesquisas em cooperação, compartilhar recursos de informações, promover a troca de experiências entre os profissionais, entre outros (VIDOTTI et al., 2000).

De caráter não hierarquizado, descentralizado, composto de CIMs autônomos que são integrados por um protocolo de cooperação forma-se o Sistema Brasileiro de Informações sobre Medicamentos, o SISMED. Ele foi pensado tendo um Centro Nacional, o Centro Brasileiro de Informação sobre Medicamentos, o CEBRIM, que pertence ao Conselho Federal de Farmácia – CFF – e Centros Regionais de Informação sobre Medicamentos – CRIM -, sendo um em cada estado (VIDOTTI et al., 2000). Esse

sistema apoia o desenvolvimento da farmacovigilância e a farmacoepidemiologia no Brasil (ANVISA, 2012).

Para se contruir um CIM eficaz, algumas estruturas são de caráter básico, tais como, profissional qualificado, financiamento e um espaço com infra-estrutura adequada – em torno de 30 m² - linha telefônica, equipamentos de informática. Vale lembrar que o financiamento deve cobrir despesas como pagamento de funcionários e compra de materiais bibliográficos para que as informações disponíveis sejam de qualidade (ZIMMERMANN, 2007).

Como literatura básica do Centro de Informação de medicamentos da faculdade de farmácia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – temos livros, tais como *The Pharmacological Basis of Therapeutics*, Goodman e Gilman, mas principalmente, são utilizados como fontes de informações atualizadas bancos de dados *on-line*. A base de dados mais usada mundialmente, onde são disponibilizados monografias de medicamentos é o *Drugdex*, (*Micromedex*). É considerada uma fonte terciária, porém, é atualizada trimestralmente, contendo informações consistentes, de valor científico. Esse banco de dados se acha através do Portal de Periódicos da Capes (SZABO; PASSOS, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os fatos acima dispostos, podemos chegar a conclusão que a popularização e o mais fácil acesso a redes de internet, trazem como um dos inúmeros benefícios, a possibilidade de obtenção de informações de relevância científica sobre medicamentos, atualizadas, visto que artigos e pesquisas realizadas no mundo inteiro, são publicadas e disponibilizadas nas redes. Isso, aliado a uma literatura básica e a profissionais farmacêuticos capacitados, promove o esclarecimento de dúvidas sobre mecanismos de ação, efeitos colaterais e indicações de medicamentos.

Como resultado disso, se obtém a melhor e mais acertada escolha do tratamento de determinado paciente, colaborando para a recuperação do seu estado de saúde o mais breve possível, evitando erros de posologia e medicações, encurtando o tratamento e reduzindo custos, tanto do indivíduo quanto do coletivo.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

REFERÊNCIAS

- LEMOS, A. **Cibercultura e Mobilidade: a Era da Conexão**. 2004.
- LEMOS, A; Cunha, P. **Olhares Sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003.
- LÉVY, P.. **A inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.
- LÉVY, P.. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 1ª edição, São Paulo: Ed. 34, 1999.
- SOUZA, C. H. M. de. **Comunicação, Educação e Novas Tecnologias**. Rio de Janeiro: FAFIC, 2004.
- SILA, E. V.; **Centro de informação sobre medicamentos: caracterização do serviço e estudo da opinião dos usuários**. Brasília, 2002.
- VIDOTTI, C. C. F.; HOEFLER, R.; SILVA, E. V.; MENDES-BERGSTEN, G. **Sistema Brasileiro de Informação Sobre Medicamentos – SISMED**. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 16(4):1121-1126, out-dez, 2000.
- SZABO, I.; PASSOS, M. M. B.; **Centro Regional de Informações Sobre Medicamentos: uma ferramenta para o uso racional**. Ministério da Saúde, Departamento de Assistência Farmacêutica. Rio de Janeiro, 2009.
- ANVISA**. Disponível em <www.anvisa.gov.br> acessado em 20 de Julho de 2012.
- ZIMMERMANN, I. R. **Centro de Informações Sobre Medicamentos: Necessidade de Implantação em Instituições de Saúde**. Florianópolis, 2007.

DESENVOLVIMENTO COLABORATIVO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS: o serviço *Web Google Drive*

Marcos de Souza (UENF)

Dr^a. Analice O. Martins (UENF)

Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

RESUMO: Após a popularização da internet, várias foram as evoluções nas TIC's - Tecnologias de Informação e Comunicação e, a partir desse marco divisor, atualmente a internet se tornou um veículo potencializador de disseminação de dados e informações em formatos de textos e imagens. Os equipamentos eletrônicos com conexão à internet permitem a postagem de um determinado conteúdo através de poucos passos. E, por meio da facilidade da internet e do fácil acesso permitido por diversos aparelhos eletrônicos, ocorreu um reflexo na organização de trabalho em várias redações jornalísticas de jornais impressos, que puderam agilizar o processo de produção textual, de forma colaborativa. Portanto, diante dos diversos tipos de conteúdos em diversos formatos na internet, de que forma seria possível desenvolver textos jornalísticos para web, de forma colaborativa, a fim de agilizar processos de desenvolvimento e disseminação da informação? O artigo em questão apresenta uma proposta de desenvolvimento, leitura e circulação de textos colaborativos e jornalísticos utilizando recursos tecnológicos *Google Drive* como instrumento "facilitador" na elaboração e disseminação da informação na internet.

Palavras-chave: Produção de Textos, Leitura, Google Drive, Textos Colaborativos.

1. Introdução

Segundo o manual de Redação Web (2006) e a Cartilha de Redação Web (2010), a elaboração de um texto para internet deve conter algumas propriedades essenciais para reter e fidelizar o leitor em um determinado site. Villaça (2002) afirma que a produção online tem, muitas vezes, apenas a pretensão de vincular o texto, ou de aceitar pequenas intervenções do leitor. Porém, acredita-se que, ao vincular um texto ao ambiente da internet, o leitor digital como o leitor do texto impresso pode atualizar e intervir na escrita da mesma forma, à medida que atualiza tais questões. Ainda destacando a fala da autora, que questiona o "fim do livro", cita Umberto Eco, que afirma ser esta uma visão simplista, já que "os modos de adquirir conhecimento foram apenas se multiplicando". Em si tratando de textos jornalísticos, observa-se O desenvolvimento de textos colaborativos utilizando o Google Drive permite uma independência do local de trabalho, partilhando assim documentos através de

dispositivos para um grupo fisicamente próximo ou não. Dessa forma, pode-se observar que cada indivíduo é responsável pelo resultado obtido em grupo.

Associando a visão de Lévy (2007), em que o mesmo apresenta um conceito de educação colaborativa, tal que o professor, além de ensinar e transmitir o conhecimento, passa a assumir um papel de espectador para se tornar um autor, construindo e reconstruindo os conhecimentos por si próprio. No desenvolvimento de textos colaborativos, os autores, além de expressarem características e olhares específicos, passam a observar e apreender através da escrita de seus colaboradores.

Partindo dos pressupostos teóricos anteriores, é possível perceber que a evolução ocorrida nas redações jornalísticas de jornais impressos, que sentiram a necessidade de implementarem uma versão web para os textos impressos e outros migraram totalmente para o meio digital. Observou-se, dessa forma, uma remodelagem na escrita e disseminação da informação para atender um novo público leitor de mídias eletrônicas. Ante os diversos tipos de conteúdos em diversos formatos na internet, de que forma seria possível desenvolver textos jornalísticos para web de forma colaborativa a fim de agilizar processos de desenvolvimento e disseminação a informação? O artigo em questão oferece uma proposta de desenvolvimento, leitura e circulação de textos colaborativos e jornalísticos utilizando recursos tecnológicos como instrumento "facilitador" na elaboração e disseminação da informação na internet. Acredita-se que, dessa forma, os conteúdos poderiam ser elaborados sem a necessidade de uma redação "física" de jornal, além de uma maior interação entre os jornalistas. É importante ressaltar que a palavra ética é fundamental para o entendimento e funcionamento dessa proposta.

Para elaboração do conteúdo, foi necessário o levantamento de referências bibliográficas dos principais assuntos destacados e autores como Pierre Lévy, Nízia Villaça, Maria Augusta Babo, Ilza Maria Tavares Gualberto além de outros essenciais para elaboração do mesmo como Carlos Henrique Medeiros de Souza, Evandro Paulo Bolsoni e Marco Aurélio Borges Costa. Após a contextualização, será apresentada uma proposta de utilização do ambiente Google Drive para o como forma de produção de textos jornalísticos colaborativos.

2. Produção de textos Colaborativa na Web

Comparando a escrita colaborativa da forma tradicional – realizada na redação – com a escrita realizada por meio da ferramenta Google Drive, pode-se acatar a fala de Villaça que afirma:

(...) Não importa tanto o estilo de escrita, mas o estilo de leitura. Escrever em rede não teria a ver com a leitura no sentido clássico do termo, mas com a mediação do novo território no espaço temático, com o estabelecimento de paisagens textuais e com a concepção da escrita do leitor como um ato nômade de deambulação (VILLAÇA, 2002, p. 109).

Nízia Villaça (2002) atenta para a questão do hipertexto no campo dos meios informativos interativos que consiste em levar à letra a metáfora da leitura com a escrita, ou seja, remetendo ao texto de Lévy (1996), quando uma leitura é atualizada o leitor passa a ser autor do texto.

Ou seja, à medida que um jornalista digita um texto no ambiente Google Drive e outro lê e atualiza tal texto, este pode interferir em sua escritura, tanto quanto o mesmo territorializa o que foi escrito, quanto altera o texto do colega de trabalho.

Porém a produção em grupo no ambiente Google Drive deve ser realizada em parceria, no mesmo esquema de uma redação física, alterando apenas o ambiente físico por um ambiente virtual. Quando a escrita é colaborativa, ela é realizada em grupo, desta forma, o texto é criado em conjunto. Segundo o Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros (2007), o Art. 7º, em seu inciso VIII, aborda que jornalista não pode assumir a responsabilidade por publicações, imagens e textos de cuja produção não tenha participado. Cabe destacar, assim, que a questão da ética profissional deve ser respeitada também, dentro do ambiente virtual.

3. O ciberespaço/virtual e os hiperlinks/hipertextos

3.1. Ciberespaço

Segundo Lévy (2000, p. 64), o ciberespaço abrange as relações midiáticas como a escrita, o alfabeto, a imprensa, o telefone, o cinema, o rádio, a televisão acrescentando todos os benefícios da comunicação e seus mecanismos que foram criadas para construir e reproduzir os signos.

Na visão de Costa; Souza (2005) na publicação intitulada de "O virtual, o espaço e o ciberespaço":

"O ciberespaço é uma virtualização, a atualização em um lugar, de dados registrados em outro lugar, interconectados por redes, e que, por suas características técnicas de programação, permite a mediação da comunicação entre seres humanos, e com a própria cultura por eles produzida, principalmente, se considerarmos que os dados que aparecem na tela do meu computador em um site podem estar hospedados em um lugar físico do outro lado do mundo." (COSTA; SOUZA, 2005, p. 108).

Para Costa e Souza (2005, p. 4), o ciberespaço também é um espaço que guarda e mantém características de um ambiente, sendo capaz de intervir diretamente na produção e reprodução de cultura. De acordo com Lévy, as tecnologias intelectuais, apoiadas pelo ciberespaço possibilitam expandir os sistemas cognitivos individuais e coletivos:

O ciberespaço apóia muitas tecnologias intelectuais que desenvolvem a memória (através de bases de dados, hiperdocumentos, Web), a imaginação (através de simulações visuais interativas), raciocínio (através da inteligência artificial, sistemas especialistas, simulações), percepção (através de imagens computadas de dados e telepresença generalizada) e criação (palavras, imagens, música e processadores de espaços virtuais) (LÉVY, 2000, p. 64).

Costa; Souza (2005, p. 107) conceituam o ciberespaço como o resultado de uma influência mútua entre os aspectos físicos e linguísticos, iniciando a partir de comandos direcionados à máquina e traduzida para linguagem da máquina de forma

que operações possam ser executadas corretamente por meio de *inputs* inseridos pelo usuário. Sendo assim, o ciberespaço se baseia em linguagens de comandos entre homem-máquina e máquina-máquina, atuados através de equipamentos físicos.

Já o Virtual, de acordo com Lévy (1996), refere-se à releitura e à atualização de algo existente concretamente. Portanto, o ciberespaço é demarcado entre uma área de comunicação associada à interconexão mundial de computadores. Dispositivos móveis possibilitam utilizar serviços com maior controle sobre espaço e tempo utilizando softwares de territorialização.

Gualberto (2008, p. 17) classifica os hiperlinks em ambientes digitais como dispositivos que acessam textos ou espaços sobre a materialidade linguística, através de textos ou imagens representativas apenas com um click. Segundo a autora, em sua tese de doutorado:

(...) o termo que está materializado no *hiperlink*, poderá estimular ou inibir a navegação ou acesso do usuário a determinados blocos textuais, produzindo assim interferências na construção de sentidos na leitura de um hipertexto.

De acordo com Babo (2004, p. 107), o hipertexto é rotulado como um utensílio de tratamento da informação, além de estar presente nas práticas culturais. Dessa forma, os hiperlinks encontrados nos diversos meios de leitura impresso ou digital, observados através de um monólogo e/ou participantes de um diálogo, debatidos, discutidos ou ouvidos, tornaram-se intrinsecamente pervasivos a cultura, estando longe de atingir a criação e a criatividade. Para Villaça (2002, p. 107), os hiperlinks propiciam aos leitores opções de direcionamentos e possibilidades de navegação através dos hipertextos.

Koch (2005) citado por Gualberto (2008, p. 23), ressalta que em um hipertexto, as conexões entre os conteúdos, esses separados por blocos textuais, são interligados através dos hiperlinks, dessa forma, tais elementos são favoráveis a uma possível dispersão do leitor, podendo perder o foco do texto ao ser apontado para uma rota de leitura equivocada ao objetivo almejado pelo leitor.

Os *hyperlinks* representam uma das características do hipertexto digital. Eles funcionam como ligações entre os nós, pois o hipertexto é constituído por nós (ou conceitos) e ligações ou *hyperlinks* (relações). Os nós são constituídos por blocos textuais que podem ser organizados em segmentos separados, embora inter-relacionados.

No hipertexto, ocorre um conjunto de ligações associativas que conectam os nós numa rede principal. Assim, um hipertexto é uma rede destes nós, conectados pelas ligações. Um nó usualmente representa um único conceito ou ideia que pode ser construída a partir de um ou mais blocos textuais (GUALBERTO, 2008, p. 57).

Gualberto (2008, p. 46) cita que o conceito de hipertexto foi proferido por Vannevar Bush em 1945 de acordo com a publicação de "As We may Think", no qual apresentava o funcionamento do Memex⁵⁹. Esse, imaginado por Bush, pesquisava blocos de textos unificados através dos hiperlinks alocados em uma rede específica. Posteriormente nos anos 60, o pesquisador Theodore Nelson evidenciou o termo hipertexto disseminando o uso da terminologia.

Rouet e Levonen (1996) conceituam os hiperlinks como linear e não linear. A linearidade significar uma apresentação de conteúdo sequencial, pré-definido, independente do meio digital ou impresso. Já a não linearidade, permite ao leitor seguir a sequência desejada ou induzida pelo autor.

Diante dos conceitos apresentados, torna-se notório que os hiperlinks além de trabalharem como um "focalizador" de atenção e serem materiais intelectuais, permitem ao leitor interagir com as informações e possibilitar caminhos diferentes na leitura realizada no ciberespaço ou não. Nesse sentido, os leitores podem se envolver em uma determinada leitura, caso os textos foram produzidos utilizando os conceitos "textos para web" como persuasão, objetividade, navegabilidade e visibilidade especificados na seção anterior, ou podem causar a dispersão do leitor. Na seção seguinte, será apresentado o ambiente Google Drive com a proposta de desenvolvimento de textos colaborativos para jornalistas.

⁵⁹ Dispositivo imaginário que seria capaz de automatizar a recuperação de dados, e, dessa forma, contribuir para facilitar o armazenamento e acesso a informações. Essa indexação deveria apresentar uma organização associativa em que os textos deveriam manter algum tipo de relação entre si e não necessariamente uma organização hierárquica.

4. Google Drive

De acordo com o blog oficial do Google Docs⁶⁰ e o Blog GoDocs⁶¹, o serviço teve início com o Writely⁶² trabalhando com edições de textos online. No ano seguinte, a empresa Google⁶³ anunciou a compra do Writely e em seguida desenvolveu o Spreadsheets que trabalhava com planilhas e cálculos. Segundo Sá (2006, p. 47), a Google lançou o serviço com os nomes de Google Docs & Spreadsheets, como forma de uso colaborativa, sem a necessidade de instalação de programas local ou ter conhecimento na linguagem HTML e ainda ser gratuito. Esse serviço foi considerado uma afronta a empresa Microsoft. O autor ainda assegura a compatibilidade com formatos de arquivos similares ao Word e Excel, programas da Microsoft. Ainda citado pelo Blog Go Docs, a empresa Google lançou o programa de apresentação junto ao Google Docs. Em seguida foram lançados os serviços "forms" e "drawings", e passou a aceitar *upload* de qualquer tipo de arquivo.

No ano de 2012, o serviço Google Docs passou a chamar Google Drive⁶⁴, com novos recursos e tecnologia. Segundo o site oficial do Google Drive, além de criar planilhas, apresentações e documentos, é possível ainda trabalhar de forma colaborativa e síncrona ou assíncrona, visualizando as alterações em tempo real. O ambiente permite acessar os documentos de qualquer lugar com acesso à internet utilizando diversos dispositivos e sistemas operacionais como Android, PC e MAC e Sistema operacional Chrome. É importante ressaltar que o mesmo permite armazenar 5 gigas de forma gratuita e também pode trabalhar no modo off-line.

Araújo (2008) e Machado (2009) ressaltam que o ambiente de produtividade e colaboração no Google Drive é gratuito, não sendo necessário qualquer tipo de licenciamento. Dessa forma, permite o intercâmbio de ideias, fortalece a troca de informações, experiências significativas, ser autor, construir, interferir e contra-argumentar na escrita do eu colaborativo.

⁶⁰ Blog oficial do serviço Google Docs,.

⁶¹ Blog com Go Docs

⁶² Editor de textos web desenvolvido pela empresa 2Web Technologies.

⁶³ www.google.com

⁶⁴ <https://drive.google.com/start>

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Para Souza (2001) existem alguns requisitos para que uma ferramenta colaborativa funcione com eficiência, dentro elas destacam-se: a quantidade de participantes envolvidos, composição das características do grupo e das tarefas e os tipos de interação. Souza ainda especifica que as habilidades envolvidas no conhecimento da ferramenta propiciam uma visão sistêmica entre os sujeitos, aproximando-os de um objetivo mútuo.

Machado (2009) e Palloff e Pratt (2002) destacam os textos de autoria colaborativa e criação coletiva como forma significativa de aprendizagem.

[...] Através do processo colaborativo, torna-se possível a criação dos ambientes de imersão cognitiva e social, a partir dos quais se desenham as redes que ligam pessoas e ideias, formas de dialogar, compreender e aprender oferecendo aos autores a possibilidade de criar, por exemplo, textos, tanto de forma assíncrona, quanto síncrona, vivenciando uma experiência de multiplicidade de saberes (MACHADO, 2009, p. 1).

[...] a colaboração, resultado da aprendizagem em conjunto, cria uma sensação de sinergia [...] uma química que cria entre as pessoas uma atmosfera de empolgação e paixão pela aprendizagem e pelo trabalho em conjunto (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 195).

A seguir, será apresentado o ambiente Google Drive como meio para a produção de textos colaborativos. Nesse ambiente é possível utilizar ferramentas Síncronas e Assíncronas. Para utilizar as ferramentas síncronas, faz-se necessário que mais de uma pessoa esteja *online* no exato momento para que haja uma interação. Já as ferramentas assíncronas não exigem que usuário esteja em tempo real no ambiente virtual para utilização de alguma ferramenta de interação.

Para acessar o ambiente do Google Drive, é necessário possuir uma conta Google⁶⁵ que oferece uma vasta gama de serviços na web. Após digitar o usuário e senha, estará disponível o ambiente, permitindo a criação de arquivos de texto, planilha, apresentação, formulários e desenho. O ambiente ainda permite realizar *upload* e *download* de diversos formatos de arquivos, organizar os diretórios,

⁶⁵ Empresa Norte Americana que disponibiliza diversos serviços web. www.google.com.br

compartilhar documentos/diretórios e sincronizar os documentos em diversos dispositivos.

Trabalhar de forma colaborativa não é difícil. No Google Drive, vários colaboradores podem atualizar o mesmo documento ao mesmo tempo, compartilhar com novos colaboradores, comunicar alterações, utilizar o chat, utilizar diversas formatações de caracteres, criar hiperlinks, verificar histórico, fazer anotações além de exportar arquivos em diversos formatos.

A seguir, será apresentado como resultado dessa pesquisa a utilização do Google Drive como forma de produção, leitura e compartilhamento de textos jornalísticos.

4.1. Como funciona o Google Drive

Após acessar o ambiente e através do endereço eletrônico *drive.google.com* e realizar o *login*, será apresentado ao usuário uma interface amigável, de fácil usabilidade e navegação. Para criar um documento novo de texto, basta clicar no botão "Criar" localizado no lado esquerdo superior da tela e selecionar a opção Documento.

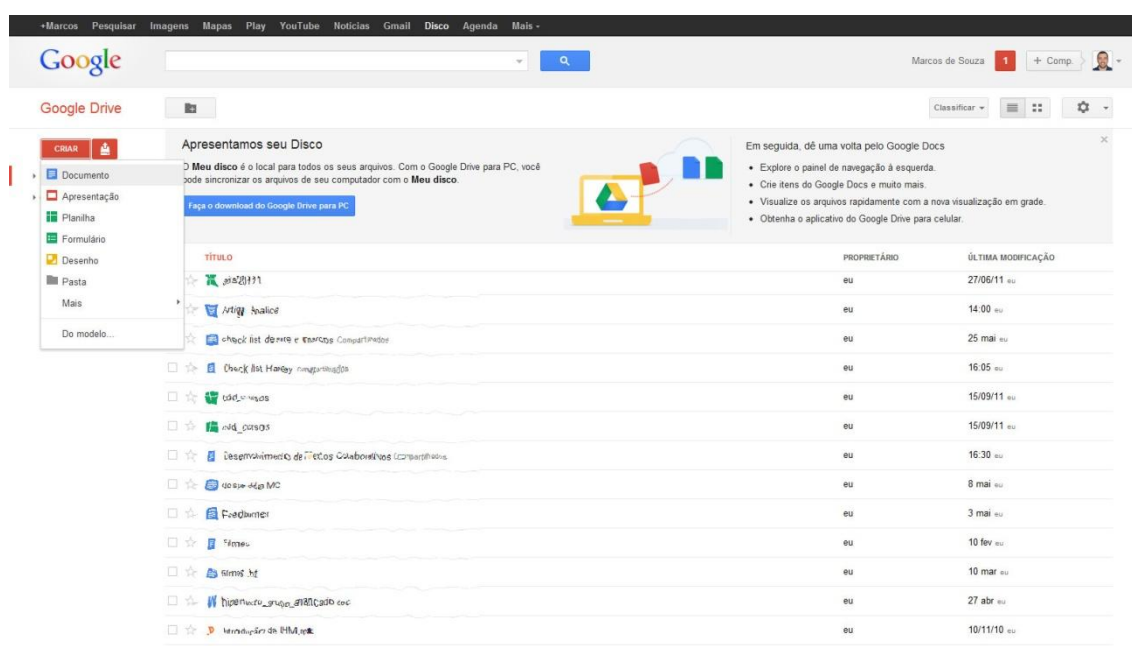


Figura 01 - Criando um arquivo teste no Google Drive

Após criar um documento, o ambiente permite renomear o nome do arquivo. Para acessar o conteúdo desse documento, basta dar um duplo clique sobre arquivo desejado. O editor de texto é bem similar aos usuários de pacotes Office⁶⁶ e Livre Office⁶⁷, porém, o serviço é oferecido sem a necessidade de instalação de um programa no computador.

Para iniciar a elaboração de um texto, basta digitar no palco ao centro da tela. O editor possibilita recursos de formatação de textos como negrito, itálico, sublinhado, tachado, sobrescrito, subscrito, estilo de parágrafos, alinhamento, espaçamento e recuo. Além disso, é permitido inserir imagens, links, equação matemática, desenhos, número de páginas, régua, cabeçalho, rodapé, sumário, nota de rodapé, comentários, tabelas e publicar o texto produzido entre outras funcionalidades disponíveis no menu horizontal.

Entre algumas diferenças dos serviços oferecidos pelo Google Drive para os demais editores de texto, está a possibilidade do compartilhamento de arquivos, dessa forma, agilizam-se os processos e não se faz necessário o envio de documentos através de e-mail, já que o serviço é disponibilizado *online*. O compartilhamento é realizado somente com usuários Google. Para realizar esse processo, basta clicar no botão azul chamado "Compartilhar" e convidar editores que possuam contas Google. No compartilhamento, definem-se as permissões de cada editor convidado, classificadas em proprietário: podendo-se editar, comentar e visualizar.

Após a realização do compartilhamento, os editores poderão desenvolver textos colaborativos de forma síncrona ou assíncrona, uma vez que o documento compartilhado estará disponibilizado a qualquer momento. Se houver mais de um autor trabalhando ao mesmo tempo, o ambiente difere os autores através de cores diversificadas.

A ferramenta síncrona Chat permite uma maior interação entre os editores que estão acessando o documento compartilhado num exato momento. Dessa forma, os

⁶⁶ Software proprietário disponibilizado pela empresa Microsoft <http://www.microsoft.com>

⁶⁷ Software livre disponibilizado pela comunidade Libre Office <http://pt-br.libreoffice.org/>

editores podem definir pautas, sugerir e alterar informações, delegarem tarefas tais como em uma edição de jornal. Para acessar o Chat, basta estar com o arquivo aberto e clicar sobre a quantidade de leitores no lado direito da tela.

O ambiente permite inserir comentários sobre determinados trechos do texto escolhido por um determinado autor. Seu uso é ideal para correções e sugestões. Além de atender de forma assíncrona, quando os editores não podem estar ao mesmo tempo *online*, o editor pode responder, alterar e excluir os comentários. O editor de texto salva as alterações realizadas no arquivo em tempo real, dessa forma, disponibiliza também um histórico separado por hora e autor. Caso necessite recuperar alguma informação, basta clicar no histórico desejado para visualizar as informações como estavam.

A publicação do texto produzido permite levar ao leitor web todo o conteúdo produzido. Para iniciar a publicação de um conteúdo, basta clicar em “Arquivo” e em seguida “Publicar na web”.

Por se tratar de um artigo compartilhado entre os editores, o mesmo pode ser alterado a qualquer momento, mesmo que já tenha sido publicado para o leitor. O texto pode ser divulgado através de um link gerado pelo próprio ambiente ou incorporado o código em uma página de internet.

5. Considerações Finais

A discussão deste artigo propôs a utilização do serviço web Google Drive para o desenvolvimento de textos colaborativos por jornalistas. Conceitos e características importantes foram apresentados observou-se que os hiperlinks tanto no formato de linguagem HTML quanto na linguagem usual são importantes para o autor compor seu texto interligando os hipertextos de forma linear ou não linear, buscando assim manter o leitor em seus hipertextos. Ficou claro que a produção de textos para internet possui diferenças na produção de texto impressos, já que estes devem conter características diferenciadas como objetividade, visibilidade, persuasão e navegabilidade, a fim de ater o leitor. Destaca-se que quebras de paradigmas, como a leitura digital no lugar da leitura no papel, estão acontecendo e alguns softwares

vivenciam a leitura como um livro, mas muitos equipamentos ainda não estão adaptados para esta função.

A mudança de cultura ou especificamente cibercultura pode ser proporcionada aos autores/colaboradores através da produção de textos colaborativos, esses, podem ser transformadores através da troca de informação e provavelmente conhecimentos adquiridos de forma síncrona ou assíncrona. É imperativo corroborar que a sucesso utilização e o do ambiente para os fins proposto nesse trabalho deve ser orientado por um editor chefe havendo assim cumplicidade entre os autores/colaboradores, trabalhando com ética profissional. Pode-se observar que o uso de dispositivos móveis são essenciais para levar informação de forma rápida a edição de um jornal, podendo, por exemplo, um fotógrafo em área externa enviar uma foto, um jornalista através do celular informar algum ocorrido, outro jornalista trabalhar de casa entre outros. Evidencia-se como um dos pontos positivos dessa proposta é além de agilizar os processos de edição de textos e publicar de formar rápida aos leitores, a equipe de produção não precisa ficar encaminhando e-mails com anexos, uma vez que o editor de textos funciona no ciberespaço sem necessidade de licenciamento ou preocupação com espaços em disco.

Referências

ARAÚJO JR. C.F. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na Web 2.0. In: MARQUESI, Sueli Cristina et ali. Interações Virtuais: Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a Distância. São Carlos: editora Clara Luz, 2008.

BABO, M. A historiografia literária e as técnicas de escrita: do manuscrito ao hipertexto. ed 1 ano 2004.

Blog Go Docs. Minha História. Disponível em: http://godocs.blogspot.com.br/2011/09/minha-historia-google-docs_20.html. Acesso em: 25 junho 2012.

Blog Go Docs. News and notes from the Google Docs and Sites teams. Disponível em: <http://googledocs.blogspot.com.br/2006/10/new-beginnings.html>. Acesso em: 25 junho 2012.

BOLSONI, Evandro Paulo; CARDOSO, Carla; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Computação Ubíqua, Cloud Computing e PLC para Continuidade Comunicacional diante de Desastres. V Seminário Internacional de Defesa Civil – DEFENCIL. 2009. Disponível: http://www.defesacivil.uff.br/defencil_5/Artigo_Anais_Eletronicos_Defencil_14.pdf. Acesso em: 25 jun 2012.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- COSTA, Marco Aurélio Borges; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. ABORDAGENS ANTROPOLÓGICAS DO CIBERESPAÇO E DA CIBERCULTURA. 2005. Disponível em: <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/handle/1904/17042>. Acesso em: 25 jun 2012.
- GUALBERTO, I; A Influência dos *Hiperlinks* na leitura de Hipertexto Enciclopédico Digital. Tese de doutorado programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos; Universidade Federal de Minas Gerais; 2008; Disponível em: <http://dspace.lcc.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDR-7LXPBA/1/321d.pdf>. Acesso em: 25 junho 2012.
- KOCH, I. Desvendando os Segredos do Texto; São Paulo: Cortez Editora. Ed 2. 2005.
- LÉVY, Pierre. O que é o virtual? São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. A Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Ed. 34, 6ª reimpressão, 2007.
- _____. O ciberespaço como um passo metaevolutivo. Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 13, dezembro 2000. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3081/2357>. Acesso em: 25 junho 2012.
- MACHADO, Ana Claudia Teixeira. A Ferramenta Google Docs: Construção do Conhecimento Através da Interação e Colaboração. Revista científica de educação a distancia. Vol2 – Nº1 – JUN 2009 | ISSN 1982-6109. Disponível em: revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php? Acesso em: 25 jun 2012.
- MACHADO, Ana Claudia Teixeira. Google Docs & Spreadsheets : Autoria colaborativa na web 2.0. e-Tec. v. 2, n. 1. 2009. Disponível em: <http://revistas2.unibh.br/index.php/dtec/article/view/450>. Acesso em: 25 jun 2012.
- PALLOFF, R. M; PRATT, K. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula online. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PINTO, Manuel; FIDALGO, Joaquim. Anuário 2006 – A comunicação e os media em análise. Projecto Mediascópio. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Instituto de Ciências Sociais Universidade do Minho. ISBN: 978-989-95500-0-1. Disponível em: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/anuario2006/article/view/377/353>. Acesso em: 25 jun 2012.
- PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Vol. 9 No. 5, Outubro 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky>. Acesso em: 25 junho 2012.
- RODRIGUES, B. Manual de Redações na Web, Recomendações para serviços eletrônicos transacionais do Governo do Estado de São Paulo. 2005. Disponível em: http://www.utic.sp.gov.br/arquivos/webwriting_final.pdf. Acessado em: junho 2012.
- _____. Padrões Web em Governo Eletrônico e-PWG - Cartilha de Redação Web (Webwriting). Versão 1.0, Abril 2010. Disponível em: <http://www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/padroes-brasil-e-gov-cartilha-de-redacao-web>. Acesso em: 25 junho 2012.
- ROUET, J; LEVONEN, F. Studying and learning with hypertext: empirical studies and their implications. In: ROUET, Jean- Francis *et al.* (org). *Hypertext and Cognition*. New Jersey: Mahwah, 1996.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

SÁ, Alberto. O Google em 2006: estratégia, resistências e tendências percebidas. Projecto Mediascópio. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Instituto de Ciências Sociais Universidade do Minho. ISBN: 978-989-95500-0-1. Disponível em: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/anuario2006/article/view/381>. Acesso em: 25 jun 2012.

SOUZA, José Hipólito Ximenes de. A apropriação do Google Doc's para o ensino Da redação por professores e alunos de uma escola pública de Ibiapina-CE. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada defendida no primeiro semestre de 2011(UECE). Disponível em: www.uniso.br/ead/hipertexto/.../50_JoseHipolito.pdf. Acesso em: 25 jun 2012.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; COSTA, Marco Aurélio Borges. Fronteiras do ciberespaço. VÉRTICES, v. 7, n. 1/3, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://portal.iff.edu.br/essentia-editora/periodicos/vertices/numeros-publicados/jan-dez-v.7-n.1-3/Revista%20v.7%20n1%20.pdf#page=105>. Acesso em: 25 jun 2012.

VILLAÇA, N. Impresso ou eletrônico?: um trajeto de leitura. Rio de Janeiro: Mauad, 2002

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA
COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO

Joyce Vieira Fettermann (UENF)

RESUMO: Sabe-se da repercussão significativa que as novas tecnologias da comunicação e da informação vêm obtendo nos últimos anos em diversas áreas, assim como na educação. Por esta razão, este trabalho, que é resultado de uma investigação feita durante o curso de Mestrado em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, tem como objetivo elucidar de que maneira se dá o processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa de membros usuários da rede social *My English Club*, partindo de um questionário aplicado aos mesmos, os quais também são estudantes do idioma em cursos livres. Este estudo, portanto, que tem como eixo básico a pesquisa exploratória, possui natureza qualitativa e quantitativa.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Novas tecnologias da comunicação e da informação. Rede Social.

INTRODUÇÃO

Em um tempo não muito distante, mais precisamente no final do século passado, o educador obtinha o *status* de detentor do conhecimento na sala de aula. Era ele quem o “passava” para o aluno que o adquiria de forma passiva e aceitava o que o professor dissesse, sem contestar. Entretanto, nos novos tempos, já não se pode dizer que o ensino de línguas funciona da mesma maneira. Nesta era em que a Internet é algo tão presente nas vidas das pessoas, poucos aceitam uma informação como verdade única, sem averiguar a veracidade da mesma. Levam-se *laptops*, celulares e outros aparelhos para a aula e com eles podem-se, em certos casos, atestar se o que o professor fala procede ou não e, ainda, acrescentar informação ao que o mesmo está dizendo a respeito de determinado tema.

De fato, na contemporaneidade, muitas questões pedagógicas se relacionam ao uso dos meios midiáticos, associados ao desenvolvimento tecnológico e à sua repercussão na nova dinâmica do sistema educativo. Portanto, o papel das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação, nos processos de mudança social e cultural, vem ganhando particular relevo no âmbito educacional, determinando,

segundo alguns autores, a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

1 AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO SUPORTE NO ENSINO DE LÍNGUAS

Com o avanço das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs), várias questões vêm sendo implementadas em diversos segmentos da sociedade, inclusive na educação. Dessa forma, segundo Chun e Plass (2000), com a introdução das NTICs no ensino, observa-se que o “rosto” do aprendizado de línguas tem sido modificado e, por isso, alguns pesquisadores defendem a ideia de que há uma mudança paradigmática na maneira como os idiomas são ensinados e aprendidos.

Enquanto na década de 1980 os estudantes do Reino Unido trabalhavam individualmente com o computador, tendo-o como o tutor, nos anos 90, novas tecnologias como os e-mails já ofereciam a oportunidade de se comunicarem online com outros e trabalharem colaborativamente. No entanto, nos dias atuais, não há mais a limitação de possuir apenas uma maneira de aprender utilizando as mídias, mas diversas possibilidades, incorporando o potencial significativo do discurso escrito e visual, como afirma Hampel (2002).

Seguindo esta linha de pensamento, o pesquisador abordado acima diz que as novas tecnologias permitem que sejam combinadas conferências de áudio e vídeo, gráficos, mensagens instantâneas, blogs, possibilitando acesso na web, compartilhamento e armazenamento de imagens. Assim, enfatiza-se o interacionismo social de Vygotsky (1978), uma vez que grupos de estudantes podem trabalhar coletivamente a distância, utilizando materiais autênticos em um ambiente multimodal e multidimensional, e construindo seu próprio conhecimento, já que participam de atividades construtivas para o seu aprendizado.

De acordo com Ruschoff e Ritter (2001), teóricos construtivistas que combinam ideias da ciência cognitiva com a abordagem social, com a ajuda de materiais autênticos encontrados e utilizados com o suporte das novas tecnologias, situações de aprendizagem e tarefas significativas são criadas, permitindo que os usuários construam seu próprio conhecimento naquele ambiente. Desse modo, os estudantes

se tornam motivados a exercitarem as três principais funções da linguagem, identificadas por Halliday (1993) como: 1) ideacional, utilizadas para expressar conteúdo; 2) interpessoal, para manter relações sociais; e 3) textual, para exercitar o discurso em situações relevantes.

Dessa maneira, através do uso das NTICs, os estudantes não se beneficiam apenas de trabalhos colaborativos, mas possuem também um tutor nas redes sociais digitais que pode ser um professor ou até mesmo outro estudante, proporcionando suporte ao seu aprendizado e um *feedback*, oportunizando uma troca cultural de saberes. Portanto, embora o ambiente de aprendizado virtual espelhe uma sala de aula tradicional que se expandiu para o mundo com o advento das novas tecnologias, ela requer um método de ensino-aprendizagem diferente.

Segundo Lévy (2000, p. 190), “a tecnologia sempre faz a diferença”⁶⁸. Assim, uma vez que o ambiente tecnológico virtual se configura de maneira multimodal, como defende Hampel (2000), os estudantes passam a escolher de que recurso eles gostariam de lançar mão e com qual objetivo. Nesse sentido, eles conseguem deter mais controle sobre as situações de aprendizagem com as quais se deparam em seu cotidiano, podendo desenvolver as habilidades exigidas para utilizar a internet como um meio de comunicação e forma de desenvolver um trabalho interativo, deixando a postura passiva e adotando uma atitude mais ativa diante dessas situações. Com isso, consequências são trazidas ao professor, pois este passa a ter sua função modificada na sala de aula, deixando de ser o que era antes, um mero transmissor do conhecimento, e tornando-se, como dizem Hauck e Haezwindt (1999), um facilitador no processo de ensino-aprendizado; “aquele que estimula e orienta o aluno a buscar novos conhecimentos” (LEFFA, 2001, p. 213).

2 A GÊNESE DA REDE SOCIAL MY ENGLISH CLUB

Segundo informações retiradas do site my.englishclub.com⁶⁹, o *My English Club* (MyEC) é uma rede social que foi criada em Cambridge, na Inglaterra, em 1997, pelo professor Josef Essberger, originalmente tendo o inglês britânico como o idioma

⁶⁸ Tradução de autoria da pesquisadora deste estudo.

⁶⁹ Acesso em: 12 dez. 2011.

veiculado. No entanto, há também as variações do inglês americano e canadense, o que possibilita aos membros o conhecimento de diversas particularidades do idioma, como o modo de soletrar algumas palavras ou expressões que não possuem o mesmo significado, dependendo da variação. Esta rede apresenta especificidades que outras não possuem, sendo utilizada gratuitamente por falantes da Língua Inglesa de todo o mundo que se conectam a fim de se comunicar e praticar este idioma também por meio de mensagens instantâneas ou diretas, comentários nos perfis de seus contatos e conversas através do *Skype*.

É facilmente comparado a um Orkut para professores e estudantes do inglês ao redor do mundo. Logo ao registrar-se, o usuário deve incluir em seu perfil, além de informações pessoais, seu *status* de conhecimento da língua, assinalando se é estudante, professor ou nativo da língua; se fala outros idiomas; se possui conta no *Skype*; e deve concordar em não plagiar materiais de terceiros e em utilizar o site somente para ensinar e/ou aprender inglês, por este não ser apenas um site de relacionamento como outro qualquer, mas também (e principalmente) para o ensino e aprendizado da Língua Inglesa.

Algumas das características da rede social digital MyEC são as seguintes: 1) nela é possível blogar, adicionar fóruns de discussões, postar fotos, links, músicas, eventos, vídeos e áudio; 2) as postagens deste ambiente podem ser publicadas também no Twitter e no Facebook, simultaneamente; 3) o membro do site pode criar ou fazer parte de grupos, comunidades onde os participantes interagem com temáticas de seu interesse; e 4) há moderadores de atividades para coordenar e controlar todo o conteúdo que é postado nessa rede, levando os participantes a estarem sempre motivados a interagir de maneira que produzam conteúdos, recebam comentários e também comentem nas postagens de demais usuários.

O MyEC demonstra ser um lugar propício ao aprendizado da Língua Inglesa por apresentar não somente aspectos técnicos, mas também facilidades para que um aprendiz desenvolva as habilidades necessárias nesse processo, passando a participar de atividades online que favorecem a escrita, a leitura, a interação através da compreensão oral e auditiva, a pronúncia, além da utilização das novas tecnologias

que possibilitam uma aproximação virtual informal de pessoas de diversas localidades no mundo.

É possível perceber que o multiculturalismo está presente nesse espaço virtual, o que permite que o aprendizado aconteça de maneira mais autêntica, descontraída e agradável, atraindo cada vez mais usuários ao MyEC que consegue unir a formalidade do ensino do inglês (o que, para alguns, pode parecer algo desagradável) à informalidade do ambiente. Este recurso possui uma linguagem dinâmica e prática, o que possibilita que a Língua Inglesa seja levada a diversos espaços, oportunizando que textos, imagens e vídeos produzidos em qualquer lugar sejam espalhados pelo mundo em questão de segundos. Após ser postada por meio de um aparelho móvel, por exemplo, a mensagem, texto ou imagem, é transmitida aos seguidores daquele perfil, que fazem comentários e, por sua vez, podem “curtir”⁷⁰ (através do dispositivo “Like”) e até mesmo divulgar o link para que outros possam fazer o mesmo, por meio de seus perfis. Da mesma forma, esse conteúdo pode ser postado em outros sites ou em outras redes sociais.

Ressalta-se, portanto, a relevância da rede social digital *My English Club*, uma vez que nesse ambiente os usuários demonstram participar por motivação própria, passando adiante informações sobre a mesma e fazendo-a crescer cada vez mais em número de participantes e em conteúdo. E, por fim, mostrando que a mesma se afirma cada vez mais como um espaço para o aprimoramento da Língua Inglesa.

2.1 As habilidades adquiridas e trabalhadas

Ao longo dos anos, muito se falou sobre as quatro habilidades essenciais do aprendizado da Língua Inglesa, que são denominadas por Spratt, Pulverness e Willians (2005) como: ler e ouvir (habilidades receptivas); escrever e falar (habilidades produtivas), e atividades que podem ser utilizadas para praticar cada uma delas nas aulas de inglês. Entretanto, seu estudo mais detalhado não será o foco neste momento, ficando para um próximo trabalho.

⁷⁰ Como acontece na rede social Facebook (www.facebook.com).

Nessa perspectiva, a rede social MyEC demonstra ter se tornado um ambiente no qual, além de ser possível exercitar as habilidades supracitadas, o aprendiz também pode praticar as seguintes, sugeridas por Holden e Rogers (2001):

- *Habilidade social*, em que o aprendizado colaborativo oferece uma oportunidade para que os estudantes ensinem e aprendam uns com os outros;
- *Habilidade de estudo ou de pensar*, que envolve o uso da memória, a articulação de ideias, o entendimento de regras gramaticais, o reconhecimento e a produção de sons, a atenção e a investigação crítica sobre o tema em discussão; e
- *Habilidade de autoconscientização*, que remete o usuário ao pressuposto teórico que surgiu na década de 80 sobre “aprender a aprender”⁷¹, muito utilizado no âmbito educacional. Esta pressupõe uma associação entre as habilidades da língua e as de autoconsciência.

Dessa forma, pode-se dizer que essas habilidades possibilitam, além de apenas o aprendizado do idioma, uma convivência dentro do ambiente das redes sociais, onde os aprendizes podem compartilhar informações ajudando e obtendo ajuda dos demais usuários, o que permite uma colaboração online.

Com a intervenção da Internet, é possível explorar o trabalho colaborativo, o qual, como aponta Faustini (2001, p. 213) se refere a métodos educacionais em que os aprendizes trabalham em pares ou pequenos grupos para atingir determinados objetivos. Obtém-se, então, a divisão de tarefas, o uso frequente de diferentes conhecimentos para aprimorar a qualidade e/ou levar em conta pontos de vista divergentes e, ainda, construção e consolidação de uma comunidade de aprendizagem.

Para Bonk e Reynolds (1997, p. 172) “dar aos alunos um papel na discussão também fortalece o processamento do material estudado e uma sensação global de interdependência e responsabilidade entre os membros do grupo”. Esse aluno

⁷¹ Referindo-se ao conceito de “aprender a aprender”, este pressuposto é parte constituinte de um dos quatro pilares da Educação, ou seja, “aprender a conhecer” (sendo os demais: “aprender a fazer”; “aprender a viver junto”; “aprender a ser”), estabelecido pelo Relatório Delors para a UNESCO (2003, p. 89-102), os quais, de fato, se constituem aprendizagens indispensáveis à política educacional de todos os países, considerando-se que o “processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (DELORS, 2003, p. 92).

questionador de si mesmo que busca uma explicação própria, tende a ter um melhor desempenho, o que resulta em um melhor entendimento. Levando em conta a realização de tarefas em redes sociais digitais, pode-se dizer que os participantes aprendem a ter a mesma postura online, já que alguns levantam questões e discussões pertinentes e se posicionam, demonstrando as habilidades apreendidas previamente.

3 NATUREZA E CONTEXTO DA PESQUISA

O empreendimento da presente pesquisa situou-se no limiar da análise da rede social *My English Club* como um recurso tecnológico nos ambientes presenciais de aprendizagem da língua Inglesa nos cursos livres para estudantes adultos.

Na perspectiva de buscar uma proposta conceitual sólida e uma orientação metodológica coerente, tomou-se como rumo a abordagem de natureza qualitativa (TRIVINÕS, 1987), pelo seu caráter aberto e flexível, que possibilita ao pesquisador transitar pelo cenário da pesquisa, revendo pontos críticos e aprofundando questões que perpassem o decurso da investigação.

Igualmente, relevante se faz destacar que esta teve como eixo básico a Pesquisa Exploratória (SOUZA, 2009). No dizer do autor, o objetivo deste tipo de pesquisa é familiarizar-se com um tema ainda pouco conhecido, pouco explorado, em cuja trajetória se conhece mais sobre o assunto, possibilitando o surgimento da (re)construção de hipóteses.

Como qualquer pesquisa, ela também se substancia num referencial teórico bibliográfico. Ademais, haverá sempre alguma obra, ou entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas no campo estudado. Posto isso, na essência dessa linha investigativa, o presente estudo visou proporcionar maior familiaridade com o problema e, como apontado acima, envolvendo levantamento bibliográfico, contato com pessoas que tiveram experiências com o fenômeno pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Para a pesquisa de campo, optou-se por adotar uma amostra não probabilística, a fim de deixar livre a participação nas respostas ao instrumento metodológico utilizado – o *questionário*, o qual foi aplicado utilizando-se a ferramenta

Google Docs, e disponibilizado na rede MyEC para que seus membros pudessem visualizá-lo e respondê-lo. No período de 26 de janeiro a 15 de fevereiro de 2012 (sendo que até 31 de janeiro foram os dias determinados para a validação do questionário) 56 internautas responderam às perguntas, sendo que destes, 16 usuários tiveram que ser excluídos do grupo amostral, pois, por terem respondido que não estudam em cursos livres, não se enquadram no perfil desejado para o estudo. Portanto, apenas 40 frequentadores da rede social MyEC, aprendizes da Língua Inglesa em cursos livres de idiomas, foram selecionados dentre os demais.

Na perspectiva de selecionar os aspectos mais relevantes e recortar pontos cruciais para atingir os propósitos do estudo e propiciar uma compreensão da situação investigada, tomou-se a Observação Participante (CHIZOTTI, 1998). Neste contexto, procurou-se constantemente relacionar a prática à literatura pertinente, epistemologicamente embasada nos referenciais teóricos eleitos como pilares da investigação. Técnica essa que permitiu à investigadora deste estudo exercer um duplo papel, ou seja, pesquisadora e usuária da rede social digital *My English Club*. Nesse sentido, foi possível olhar o desenvolvimento da prática da pesquisa por dentro, identificando seus pontos positivos e negativos, tendo uma atitude flexível, própria da pesquisa exploratória; bem como permitiu a análise de aspectos fundamentais, pertinentes ao processo de aprendizagem do idioma inglês. De fato, a referida técnica viabilizou acompanhar cotidianamente os dados relevantes que emergiam no campo e configurar o relatório final da pesquisa.

Aliado à observação participante, foi também utilizado o *diário de campo* com o intuito de recolher por escrito aquilo que a investigadora ouvia, via, experienciava e refletia no transcorrer do processo investigativo, funcionando como um acessório para registrar as informações colhidas durante o processo investigativo. O diário de campo, como explica Chizotti (1998, p. 91), é um instrumento utilizado para as anotações de registro das observações, que contêm “[...] informações sobre as técnicas, os dados, o desenrolar do cotidiano da pesquisa, as reflexões de campo, as situações vividas (percepções, excitações, interferências, conflitos, empatias etc.) que poderão ocorrer no decurso da pesquisa”. Os dados anotados nesse diário foram importantes e

necessários para elucidar uma melhor compreensão da interpretação e análise das concepções, crenças e atitudes dos atores.

4 TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No percurso investigativo, depois de tecido o referencial teórico e epistemológico que embasou a pesquisa, atingiu-se a etapa mais expressiva, ou seja, a análise dos dados (quantitativos e qualitativos) que emergiram, os quais foram interpretados à luz dos aportes teóricos eleitos para fundamentar esta investigação, procurando chegar às respostas aos questionamentos propostos.

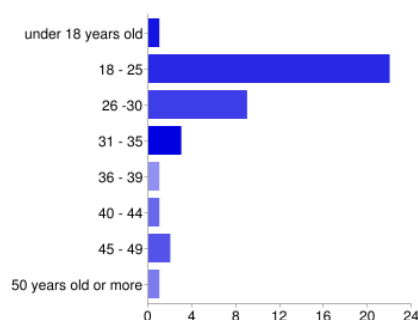


Gráfico 1 – Faixa etária dos respondentes.
Fonte: dados da pesquisa.

Quanto à faixa etária, observa-se que a maior parte dos respondentes (55%) tem idade entre 18 e 25 anos. Isso demonstra o que defende o educador novaiorquino Marc Prensky, quando diz que os nativos digitais pertencem à geração de aprendizes que nasceram em meio aos avanços tecnológicos, estando acostumados a receber informações rapidamente, gostam de processar mais de uma coisa por vez e de realizar múltiplas tarefas. Segundo o pesquisador, esses aprendizes trabalham melhor quando conectados a um grupo, a uma rede de contatos e, por causa do grande volume de interação com a tecnologia, pensam e processam as informações de maneira bem diferente das gerações anteriores (PRENSKY, 2001, p. 1).

No entanto, houve também participações de aprendizes imigrantes digitais, os quais, ainda segundo Prensky (2001), não apreciam tanto estas novas habilidades que os nativos adquiriram e aperfeiçoaram com o passar dos anos de interação e prática.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Isso porque elas são quase totalmente estrangeiras aos imigrantes, “que aprenderam – e escolhem ensinar – vagorosamente, passo-a-passo, uma coisa por vez, individualmente, e, acima de tudo, seriamente” (PRENSKY, 2001, p. 3), diferente dos nativos.

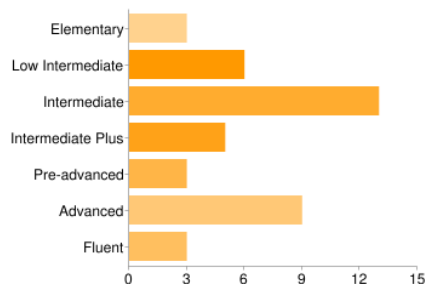


Gráfico 2 – Nível de inglês declarado pelos informantes.
Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que dentre os depoentes que constituíram o grupo amostral deste estudo, a maior parte (35%) se encaixa no nível intermediário de conhecimento da língua inglesa. Igualmente, é significativo evidenciar o número de participantes que tem nível avançado (22,5%).

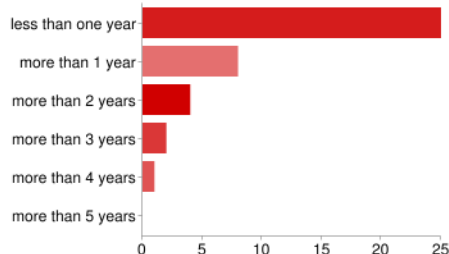


Gráfico 3– Tempo de uso da Rede Social *MyEnglishClub*.
Fonte: dados da pesquisa.

O Gráfico 3 aponta que a maioria dos respondentes, ou seja, 63% frequentam a rede há menos de um ano. Embora, como já apontado anteriormente, este ambiente social virtual tenha surgido em 1997, a frequência demonstrada ao seu uso, provavelmente, se explique no fato de que recentemente é que vem sendo dada maior ênfase à sua utilização, não apenas no Brasil, mas também em nível mundial. Nesse contexto, Moraes (2005) aponta a modernidade facilitada pelas novas tecnologias

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

diante de um mercado de trabalho já bastante inserido na “era internetiana”, elucidando o valor das Tecnologias da Informação e da Comunicação, estabelecendo-se em vários setores da sociedade, dentre eles, o setor educativo, inclusive no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

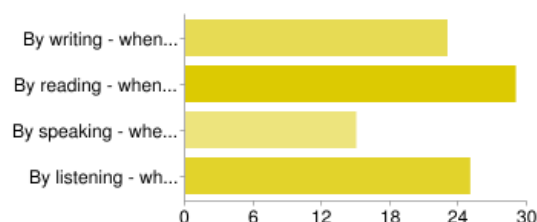


Gráfico 4 – Como o *My English Club* pode ajudar seu inglês a melhorar?
Fonte: dados da pesquisa.

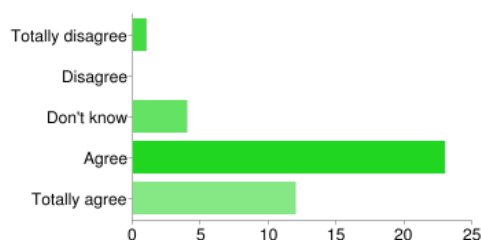


Gráfico 5 – Ser um membro do *My English Club* me ajuda a melhorar nas quatro habilidades (escrita, leitura, fala e audição) e também a trabalhar de maneira colaborativa.
Fonte: dados da pesquisa.

Os Gráficos 4 e 5 se inter-relacionam por abordarem a questão das habilidades linguísticas e *performance* no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Posto isso, no tocante às referidas habilidades, já explicitadas neste estudo anteriormente, a maioria dos participantes concordou que a utilização da rede social MyEC contribui para seu aprimoramento. É possível observar, através do percentual apontado no Gráfico 4 (escrita/*writing* – 57,5%; leitura/*reading* – 72,5%; fala/*speaking* – 40%; audição/*listening* – 62%) que a utilização do MyEC contribui de modo significativo para o aprendizado do idioma. Nesse contexto, evidencia-se a habilidade de ler, uma vez que o ensino de língua inglesa no Brasil, em especial, no espaço da

escola básica, leitura é a habilidade a qual os professores dão maior preponderância, devido ao seu teor instrumental.

Crystal (2002, p. 233), referindo-se à linguística aplicada na Internet, ressalta que é um meio conveniente pelo qual os estudantes experienciam oportunidades como, por exemplo, tarefas de escrita, entre outras, autênticas ao se relacionarem com outros estudantes, professores e nativos falantes da língua alvo. De fato, isso tem sido amplamente incorporado ao ensino de línguas – nas partes do mundo em que é rotina acessar a Internet. Entre outros aspectos, o estudioso salienta o *feedback* com relação ao uso e aplicação – gramaticais, linguísticos e lexicais – da língua e bem como projetos colaborativos de pesquisa. Ainda, enfatiza a chance de os participantes aprenderem uns sobre os outros, quanto ao fator da sociodiversidade cultural⁷².

Por outro lado, os dois gráficos subsequentes, abaixo relacionados, também estão vinculados às habilidades discutidas acima, corroborando o fato de que as ferramentas como fóruns, blogs, vídeos e discussões, em geral, promovidas e desenvolvidas através da inserção no MyEC aprimoram e ampliam a aquisição do vocabulário (62,5% dos respondentes concordam) e da pronúncia (57,5%), bem como dão mais autoconfiança para falar sobre um tópico específico nesta rede social, constituindo-se, assim, *locus* significativo de construção da aprendizagem do idioma.

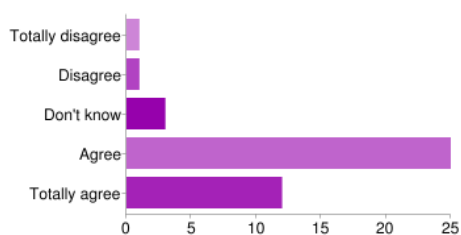
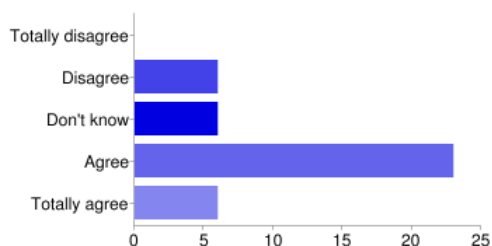


Gráfico 6— O uso da rede social MyEC aumenta meu vocabulário.

Fonte: dados da pesquisa.



⁷²Tradução de autoria da pesquisadora deste estudo.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Gráfico 7 – O uso da rede social *MyEC* melhora minha pronúncia.

Fonte: dados da pesquisa.

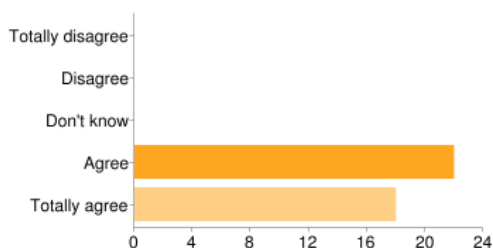


Gráfico 8 – O contato com pessoas de outros países no *MyEC* me motiva a melhorar meu nível de inglês.

Fonte: dados da pesquisa.

Este gráfico aponta significativamente a importância da rede social *MyEC* como um recurso promotor de intercâmbio cultural e fator de aprendizagem. É interessante observar que todos os respondentes (100%) concordaram que a utilização da rede efetivamente melhora seu nível de aquisição da língua.

Nesse sentido, os PCN – Ensino Médio (1999) sublinham que

é preciso pensar-se o ensino e aprendizagem em línguas estrangeiras [...] em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite cultura, suas tradições, seus conhecimentos (PCN, 1999, p. 152).

Quanto a esse aspecto, é possível perceber o *MyEC* como proposta que engendra o ensino de um idioma estrangeiro, objetivando a comunicação do real (estando presentes os diversos elementos que o compõem), possibilitando, pois, ampliar e instituir novo sentido a essa aprendizagem, na qual deixam de figurar elementos cristalizados da prática pedagógica da rotina da sala de aula regular, indo, assim, ao encontro da sala de aula dos cursos livres, cuja proposta é justamente promover um ambiente mais espontâneo e pertinente a situações do cotidiano dos atores sociais.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

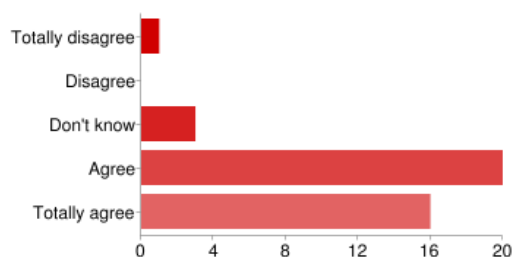


Gráfico 9 – Utilizar o MyEC aumenta meu conhecimento de outras culturas ao redor do mundo.
Fonte: dados da pesquisa.

O desenho demonstrado neste gráfico evidencia a importância da sociodiversidade cultural como aporte para a aquisição do conhecimento provida por esta rede social. Posto isso, pode-se aqui fazer uso do conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, que Vygotsky (1984) estendeu ao uso de signos. Depreende-se que os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e, assim, transformam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural dos indivíduos. Vygotsky (1984), em seu livro *A Formação Social da Mente*, acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente oportuniza mudanças comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento dos sujeitos, tendo sua raiz na sociedade e na cultura.

Portanto, nota-se que a utilização da rede social digital *My English Club*, por ser um ambiente em que os signos são praticados por seus participantes para que haja comunicação, proporciona aos mesmos o aumento cultural não somente em nível local, mas também mundial, podendo se inteirar sobre assuntos veiculados em diversas partes do mundo: cardápios, comportamento, religião, política, relações sociais, entre outros.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

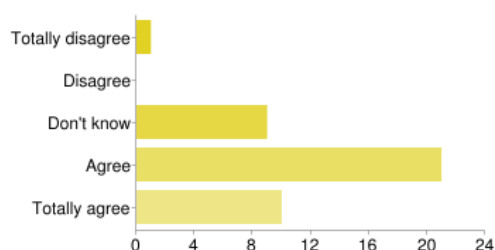


Gráfico 10 – Ferramentas como fóruns, blogs, vídeos e discussões em geral me dão mais autoconfiança para falar sobre um tópico específico nesta rede social.

Fonte: dados da pesquisa.

Este gráfico corrobora o que já foi desvelado anteriormente, sobre as ferramentas oferecidas pela rede social *My English Club*: fórum, blog, *chat*, vídeos, fotografias, música, grupos de compartilhamento, entre outros. Estes recursos promovem a aquisição das habilidades pertinentes ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, favorecendo a realização de atividades que simulam situações reais para não falantes do idioma.

Ao se cadastrarem na rede, os usuários demonstram estar interessados em aprimorar suas habilidades do idioma, comunicar-se com estrangeiros de maneira eficaz, obter um *feedback* e comentários dos membros que possuam um nível mais avançado que o seu na língua, interagir com professores e demais estudantes, praticar o idioma através de exercícios e outras atividades que possam lhes ajudar a aprender melhor e se envolver com a língua fora do contexto de sala de aula.

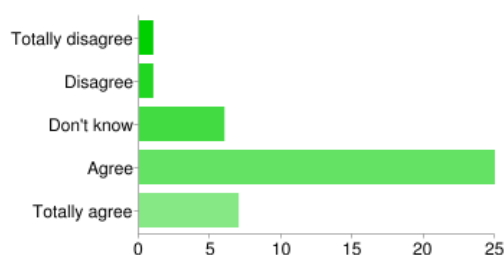


Gráfico 11 – Os membros do *MyEC* praticam a língua inglesa de forma autêntica, uma vez que as coisas que aprendem são utilizadas em situações da vida real (por exemplo: saudações, gírias, expressões idiomáticas, colocações etc.).

Fonte: dados da pesquisa.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Partindo do pressuposto de que muitos espaços na Internet, hoje, se constituem como sociointerativos, onde os sujeitos podem se relacionar com outros que se encontram geograficamente distantes, vê-se que no momento em que ele entra em contato com novas culturas e pessoas e mantém uma comunicação através de um idioma estrangeiro numa rede social *online*, eles passam a assimilar novas informações de maneira autêntica, uma vez que estarão em contato direto com falantes nativos da língua, podendo, então, relacionar-se com eles, aprimorando seu conhecimento construído. Isso se deve à exposição que se dá a um leque de possibilidades culturais, tornando-o, assim, inserido no contexto linguístico do idioma pretendido. Pressuposto esse que remete a Krashen (1982), quando esse linguista aborda a questão da aquisição espontânea e natural de uma segunda língua.

Nesse sentido, o presente estudo ressalta a importância dos instrumentos propiciados pelo MyEC, como ambiente espontâneo e natural, onde se aprimora o uso do idioma adquirido por meio de áudio e vídeo, blogs e demais recursos disponíveis no referido espaço virtual.

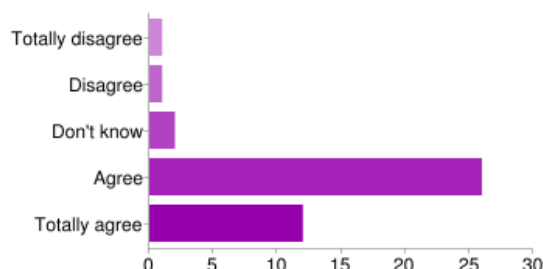


Gráfico 12 – Um estudante pode compartilhar o que aprendeu no MyEC em sua sala de aula, causando uma troca voluntária de ideias e informações (por exemplo: ele pode compartilhar um novo vocabulário com seus colegas, novas informações sobre o que as pessoas gostam).

Fonte: dados da pesquisa.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

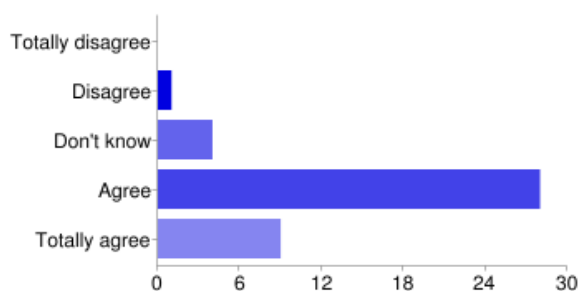


Gráfico 13 – A linguagem informal e espontânea utilizada no *MyEC* me ajuda a aprender inglês melhor, me sinto confortável desta maneira.

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com os resultados desvelados nos gráficos acima (12 e 13), corrobora-se o referencial, indicado pela própria formulação das perguntas, de que a aprendizagem adquirida no cenário da rede social, ao ser levada para o contexto da sala de aula dos cursos livres de idiomas e compartilhada, contribui, como já foi abordado e ressaltado na trajetória desta análise de dados, para o sucesso do processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, tornando-se, portanto, uma prática inovadora e efetiva.

Como salienta Crystal (2002, pp. 232-233), “[...] não há dúvida de que a Internet finalmente transformará o ensino e a aprendizagem de inglês, e a maneira como serão conduzidos”⁷³.

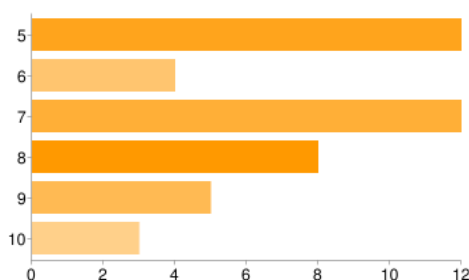


Gráfico 14 – De 5 a 10, quanto de seu aprendizado no *MyECé* utilizado em seu curso de inglês?

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados do gráfico acima demonstram que os usuários do *MyEC* realmente aplicam os conhecimentos adquiridos, através das ferramentas providas

⁷³Tradução de autoria da pesquisadora deste estudo.

pela rede, no processo de aprendizagem do idioma no ambiente presencial, mesmo que, em alguns momentos com menor frequência, provavelmente devido ao fato de que o ensino nesse contexto é sistematizado e vinculado às práticas pedagógicas pertinentes ao método utilizado pelo professor, através de atividades e estratégias específicas; enquanto no espaço do MyEC a linguagem é mais informal e menos sistematizada. Contudo, não deixa de ser relevante, por estar mais articulada à realidade que permeia o cotidiano dos indivíduos.

Como afirmam Richards e Rodgers (2000, p. 130), a língua é vista como um veículo para comunicar significados e mensagens como pressuposto primordial, o qual, de fato, mantém a visão de ensino de língua que consiste em itens lexicais e estruturais. Nesse sentido, nos cursos livres, a comunicação ocorre através do domínio de estruturas, por meio de estágios determinados aprioristicamente pela teoria que fundamenta o método utilizado no curso. Esses estudiosos consideram a comunicação como função essencial da língua (*apud* RICHARDS; RODGERS, 2000, p. 128).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor uma pesquisa a respeito de questões relacionadas à utilização das Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação atreladas ao processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva da Linguística Aplicada ao ensino de línguas trouxe grandes desafios, tornando possível a percepção de desdobramentos do que foi proposto originalmente. Daí a necessidade de priorizar alguns recortes, ficando tantos outros para investigações posteriores.

Durante o transcorrer deste trabalho, tentou-se avaliar o uso da rede social *My English Club* e suas intervenções nos ambientes presenciais de ensino do inglês, mais especificamente em cursos livres de idiomas, buscando aporte teórico em autores tanto das Novas Tecnologias como da Linguística Aplicada, e tentando entrelaçar estes dois assuntos que tanto têm a contribuir para um ensino eficaz, atraente, dinâmico e autônomo nos dias atuais.

Assim sendo, este estudo se constituiu num relato de ações promovidas para a obtenção de respostas aos questionamentos e curiosidades vivenciados pela autora

deste, que buscou iniciar (pois esta não termina aqui) uma pesquisa que pode contribuir para que as barreiras do ensino do inglês, formadas por métodos e abordagens tradicionais, possam ser rompidas e, dessa forma, esse idioma possa ser ensinado e aprendido com mais motivação nos ambientes presenciais, ampliando a sala de aula para o mundo através do contato com pessoas estrangeiras nas redes sociais. Este estudo, portanto, pode instigar estudantes e educadores também em outros contextos educacionais, como a escola regular e a universidade, pois sua essência transcende o ambiente dos cursos livres.

REFERÊNCIAS

- BONK, C. J.; REYNOLDS, T. H. Learner-Centered Web Instruction for Higher-Order Thinking, Teamwork, and Apprenticeship. In: KHAN, B. H. (Org.). **Web-Based Instruction**. New Jersey: Educational Technology Publications, Inc. 1997.
- CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. **A Era da Informática: Economia, Sociedade e Cultura**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Vida, 1999.
- CHUN, D. M.; PLASS, J. L. Networked multimedia environments for second language acquisition. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Eds.). **Network-based Language Teaching: Concepts and Practice**, Cambridge University Press, Cambridge, 151–170, 2000.
- CRYSTAL, David. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- HAUCK, M.; HAEZEWINDT, B. Adding a new perspective to distance (language) learning and teaching – the tutor's perspective. **ReCALL**, v.11, n.2, p.46-54, 1999.
- PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Tradução do artigo "Digital natives, digital immigrants", cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza: professora, tradutora e mestranda em educação pela UCG. **On the Horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.
- SILVA, Luís Fernando. **O Adulto e a Aprendizagem: desafios de gente grande. In Encontros e Contornos: práticas investigativas de gestão, formação e ensino de língua estrangeiras**. Volume 1. São Paulo, Editora CNA – Cultural Norte Americano Ltda., 2008.
- SOUZA, C. H. M. de; GOMES, M. L. M. **Comunicação, Educação e Novas Tecnologias**. Ed. FAFIC. Rio de Janeiro; 2003.
- SPRATT, M.; PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. **The Teaching Knowledge Test Course**. Cambridge. Cambridge University Press, 2005.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 12 tir. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIEIRA, Joyce; Carlos Henrique Medeiros de Souza. **As Redes Sociais e o Processo de Ensino/aprendizagem da Língua Inglesa: uma observação do uso da rede myenglishclub**. InterSciencePlace, v. 13, p. 110-131, 2010.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. Trad. Grupo de Desenvolvimento e ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biológicas – USP. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA A INTERNET: o *meme* em Aristóteles, Tarde e Dawkins⁷⁴

Ruana da Silva Maciel (UENF)
Dr. Gerson Tavares do Carmo (UENF)
Dr. Giovane do Nascimento (UENF)

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar algumas especificidades dos *memes*, que são compartilhados na internet, relacionando-os com aspectos das teorias de Aristóteles, Gabriel Tarde e Richard Dawkins. Pretende-se ainda, problematizar essa “novidade” – os *memes* – que, se por um lado é questionada em sua irrelevância, por outro, é enfatizada em sua relevância no fortalecimento da opinião pública que se dá pelo fenômeno da imitação, objeto de investigação desde Aristóteles. Logo, a internet deixa de ser apenas um espaço para a aquisição e troca de informações e passa a ser, também, mais um lugar em que se forma opinião pública. Tal questão será abordada a partir de uma revisão bibliográfica centrada, principalmente, nos três autores acima mencionados.

Palavras-chaves: Meme; Internet; Opinião Pública.

Introdução

O ambiente da internet proporcionou uma maneira diferente de compartilhar e distribuir informações e intensificou a comunicação entre sujeitos sociais ao redor do mundo, em tempo real ou não. Nesse contexto, observa-se uma variedade de suportes e espaços comunicacionais que se multiplicam rapidamente na web.

As redes sociais digitais (*facebook, twitter, google+, youtube, Windows Live, instagram* etc.) são espaços da internet que propiciam a troca de mensagens entre usuários. Dependendo de seus conteúdos, da quantidade de vezes que são reproduzidas e vistas, as mensagens fazem sucesso, atingem internautas de todo mundo em um curto espaço de tempo e logo estão pautando as conversas cotidianas. Na internet essas mensagens recebem o nome de *meme*.

Meme é uma palavra originária do termo grego *mimesis* e que significa imitar. É tudo aquilo que as pessoas compartilham na web através de fotos, vídeos, charge ou texto seja porque é muito bom, muito ruim, engraçado, bizarro, revoltante ou assustador. Um *meme* pode gerar polêmica, dividir a opinião pública, se tornar notícia

⁷⁴ Trabalho realizado a partir de discussões em sala de aula na disciplina “Tópicos Especiais: escrita, poder e subjetividade” do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, no segundo semestre de 2011.

nos veículos de comunicação e até mesmo transformar pessoas desconhecidas em ilustres celebridades instantâneas.

Um *meme* que ficou muito popular no Brasil (578 mil citações em 12 dias só no *twitter*⁷⁵) foi o que envolveu a estudante Luiza Rabello, 17 anos, que da noite para o dia ganhou a página das redes sociais, virou destaque nos buscadores de notícia e se tornou o assunto dos *posts* de milhares de internautas. Tudo começou quando o pai de Luiza, Gerardo Rabello, gravou um comercial recomendando um novo empreendimento imobiliário da Paraíba e disse a seguinte frase: “e é por isso que eu fiz questão de reunir toda a família, menos Luiza que está no Canadá...”. Foi o suficiente para que a frase “menos Luiza que está no Canadá” virasse mania na web e uma expressão amplamente usada pelas pessoas, principalmente, depois que o cantor Lenine a mencionou em um de seus shows em João Pessoa⁷⁶, tornando-se em poucos dias assunto de grande repercussão aqui no Brasil e também no Canadá.

A televisão sempre foi uma grande difusora de *memes* expressões, com a internet essas *memes* expressões se multiplicam, viram “febre”, e com tantas pessoas conectadas ao mesmo tempo se torna mais fácil disseminar informações, opiniões, comentários, comportamentos e outros. É notório que, na atualidade, qualquer pessoa que tenha acesso à internet pode ver-se no centro do processo desencadeador de um *meme* ou de um comportamento que será copiado por outras pessoas. Logo, a internet deixa de ser apenas um espaço (porém relevante) para a aquisição e troca de informações e passa a ser, também, mais um lugar em que se forma **opinião pública**, especialmente entre os *nativos digitais*⁷⁷, em sua maioria, jovens com acesso regular a internet.

⁷⁵ Disponível em <http://topsy.com/s/luiza/tweet?window=m>. Acesso em 26/01/2012, após doze dias que o referido comercial foi ao ar, 14/01/2012.

⁷⁶ Disponível em <http://uolentretenimento.blogosfera.uol.com.br/2012/01/17/lenine-faz-piada-com-luiza-que-esta-no-canada-em-show-em-joao-pessoa/>. Acessado em 25/02/2012.

⁷⁷ *Nativos digitais* – expressão criada por Marc Prensky para designar pessoas, em sua maioria jovens, mas não só, “que estão acostumadas a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos *antes* do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos, mas trabalham sério” (PRENSKY, 2001, p. 2).

É objetivo deste artigo, portanto, problematizar essa “novidade” – os *memes* – que, se por um lado é questionada em sua irrelevância, por outro, é enfatizada em sua relevância no fortalecimento da opinião pública que se dá pelo fenômeno da imitação, objeto de investigação desde Aristóteles.

A face “irrelevante” dos memes no confronto TV x Internet

Quando escreve a crônica “O poder da irrelevância”⁷⁸, Zuenir Ventura, nos dois trechos abaixo, oferece oportunidade para abordar o problema, nos quais desqualifica não só fenômeno do *meme* na internet, mas o próprio meio de divulgação das redes virtuais:

[...] **Assim como uma bobagem replicada pode virar notícia**, assim também um desacontecimento surge como fato relevante, um brother do BBB pode amanhecer famoso, sem quê nem por quê, ou uma mentira política às vezes ganha ares de verdade. **Basta que, jogados na rede, sejam repetidos ou tuitados à exaustão**. Como dizia McLuhan nos anos 60, “o meio é a mensagem”, ou seja, mais do que a forma e o conteúdo, o que importa é o modo como ela é divulgada.

[...] Pouco antes de morrer, José Saramago diagnosticou a “tendência atual para o monossílabo” como forma de comunicação. **Ele se referia ao twitter, mas, exatamente, pode-se estender o fenômeno ao meme**. A sua previsão é de um pessimismo hilário: **“De degrau em degrau, vamos descendo até o grunhido”**. (grifos nossos)

Como é possível inferir, a partir das expressões grifadas, para o cronista, a internet é cega, irracional, incontrolável, uma força da natureza, em outros termos “burra”.

De forma coerente, continuando a desqualificar o *meme*, Zuenir, embora não explicita abertamente seu preconceito com relação ao Brasil (em especial o Nordeste) e a juventude brasileira, deixa pistas semânticas reveladoras da desqualificação que mal disfarça à sombra de uma pretensa erudição, sob um verniz de bom humor, sobre a origem do termo *meme*:

⁷⁸ Jornal O Globo de 04 de fevereiro de 2012.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

[...] O “caso Luiza” ilustra o fenômeno de **consagração da insignificância** em que se transformou **o meme no Brasil**.

[...] O que aconteceu com **o meme Luíza** foi mais impressionante, porque **surgiu na Paraíba** e se espalhou pelo país.

[...] a frase “menos Luiza, que está no Canadá”, bordão que se propagou pela internet **como se fosse um vírus**. Eu disse o bordão? Desculpem, queria dizer meme, **o termo da moda lançado em 1976** por Dawkins no seu livro “O gene egoísta”. (grifos nossos)

Na tentativa de uma integração das desqualificações construídas pelo autor, apresentadas de modo explícito, tem-se a seguinte frase:

O *meme* é uma moda que se pretende nova, jovem, mas é ruim como um vírus e velha como a palavra “bordão”, renomeada em 1976 por Dawkins. No Brasil, por meio do *meme* Luiza, o fenômeno virtual conseguiu ser transformado no máximo da insignificância porque é coisa de uma geração superficial (juventude) e, impressionante, surgida a margem da desenvolvida Região Sudeste, no Nordeste, na Paraíba.

O equívoco de Zuenir está em considerar o *meme* Luiza uma onda homogênea, ou que, para os *memes* em geral, basta ter sido “jogado na rede e repetido a exaustão não importando o conteúdo ou a forma”. Mas como acreditar em Zuenir, se ele próprio usa tradicionais *memes* preconceituosos, verdadeiras instituições no imaginário popular?

É interessante reparar que autor se vale de *memes* instituídos e repetidos à exaustão, diga-se fora da rede virtual, para escrever sua crônica: o jovem é irresponsável, irreverente, imaturo; o Nordeste é lugar primitivo, atrasado, de gente pobre e sacrificada pela natureza; “paraíba” é não só nome de um estado nordestino, mas também termo pejorativo para trabalhador braçal e burro; Brasil e brasileiro são sinônimos do mal feito, do “jeitinho brasileiro”, do “complexo de vira-lata” e do “narciso às avessas” de Nelson Rodrigues. *Memos* esses que possuem seus correspondentes conservadores, elitistas, discriminatórios e hierarquizantes: São Paulo

é a locomotiva do Brasil, paulista é trabalhador, já o carioca é malandro, o baiano é preguiçoso, o paraíba é burro etc.

Parece então, que na raiz do equívoco de Zuenir está a concepção do que vem a ser um *meme*, isto porque, apesar de conhecer que “o termo da moda” foi “lançado em 1976 por Dawkins no seu livro *O gene egoísta*”, optou por reduzi-lo a noção de sinônimo de “bordão” ou talvez preferisse “pré-condição existencial de uma ideia”⁷⁹. Excetuando o caráter pejorativo dado por Zuenir, um bordão é um *meme*, mas um *meme* não é só um bordão.

Talvez, para o horror de Zuenir, a sua crítica ao *meme* Luíza não deixa de ser também um *meme*, quando em 20 de janeiro, segue a *onda* do jornalista Carlos Nascimento, também desqualifica o *meme* Luiza, em rede nacional, durante a apresentação do Jornal do SBT. Na ocasião, o jornalista fez seguinte questionamento: “Ou os problemas brasileiros estão todos resolvidos ou nós nos tornamos perfeitos idiotas. [...] uma pessoa que ninguém conhece vira uma celebridade na mídia somente porque o nome apareceu milhões de vezes na internet. Luiza já voltou do Canadá e nós já fomos mais inteligentes”⁸⁰.

O comentário de Carlos Nascimento por sua vez, parece que discrimina os bordões que não são disseminados pela TV. Ricardo Hofstetter⁸¹ em seu artigo de opinião “A relevância da irrelevância” é quem deixa essa “pista” para os leitores mais atentos aos movimentos de disputa entre esses dois veículos de comunicação, a TV e a Internet:

⁷⁹ Em 14/06/2010 a Folha de São Paulo divulgava uma notícia com o título “Internautas transformam ‘Cala Boca Galvão’ em falso single de Lady Gaga”. Nela o repórter “explica” o significado de *meme* (ver assinalado em negrito no trecho da notícia a seguir):

O jargão “Cala Boca Galvão” (que permanece desde a última quinta-feira (10) como líder do Trending Topics mundial no serviço de microblogs Twitter, quando foi alçado à primeira posição dos assuntos mais comentados do mundo por internautas brasileiros) “virou” o novo single da cantora Lady Gaga, e foi tema de reportagem do jornal espanhol “El País” nesta segunda-feira. Na abertura da Copa do Mundo, os internautas brasileiros criticaram o locutor global Galvão Bueno pelo serviço de microblogs. Durante todo o final de semana, o termo (que também é conhecido como meme, uma espécie de pré-condição existencial de uma ideia) se manteve como líder mundial. Logo recuperava a liderança nos momentos em que foi superado.

⁸⁰ Disponível em: <http://ofuxico.terra.com.br/noticias-sobre-famosos/carlos-nascimento-luiza-ja-voltou-para-o-canada-e-nos-ja-fomos-mais-inteligentes/2012/01/20-129080.html>. Acessado em 20-01-2012.

⁸¹ Ricardo Hofstetter é escritor e roteirista de TV e teatro.

[...] afinal esse mesmo tipo de irrelevância sempre se manifestou em personagens e bordões de programas de humor que caem na boca do povo, da mesma forma que a Luiza caiu. Basta lembrar bordões mais antigos como “aí vareia”, “brasileiro é tão bonzinho”, “não precisa explicar, eu só queria entender” ou os mais recentes como “te conheço?” e “tô bandida”. Para mim, a grande diferença é que mudou o veículo de comunicação que deu relevância a essa nova irrelevância. Dessa vez não foi a TV e sim a internet a divulgar e disseminar o irrelevante.⁸²

Como se vê, na questão do *memes* que emergem e se propagam na rede virtual, parece que não é a irrelevância do assunto que é relevante, conclusão de Hofstetter com a qual concordamos.

A face “genética” dos memes na propagação da cultura

Em “O gene egoísta” (1976), o etologista e zoologista Richard Dawkins publica a teoria do “Darwinismo cultural”. Segundo tal teoria, a cultura humana se reproduz, da mesma forma que os genes se reproduzem para garantir a sobrevivência do homem sobre a terra, através dos *memes*, um gene cultural batizado por Dawkins a partir da abreviação da palavra grega “*mimesis*”, que significa imitar.

Richard Dawkins, diz que “um *meme* é uma unidade de informação que se propaga de mente em mente”. O termo popularizado na internet é uma referência às pessoas, vídeos, imagens e quaisquer outros arquivos que tragam consigo uma ideia ou conceito que se populariza entre centenas de pessoas.

Para explicar como ocorre a formação do *meme*, Dawkins faz um paralelo entre o gene biológico e o gene cultural (o *meme*). Enquanto gene cultural, o *meme* assume características de um replicador, unidade de transmissão cultural, ou unidade de imitação. Da mesma forma que um gene se reaplica de corpo em corpo, os *memes* se

⁸² Trecho do artigo de opinião “A relevância da irrelevância” escrito em 06/02/2012 por Ricardo Hofstetter em seu blog . Disponível em <http://bloglog.globo.com/blog/blog.do?act=loadSite&id=492&mes=2&ano=2012>. Acesso em 10/05/2012.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

propagam de cérebro em cérebro num processo que o autor chama, num sentido amplo, de imitação. Dawkins ilustra a situação com o seguinte exemplo:

Se um cientista ouve ou lê uma ideia boa ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, espalhando-se de cérebro a cérebro (DAWKINS, 1976, p. 123).

Nesse sentido, Dawkins afirma que os *memes* se replicam por imitação e, assim como os genes, alguns são mais bem sucedidos do que outros. As qualidades que vão medir o valor de sobrevivência entre os *memes* são as mesmas dos genes: a longevidade, fecundidade e a fidelidade da cópia. A longevidade depende do tempo que um *meme* é capaz de durar, já a fecundidade depende da quantidade de vezes que este *meme* é citado, repetido ou difundido.

Se o *meme* for uma ideia científica, sua difusão dependerá de quão aceitável ela é para a população de cientistas; uma primeira estimativa de seu valor de sobrevivência poderia ser obtida contando o número de vezes que ela é citada em revistas científicas em anos subsequentes. Se for uma melodia popular, sua difusão pelo "fundo" de *memes* poderá ser avaliada pelo número de pessoas que a assobiam nas ruas. Se for uma moda de sapato feminino, o memeticista de população poderá usar estatísticas de vendas de lojas de sapatos. Alguns *memes*, como alguns genes, conseguem um sucesso brilhante em curto prazo ao espalharem-se rapidamente, mas não permanecem muito tempo no "fundo". As canções populares e os saltos finos são exemplos destes. Outros, tais como as leis religiosas judaicas, poderão continuar a se propagar durante milhares de anos, geralmente devido à grande durabilidade em potencial dos registros escritos (DAWKINS, 1976, p. 124).

O autor admite se sentir inseguro quanto à terceira qualidade dos replicadores: a fidelidade da cópia, pois os *memes* não parecem replicadores de alta fidelidade. Assim como os genes, os *memes* são falhos no sentido de manter a originalidade da cópia, serão sempre replicados com algum tipo de alteração.

Cada vez que um cientista ouve uma ideia e transmite-a a outra pessoa ele provavelmente muda-a bastante. [...] Os *memes* estão sendo transmitidos a você sob forma alterada. Isto é bastante diferente da qualidade particulada, do tipo tudo-ou-nada, da

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

transmissão dos genes. Parece que a transmissão dos *memes* está sujeita à mutação contínua e também à mistura (DAWKINS, 1976, p. 124).

Os memes também se multiplicam e se organizam através de complexos de memes. Dawkins usa como exemplo a organização de uma igreja, com sua arquitetura, rituais, leis, música, tradição como um conjunto coadaptado estável de memes. O autor utiliza a fé como outro exemplo de complexo religioso de memes:

[...] significa confiança cega, na ausência de evidência, ou mesmo diante dela. A história de São Tomé é narrada não para que o admiremos, mas para que possamos admirar, por comparação, os outros apóstolos. Tomé exigiu evidência. Nada pode ser mais letal para certos tipos de memes do que a tendência a procurar evidência. Os outros apóstolos, cuja fé era tão forte que não precisavam de evidência, nos são apresentados como dignos de serem imitados. O meme para a fé cega garante sua própria perpetuação pelo recurso inconsciente simples de desencorajar a indagação racional.

A fé cega pode justificar qualquer coisa. Se um homem acredita em um deus diferente, ou mesmo se ele utiliza um ritual diferente para adorar o mesmo deus, a fé cega pode decretar que ele deve morrer - na cruz, na fogueira [...] Os memes para a fé cega possuem seus próprios métodos implacáveis de se propagarem. Isto vale tanto para a fé religiosa cega como para a fé patriótica e política (DAWKINS, 1976, p. 126).

Outra vantagem que os *memes* possuem em relação ao gene é a de se replicar mais rápido. Não estão limitados apenas a palavras, expressões ou ao domínio linguístico, são capazes de se propagarem em aspectos comportamentais como a moda, atitudes humanas e formas verbais de se expressar.

A face microssocial dos memes na opinião pública

É Gabriel Tarde quem se ocupa de entender o fenômeno do *meme* frente às massas e o indivíduo. Para se aproximar das especificidades da opinião pública sob a ótica dele é preciso, antes, explicar a concepção de público para este autor. De acordo com Tarde (2005), não existe palavra em grego nem em latim que corresponda ao que se entende por público, há apenas palavras que servem para designar o povo, a multidão, a assembleia dos cidadãos, o corpo eleitoral etc. Na antiguidade, os

escritores só lidavam com auditórios, em salas alugadas para leituras públicas. Desse modo, o autor considera que a formação do público supõe uma evolução mental e social mais avançada do que a formação de uma multidão.

O público surge então, após a invenção da imprensa, no século XVI, quando o pensamento passou a ser transportado à distância. Como exemplo, Tarde (2005) diz que a leitura cotidiana e simultânea da Bíblia foi uma novidade de incalculável efeito, que deu à massa uniforme de seus leitores a sensação de formar um novo corpo social separado da igreja. O público se destacou sob o reinado de Luiz XIV e era composto por uma pequena elite de “homens de bem” que liam a gazeta mensal e livros escritos para um pequeno número de leitores, que se reuniam em Paris. Na segunda metade do século XVIII surge o público político que absorve os demais públicos, literário, filosófico e científico.

[...] até a Revolução, a vida do público tem pouca intensidade por si mesma e só adquire importância pela vida de multidão, à qual ainda está ligada, através da animação extrema dos salões e dos cafés.

Da Revolução data o verdadeiro advento do jornalismo e, por conseguinte, do público, de que ela foi a febre de crescimento. [...] o que o passado jamais havia visto, é esse popular de jornais, avidamente devorados, que eclodem na época (TARDE, 2005, p. 11).

Para Tarde (2005), o público se forma a partir de três invenções mutuamente auxiliares: tipografia, estrada de ferro e telégrafo. O público é indefinidamente extensível e à medida que se estende, sua vida particular torna-se intensa, contribuindo, assim, para que o público seja o grupo social do futuro (TARDE, 2005, p. 14). Depois de definido o que vem a ser o público, segundo as concepções tardianas, é possível adentrar no conceito de opinião, a partir das considerações de autor.

Segundo Tarde (2005), na palavra opinião, confundem-se duas coisas que estão misturadas: a opinião propriamente dita, conjunto dos juízos e a vontade geral, conjunto dos desejos. O autor se atém a opinião descrita na primeira acepção e diz que ela não deve ser confundida com outras duas parcelas do espírito social, que são a tradição e a razão.

A tradição é um resumo condensado e acumulado do que foi a opinião dos mortos. A razão é entendida pelo autor como sendo os juízos pessoais de uma elite que se isola e se retira da corrente popular a fim de represá-la ou dirigi-la. Os indivíduos de uma nação, antes de ter uma opinião geral, têm a consciência de possuir uma tradição comum e se submetem a uma razão julgada superior.

A opinião, segundo Tarde, foi o último ramo do espírito público a se desenvolver e também o mais apto a crescer, à custa da tradição e da razão. Porém, as três forças, mesmo sendo divergentes em suas causas e efeitos, contribuem juntamente de forma desigual e variável para formar o valor das coisas. E “o valor é bem diferente conforme seja antes de tudo questão de costume, questão de moda ou questão de raciocínio” (TARDE, 2005, p. 61).

Definido a opinião, Tarde diz que:

[...] é um grupo momentâneo e mais ou menos lógico de juízos, os quais, respondendo a problemas atualmente colocados, acham-se reproduzidos em numerosos exemplares em pessoas do mesmo país, da mesma época, da mesma sociedade (TARDE, 2005, p. 63).

Tarde acredita ser essencial que cada uma das pessoas que participam desse processo tenha consciência mais ou menos clara da similitude dos juízos que emite com os juízos emitidos pelos outros e para que essa consciência de semelhança de ideias exista entre os membros da sociedade é preciso que haja a manifestação da palavra, pela escrita ou pela imprensa de uma ideia, a princípio individual e em seguida generalizada.

A transformação de uma opinião individual numa opinião social, “na opinião”, foi devida à palavra pública na Antiguidade e na Idade Média, à imprensa nos dias de hoje, mas em todas as épocas e acima de tudo às conversações privadas [...] (TARDE, 2005, p. 63).

A opinião não é única, há sempre duas em confronto diante de cada problema que se coloca, ou seja, os assuntos dividem a opinião pública. Porém uma das duas é capaz de, rapidamente, eclipsar a outra por irradiação mais rápida e mais brilhante. O livro e em seguida o jornal formaram um vínculo nas milhares de opiniões separadas.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

“A imprensa, sem saber, ajudou a criar o poder do número e a diminuir o do caráter, se não o da inteligência” (TARDE, 2005, p. 66). Coube à imprensa, tendo chegado à fase do jornal, tronar nacional os acontecimentos locais que antes permaneceriam desconhecidos além de um raio limitado.

[...] mas são os jornais que inflamam a vida nacional, que excitam os movimentos de conjunto dos espíritos e das vontades em suas flutuações grandiosas cotidianas. Ao invés de buscar seu interesse próprio na atualidade concreta dessas informações, como o jornal, o livro procura interessar-se antes de tudo pelo caráter geral e abstrato das ideias que oferece. [...] (TARDE, 2005, p. 74/75).

No caso dos *memes*, não é necessário que haja a intervenção de nenhuma esfera governamental ou midiática para que se tornem conhecidos, publicados e compartilhados, é preciso apenas que o público se aproprie de suas especificidades e os façam notórios no ambiente virtual. Do público virtual emana a opinião, que segundo Gabriel Tarde (2005), foi criada pelo jornal, sendo “uma única e imensa multidão, abstrata e soberana (...)”. Nesse sentido, é no mínimo curioso reconvocar as ideias de Tarde para nelas observar a visão de futuro, quando escreve em 1901 sobre a “opinião e as massas”, marcadamente o trecho em negrito:

[...] Poder enorme, apesar de tudo e que irá crescendo necessariamente. Pois a necessidade de harmonizar-se com o público de que faz parte, de pensar e agir no sentido da opinião, torna-se tanto mais forte e irresistível quanto mais numeroso o público, quanto mais grandiosa a opinião e quanto mais frequentemente essa própria necessidade for satisfeita. **Não devemos, pois surpreender-nos de ver nossos contemporâneos curvarem-se tanto ao vento da opinião que passa**, nem concluir daí, necessariamente, que seu caráter debilitou-se. Quando os álamos e os carvalhos são derrubados pela tempestade, não é que tenham se tornado mais fracos e sim que o vento tornou-se mais forte (TARDE, 2005).

Considerando, com Tarde, que os laços sociais são a “reflexão de uma atualidade” e que “o que é reputado como de ‘atualidade’ [...] é tudo o que inspira atualmente um interesse geral, mesmo que seja um fato antigo” (TARDE, 1893 /2005, p. 4-5) é que “não devemos, pois surpreender-nos de ver nossos contemporâneos curvarem-se tanto ao vento da opinião que passa”. Isto é, a força da opinião das

massas presente nas redes sociais da internet na atualidade foi prevista por Gabriel Tarde há um século.

Para Tarde a crença e desejo norteiam toda a sua teoria, que busca mostrar que esse é um movimento do humano de dentro para fora, e não de uma sociedade exterior para o seu interior. Para o sociólogo francês oitocentista, os compostos plurais destas duas unidades entrecruzam-se constantemente no mundo social. Os seres que compõem o universo são aproximáveis na medida em que suas crenças e desejos podem ser transmitidos a outros homens. Tarde nomeia a força de conformação de crenças e desejos nos indivíduos sociais de **imitação**.

A imitação, portanto, é o direcionamento das crenças e desejos de um indivíduo que se assemelham aos desejos e crenças de outros e assim sucessivamente. Para Gabriel Tarde, essa é única forma possível de se explicar a “dinâmica” da sociedade, oposta àquela defendida por Émile Durkheim, ao final do XIX, época em que sua teoria ainda não poderia ser assimilável pelos cânones da academia vigente.

A imitação na antiguidade clássica

É no mínimo curioso perceber que a imitação já fora objeto de observação por parte de Aristóteles, mas ainda não “vasculhado” pelas Ciências Sociais e Humanas das últimas décadas. Reconvocá-lo neste artigo tem esse sentido de provocação científica, principalmente quando se sabe que a tese da imitação como elemento propagador da cultura humana de Gabriel Tarde foi levada ao ostracismo desde o debate acadêmico deste com Émile Durkheim no final do século XIX. Até quando essa descoberta feita há séculos ficará encoberta pelos cânones das Ciências?

Aristóteles ocupa-se do fenômeno enquanto processo de aprendizagem exclusiva do homem. Segundo o filósofo, a tendência para a imitação é instintiva no homem, se inicia já na infância e é através dela que os seres humanos adquirem os primeiros conhecimentos e experimentam prazer. A colocação do autor pode ser observada em um comportamento tipicamente infantil, que é quando as crianças imitam pessoas que lhes são próximas, como os pais e professores, por exemplo.

De acordo com Aristóteles (2003) a imitação é realizada segundo três aspectos: os meios, os objetos, a maneira. Os seres humanos contemplam com satisfação as representações mais exatas dos objetos que não conseguem olhar, pois a contemplação os instrui e os induz a discorrer sobre cada uma (...). Nos primórdios, os homens mais aptos para os exercícios de imitação foram criando a poesia, através de ensaios improvisados (ARISTÓTELES, 2003). As epopeias ilustram muito bem este aspecto destacado por Aristóteles, pois eram criadas, memorizadas e replicadas através da oralitura.

Para Aristóteles a imitação é de tal forma uma tendência humana natural que junto ao gosto da harmonia e do ritmo, o permite explicar que serão essas tendências que levarão pouco a pouco “os seres humanos mais aptos por natureza para os exercícios foram aos poucos criando a poesia, por meio de ensaios improvisados” (2003).

Considerações finais

Como visto no recorte histórico deste trabalho, o fenômeno do *meme* não é produto advindo da atual era da internet, mas sim uma característica que intensifica a imitação entre os indivíduos. O que diferencia os *memes* da atualidade dos *memes* de outrora é a velocidade com que estes são disseminados e o meio em que se propagam. Se antes, para se tornarem populares, os assuntos deveriam ser apresentados, primeiramente, pelos jornais e pela TV, hoje é preciso apenas que sejam veiculados na internet e tenham a aderência dos internautas.

A internet potencializou a reprodução instantânea dos *memes* sem a necessidade de intervenção de uma instância governamental ou comunicacional. Assim, como dito por Tarde, não é de se surpreender que os contemporâneos curvem-se tanto ao vento da opinião que passa (TARDE, 2005). É a força dessa opinião, emanada do público, que faz com que o gene cultural se espalhe e ganhe, momentaneamente, destaque entre os temas cotidianos, exigindo que os meios comunicacionais os acompanhem. Isso faz com que um *meme* vire notícia. Assim, o *meme*, que ganha corpo no meio social é, como vimos em Tarde, a conformação de

crenças e desejos nos indivíduos sociais, que se tornam aproximáveis na medida em que transmite seus conhecimentos para outros homens.

A imitação liga a antiguidade clássica aos nossos dias atuais, como mostra Aristóteles ao afirmar que a imitação é instintiva do homem, a internet apenas potencializou e reformulou a forma de imitar.

REFERÊNCIAS:

- ARISTÓTELES. **Arte Poética**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- CLAIR, Ericson Saint. **Comunicação e Diferença**: Opinião Pública Molecular, Contágio Social e Tecnologias de Virtualização. In: 1º Encontro da Uleppic-Brasil – Economia Política da Comunicação: Interfaces Sociais e Acadêmicas do Brasil. Niterói, 2006.
- DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. Oxford University Press, 1976.
- PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. De On the Horizon NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza UCG. Disponível em:
<http://crisgorete.pbworks.com/w/file/58325978/Nativos.pdf>. Acesso em: 05/12/2012
- TARDE, Gabriel. **A Opinião e as massas**. Martins Fontes. São Paulo, 2005.
- TARDE, Gabriel. **Leis da Imitação**. Rés-Editora, Ltda. Portugal, 1985.

AS TICs E A (RE) DESCOBERTA DO SABER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Dr^a Fernanda Castro Manhães
Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza

Resumo: O presente texto procura retratar a importância e relevância dos cursos de formação de professores mediante a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na educação. O impacto causado pelas tecnologias, não apenas na educação, mas na sociedade como um todo, é o alvo deste texto que pretende abranger a importância da formação do professor crítico como uma forma de estabelecer uma conexão entre os anseios e as necessidades sociais e o papel da escola enquanto colaboradora na inserção do ser humano no meio social. Por este motivo, enfoca-se a ideia de que tanto a formação inicial quanto à formação continuada do professor deve ser o ponto de partida para estas transformações.

Palavras-chave: tecnologias, formação docente, sociedade e informação.

As tecnologias e a educação

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) vêm redimensionando a prática pedagógica costumeiramente ocorrida nos mais diversos níveis de ensino.

As implicações epistemológicas das tecnologias na educação propõem uma reestruturação radical no interior das relações acadêmicas e sociais uma vez que, não se pode atribuir a elas o poder de alterar a prática docente, mas pode ser atribuído o poder de auxiliar na construção de uma aprendizagem significativa a partir do momento em que ocorre a mediatização do ensino através das mais diversas técnicas (BELLONI, 2001).

O professor visto como “tecnólogo” agora desempenha dupla função: o de ser professor em toda a sua essência, e o de ser um facilitador da aprendizagem, usando de todos os meios e métodos disponíveis que possam vir a interferir em sua ação docente.

O professor passa a assumir então uma “postura de aquisição, criticidade e de dúvida diante das informações – novas e velhas – e, ao mesmo tempo, exercer papel de orientação e cooperação com os alunos. Ensiná-los a aprender e (...) aprender, ensinando” (KENSKI, 2003).

Esse desafio colocado aos educadores faz parte de uma política instalada de caráter nada recente. O discurso sobre o uso das tecnologias na educação não se constitui um discurso novo. Há décadas tem se tentado, mesmo sem muito sucesso, instaurar uma política de uso de recursos tecnológicos na ação dos professores de forma a proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos educandos e, conseqüentemente, propor uma ação docente mediada pelo uso cada vez mais constante dos recursos tecnológicos. Podemos dizer que, com o desencadear da Tendência Tecnicista⁸³, houve um crescente movimento em torno da utilização de técnicas e de recursos com o objetivo de auxiliar qualitativamente o processo ensino-aprendizagem. Nunca se falou tanto em uso de recursos/técnicas.

Talvez tenha ocorrido uma má interpretação quanto à concepção do uso de recursos tecnológicos na educação e isso veio atribuindo um péssimo uso dos mesmos, fazendo com que boa parte dos professores atribuísem a eles a “função de ensinar”. Esta imagem negativa ocorre em vários setores. Podemos citar, por exemplo, o uso dos recursos audiovisuais que, de tanto serem mal utilizados em sala de aula, tornaram-se em boa parte, banalizados, desconsiderando assim a sua importância e a intenção de sua criação. A mesma falha é percebida quando se fala em construtivismo⁸⁴. Por ter sido mal interpretado pela maioria dos professores, acabou sofrendo forte crítica e diante disso, a escola vem adquirindo uma cultura escolar bem distante da proposta construtivista.

O aprimoramento dessa discussão vem gerando desde então a busca por uma política de conscientização que tende a querer atingir a escola, em todo seu contexto, e, principalmente, os professores.

⁸³ Tendência Liberal Tecnicista propõe que o professor assuma o papel de organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos úteis e necessários para que cada indivíduo se integre na máquina do sistema global onde se visa a qualificação para o trabalho através das técnicas. O material instrucional encontra-se sistematizado em manuais, livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais. Acontece então a transmissão/recepção de informações. Libâneo, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: Revista Nacional de Educação Cortez, nº 6, São Paulo, 1983.

⁸⁴ O construtivismo, sobretudo, uma posição epistemológica, isto é, refere-se à forma como o conhecimento se origina e se modifica. Como tal não deve ser confundido com uma posição pedagógica. Delval, Juan. Teses sobre o construtivismo, in Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança.

Tal necessidade fez com que a discussão ganhasse um espaço maior e que passasse, então, a pensar estas questões tão relacionadas à educação e principalmente referentes à ação docente no âmbito dos cursos de formação de professores. A formação inicial e a formação continuada passaram a vislumbrar a necessidade de propor esta “alfabetização tecnológica do professor⁸⁵”.

Mas, será mesmo que o professor necessita desta alfabetização tecnológica? Talvez essa seja uma das maiores perguntas a serem feitas nos dias atuais, em que a mudança acelerada e o maior acesso a informações têm provocado instabilidade em todas as estruturas sociais vigentes, desde o mercado de produção, economia, saúde à escola.

O professor, mediante a necessidade e oportunidade de redimensionar, a sua prática docente podendo fazer uso das tecnologias disponíveis, encontra uma série de barreiras. Uma delas, e talvez uma das mais comprometedoras, está diretamente ligada à concepção de educação, escola e prática docente. Porque se resolve adotar novos meios de trabalhar se as escolas ainda operam em velhas estruturas? E, se essas velhas estruturas não proporcionam um ambiente motivador de mudanças, para que pensar, então, em dinamizar a prática docente, em um espaço nada facilitador destas mudanças? Cabe ainda um terceiro questionamento: se a prática docente aliada às velhas estruturas das escolas, não proporciona momentos de reflexão para se redimensionar o processo ensino-aprendizagem, então, qual será o futuro da educação em tempos de instabilidade social, acesso cada vez maior às informações e, conseqüentemente, a desapropriação de sua própria identidade, uma vez que a escola deixa de atender as expectativas de seu alunado, provocando assim um considerável distanciamento entre dois polos que devem estar permanentemente conectados:

escola → sociedade.

⁸⁵ O conceito de alfabetização tecnológica esta diretamente relacionado a um outro conceito que vem evoluindo nas últimas décadas: Tecnologia Educacional. Para compreender o primeiro é necessário relacioná-lo a este último, tendo-se como pano de fundo a escola e a sociedade. Sampaio, 2001.

A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. As novas tecnologias de informação e da comunicação transformam espetacularmente não só a maneira de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar, e ainda, de introduzir forçosamente um novo quadro para o sistema educacional, justamente por estarem representando uma escola paralela (Pretto, 2002). Sendo assim, a escola precisa aliar-se a elas e propor uma nova estratégia educativa, travando com elas um jogo dialético.

As respostas propõem um exercício de grande reflexão. Porém, partir da análise da vivência é algo ainda muito imaturo, tendo em vista o passo lento com o qual a educação se desenvolve no Brasil, principalmente quando se fala das TICs. Parece talvez um pouco utópico falar em tecnologias educacionais no nosso país, uma vez que muitas escolas não possuem sequer giz. Porém, enquanto existe utopia, existe a possibilidade de desvendar os mistérios que camuflam o caminhar da educação no Brasil, bem como do surgimento de novas dúvidas e inquietações que, uma vez postas em questão poderão nortear um vasto campo ainda pouco explorado.

Segundo o professor Marco Antônio da Silva⁸⁶:

Parece uma afronta, uma ironia falar das tecnologias para as escolas por este país afora onde muitas não tem giz, ou pelo menos infraestrutura básica para fazer educação. O que se faz na escola *inforica* com todas as tecnologias digitais se faz também na escola *infopobre* (grifos nossos).

Partindo destas palavras, pode-se afirmar que fazer educação não está relacionado ao uso de recursos tecnológicos avançados. Fazer educação está relacionado à forma como se utilizam os mais diversos recursos. “Isto pode acontecer até mesmo embaixo de uma árvore usando dos recursos disponíveis” (SILVA, 2003). É preciso resgatar que as tecnologias não se limitam às mais novas invenções, mas, que tecnologias são recursos utilizados para permear e mediatizar o processo ensino-aprendizagem.

⁸⁶ Professor da Estácio de Sá em participação no Programa Salto para o Futuro – série: Integração das mídias. Canal TV Escola. Programa veiculado dia 20 de novembro de 2003 no horário das 11:00 às 12:00 horas.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Buscando então respaldo para explicar a necessidade de insistir nesta utopia, apoiamo-nos nas palavras de Eduardo Galeano, que considera a utopia como:

(...) ela está no horizonte (...). Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.

Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia?

Serve para isso, para caminhar.

Sob essa perspectiva, a prática docente tem sido atingida por vários ângulos. Talvez seja difícil para educadores acreditar que a ação docente possa ser modificada diante da democratização e conscientização do uso de recursos tecnológicos na educação. Porém, esta é uma realidade e não uma utopia.

Diante desta propositura, os cursos de formação de professores (inicial ou continuada) deverão assumir uma posição autocrítica em favor da negação da exclusão tecnológica, procurando com isso atender às demandas sociais, pois a escola como sub-sistema interdependente da sociedade não pode deixar de ser atingida pelas mais diversas transformações e continuar a ser o utensílio artesanal que era, uma vez que deixou de responder às necessidades sociais, pedagógicas e psicológicas expressas pela nova sociedade escolar. Talvez sejamos ainda os mesmos professores. A estrutura escolar continua sendo a mesma, mas nossos alunos são outros. Vivem na chamada Sociedade da Informação, rodeados das facilidades propostas pela modernização e do aumento do fluxo não só das informações mas da própria parafernália de artefatos hoje disponíveis nos mais diversos ambientes públicos e privados.

Talvez seja necessário repensar a estrutura atual vigente nos cursos de formação de professores para que se possa agir, então, em favor da formação de sujeitos críticos de sua própria prática docente e da utilização de recursos que a permeiam sobre ela.

Segundo Kenski (2001):

Estes posicionamentos críticos em relação às tecnologias são fundamentais na orientação de um programa de formação de professores para a sociedade contemporânea, sobretudo no Brasil. Trata-se de formar professores que não sejam apenas usuários ingênuos das tecnologias, mas profissionais conscientes e críticos que saibam utilizar suas possibilidades de acordo com a realidade em que atuam.

É comum termos relações conflituosas quando falamos em tecnologias. São muitos os discursos voltados para a aparição das tecnologias como uma forma de invasão em um espaço. É justamente esta invasão que a classe docente teme. Ao falar que as tecnologias estão “invadindo a escola”, causa-se um certo temor, medo, receio, angústia e, inclusive, desconforto já que nos sentimos ameaçados por essa prerrogativa.

Talvez não se possa afirmar que as tecnologias invadem o ambiente escolar, mas pode-se afirmar que estas causam mudanças significativas em diversos olhares e reflexão sobre o que vem a ser a instituição escolar e qual o papel a desenvolver mediante a sociedade que anseia não somente por transformações significativas, mas também pela maior “interatividade” e “reciprocidade” entre as ações da educação mediante seus principais parceiros: a sociedade à qual a mesma é responsável por atender.

Se as tecnologias invadem o âmbito escolar, talvez seja necessário entendê-las como aliadas, e não como uma escola paralela (Pretto, 2002). Do ponto de vista significativo para a educação, integralizar as TICs no projeto pedagógico das escolas estabelecerá uma parceria e não uma competição gerada pelo mau entendimento da gestão tecnológica na educação.

Mas falar sobre esta “Alfabetização Tecnológica” requer pensar a formação de professores, ou seja, as licenciaturas deverão ser repensadas. Quando Chauí fala sobre a universidade operacional⁸⁷, a mesma ressalta pontos interessantes que nos fazem

⁸⁷ Chauí, M. A universidade operacional. Folha de São Paulo, Caderno Mais! Maio de 1999.

concluir que realmente os cursos de formação de professores deverão ser repensados.

Segundo Chauí (1999):

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis(...).Desapareceu, portanto a marca essencial da docência: a formação.

Portanto, pensar na formação de professores como uma das possibilidades de inserção das tecnologias de informação e de comunicação e consequentemente desta alfabetização tecnológica, requer pensar um pouco qual tem sido a formação ocorrida nos últimos anos, sobretudo no Brasil.

Para nos situarmos no tempo e espaço contemporâneo daquilo que chamamos de cursos de formação de professores, podemos pensar, portanto, na formação de professores nas últimas três décadas, para, a partir daí, buscarmos a compreensão dos cursos hoje oferecidos e consequentemente fazer sentido à Universidade Operacional de Chauí.

A formação de professores

Com este texto, pretendemos, de forma sintetizada, apenas situar o que vem acontecendo em torno dos cursos de formação de professores nas ultimas três décadas para que a partir de então possamos pensar na contemporaneidade e nas questões que circundam o papel das instituições de ensino superior frente à formação de professores, e claro, frente ao desafio de “formá-los” para atuar na *Sociedade da Informação ou Digital*.

Durante a década de 70, devido à forte presença da Tendência Tecnicista na educação advinda da década anterior a esta, o processo de formação de professores estava muito voltado para a instrumentalização, privilegiando assim toda uma dimensão técnica sobre influência da tecnologia educacional⁸⁸. Para Candau (1982), a grande preocupação no que se refere à formação de professores era justamente esta

⁸⁸ A presença da tecnologia educacional e a discussão mais sistematizada sobre o assunto nas instituições educacionais foi iniciada no Brasil a partir dos anos 60. A sua utilização naquele momento era fundada no tecnicismo. SAMPAIO, 2001.

instrumentalização técnica que dava primazia ao uso cada vez mais crescente de uma racionalidade instrumental-técnica. Nesta concepção de racionalidade, a ideia de se adquirir “pacotes prontos” de fácil aplicação e resultados imediatos era uma das principais funções da educação. Segundo a mesma autora, em meados da década de 70, passou-se a pensar uma outra vertente sobre a formação de professores: a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. Assim, os cursos de formação de professores passam a se basear fundamentalmente nos seus aspectos funcionais e operacionais.⁸⁹ Não se pode negar, portanto, que foi a partir desta década é que se passou a pensar e analisar o uso das tecnologias educacionais como proposta pedagógica a ser inserida tanto na formação de professores quanto na prática docente. Mesmo de forma equivocada e sem muito sucesso durante esta década, vivenciamos hoje a volta dessa discussão, o que vem a ser exatamente o nosso alvo neste trabalho.

O final da década de 70 e início da década de 80 foi marcado por uma série de debates a respeito da formação docente. A educação passou a ser pensada em função das classes sociais e populares e em consequência disso, ampliou-se a discussão sobre os cursos de formação de professores. Começaram, portanto a aparecer os vários indícios de uma crise na educação brasileira uma vez que se passaram a vincular problemas na formação dos professores às dificuldades gerais enfrentadas pela educação na nossa sociedade.

Segundo Gadotti (1998):

Nos anos 80 a educação popular ultrapassa o nível da comunidade e do poder local, a educação de adultos e a educação não formal, para influir diretamente nos sistemas educacionais públicos e estabelecer-se como educação pública popular.

Nesta década, foram muitas as transformações no sistema de ensino: aumento da oferta do número de vagas na rede pública de ensino, expansão da rede de ensino, porém esses aumentos não foram acompanhados de investimentos por parte do

⁸⁹ Candau, Vera Maria Ferrão (coord). Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP, 1987, p.93.

governo na área educacional. Isto acarretou uma série de problemas na educação na década de 80, e, tais problemas se prolongaram até os dias atuais.

Para Gadotti (1998), “Houve uma deteriorização da educação: privilegiou-se a quantidade e não a qualidade; a educação como mercadoria incentivou a privatização do ensino”.

Privatizar o ensino reforça o pensamento da divisão do que vem a ser ensino de qualidade. Houve a partir daí não apenas o fortalecimento da rede privada de ensino como também reforçaram as desigualdades sociais, principalmente educacionais. Diante deste crescimento quantitativo, houve necessidade de maior número de professores. Para atender a demanda da época valia-se de tudo: do professor leigo, o aumento dos cursos de licenciaturas em faculdade isoladas, etc.

Segundo Cury (1982) “o professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), dos métodos (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência”.

Nesta perspectiva, o final da década de 70 e início da década de 80 foi marcado pela própria banalização do magistério: o exercício da docência como bico⁹⁰, a falta de profissionais formados para exercer a docência, o crescente número dos chamados professores leigos. Já que na década de 80 a função era educação na prática social, a docência passou a ter uma responsabilidade que ultrapassava a competência técnica, para agregá-la à consciência e exercício da competência política e social. Passou-se a pensar na relação teoria e prática. Diante desta relação, muitas críticas circundaram o eixo das discussões a nível superior de ensino. Até então, a relação teoria e prática era esvaziada de fundamentos, pois cabia à universidade o papel de realizar e difundir o resultado de pesquisas, enquanto isso, cabia ao professor apropriar-se das pesquisas produzidas e saber aplicá-las cotidianamente. Havia nesta perspectiva um distanciamento entre quem “pensa” a educação e entre quem “pratica” a educação, ou seja, quem produz a teoria e quem se apropria da mesma para aplicá-la em sala de aula. A universidade não demonstrou assim sua função de “formar educadores”.

⁹⁰ Metáfora atribuída para inserir a intenção de reforçar o descompromisso profissional.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Segundo Pereira (2002):

O que se ouve, então, é um grito indignado por parte da comunidade acadêmica em relação ao descaso das universidades brasileiras com as questões que envolvem o ensino de graduação e, especialmente, os cursos de formação docente. Ressalta-se nessa situação de menos prestígio acadêmico das licenciaturas em relação aos cursos de formação de pesquisadores e essa discussão voltará a ocorrer nos anos 90, levantando a questão do ensino e da pesquisa na universidade e seus reflexos nos cursos de formação profissional.

Entrando agora na década de 90, o que se pode perceber é que a mesma é marcada pela relação ensino-pesquisa na formação de professores. Pensa-se agora no professor como questionador e ao mesmo tempo construtor de sua prática docente. O professor nesse momento é um pesquisador. Incentiva-se agora a formação continuada e a capacitação em serviço em detrimento da antiga reciclagem.

Segundo TARDIF (2002), “o saber é um construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por usar deliberações, realizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”.

Ainda este mesmo autor afirma que existem duas teses sobre os saberes docentes: na primeira os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício; na segunda tese, a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Para Contreras (2000):

Não é possível falar de autonomia de professores sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho. ..é importante ter isso claro, porque a perspectiva de autonomia dos professores mudou nos últimos tempos, tanto no que se refere à literatura pedagógica, quanto as formulações políticas sobre a educação e o trabalho dos professores.

Mas ainda temos muito a pensar. Na contemporaneidade do século XXI, a educação se encontra em uma grande encruzilhada: de um lado, o desempenho do

sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade e nem mesmo de erradicar um problema crucial que ocorre principalmente nos países de terceiro mundo que é o analfabetismo; de outro, as teorias e concepções pedagógicas clássicas e novas não apresentam a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações que estão ocorrendo não somente no eixo das instituições escolares, mas em toda a sociedade.

A educação opera com a linguagem escrita e a nossa cultura atual dominante vive impregnada por uma nova linguagem, a da televisão e a da informática. Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar o poder da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar mentes. Trabalhamos ainda com recursos tradicionais que não tem apelo para crianças e jovens. É preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar – a capacidade de pensar – em vez de desenvolver a memória. Para isso é preciso dominar a linguagem, inclusive a linguagem eletrônica. GADOTTI (1998).

Pensar, portanto, nos cursos de formação de professores requer pensar políticas públicas voltadas para isto. Na verdade, a grande inquietação nos dias atuais é que esta nova geração, mesmo não tendo computador em casa, já está de alguma forma “antenada” com algum tipo de recurso tecnológico, seja o videogame, sejam os bichinhos virtuais (que custam muito barato e todos podem ter acesso), seja pela própria mídia de massa. Desta forma, esta nova geração estará exigindo cada vez mais um outro tipo de comportamento advindo da escola. Esta geração é bem diferente da geração dos nossos avós, onde a educação se fazia apenas por transmissão, e hoje, a mera transmissão se tornou inaceitável.

Mesmo sem ter acesso às mais diversas tecnologias, o professor tem que saber o que é cibercultura, sociedade da informação, sociedade digital, AlTv, ou seja, ele tem que ter consciência do que é a sociedade contemporânea para que ele possa atuar na mesma. Caso isto não aconteça, o professor estará cada vez mais distante do seu alunado e desta forma, a escola se tornará cada vez mais chata⁹¹ (SILVA, 2003).

⁹¹ Professor da Estácio de Sá em participação no Programa Salto para o Futuro – série: Integração das mídias. Canal TV Escola. Programa veiculado dia 20 de novembro de 2003 no horário das 11:00 às 12:00 horas.

A informação e as múltiplas linguagens advindas da comunicação

A inserção da qual falávamos anteriormente não se limitará somente ao uso de recursos. Integrar as TICs na ação docente requer um voo mais alto. É preciso integrar e criticar as TICs principalmente no que se refere à acessibilidade ao grande volume de informações. O professor passa a ter agora a necessidade de adquirir o entendimento das múltiplas linguagens: a linguagem multimídia, polifônica, virtual, cooperativa, recíproca. Afinal, para que tudo isto? O trabalho docente não mais se limitará ao repasse das informações, pois, as informações estão por aí nos mais diversos veículos midiáticos: tv, rádio, imprensa, internet, dentre outros. Não precisamos de ninguém para repassar informações, pois as fontes são acessíveis, muitas vezes dinâmicas e bem mais interessantes do que o estabelecimento do próprio diálogo.

É importante ressaltar aqui, que as questões relacionadas à comunicação e informação ganharam muito espaço principalmente depois da maior acessibilidade à internet. A partir de então, vários conceitos foram sendo desenvolvidos, como por exemplo, os conceitos de interação e interatividade. Distinguindo então estes dois conceitos, temos que, a interação ocorre sem que exista uma predisposição para isto. O simples fato de nos depararmos com alguém, seja para repassar, dialogar ou transmitir já significa que ocorre interação. Já a interatividade, que é uma palavra que está “na moda” e que não é um conceito criado a partir da informática, mas foi ela quem soube melhor se apropriar do mesmo, significa buscar alcançar o mais comunicacional, ou seja, interagir significa não apenas repassar ou transmitir, mas, a partir do momento em que isso ocorre, espera-se uma troca, uma resposta ou pelo menos um estímulo (ibidem).

Diante disso encontramos-nos frente a um novo papel, por sinal bastante desafiador, importe ao trabalho docente: criticar as informações, filtrá-las, intervir no aprendizado provocado por elas e, principalmente, transformar estas informações em conhecimento. Este é um dos pontos cruciais: fazer a leitura crítica das mídias não requer somente habilidade. Requer, antes de tudo, a junção de vários hábitos:

impessoalidade, ética, conhecimento, pluralidade e, o principal de todos, o hábito da leitura crítica.

Em países como o Brasil, onde o hábito da leitura é escasso, falar em leitor crítico das mídias requer uma atenção especial à definição das mídias. Afinal, de que mídias estamos falando?

O importante aqui não é definir a mídia alvo para procurarmos uma resposta. Levaremos em consideração todas as fontes por onde chegam as informações. Devemos ficar bem atentos quanto a essa questão, uma vez que as mídias, sejam massivas ou interativas, resultam em um grande esforço mental para serem analisadas criticamente.

No entanto, o discurso feito até aqui traz consigo inquietações consideráveis que permeiam dentre os mais diversos níveis de ensino. Se as tecnologias não invadem o ambiente escolar, para que discutirmos sobre elas? Retomo aqui a pergunta feita como título deste trabalho: A formação de professores relacionada à ação docente mediada pelas tecnologias de informação e comunicação: afinal, para que tecnologias?

Esta é uma pergunta ainda em discussão e sem resposta plausível aos segmentos escolares. Negligenciar a existência ou ignorar a necessidade de seu uso significa adotar uma postura antidialética da educação e passar a ver a escola como algo pronto e imutável. A sociedade em constante estado de mutação requer, porém uma outra postura advinda da escola.

O mundo virtual possui várias linguagens, mas a escola não pode aderir ao esquema das “tribos”⁹² adotando as várias linguagens subentendidas usadas por um determinado grupo para se comunicar. Há que se considerar que a comunicação, como um processo tão antigo quanto à existência do próprio homem, sofre e vem sofrendo alterações enquadradas em seus mais diversos contextos. Mas a escola, como sistema norteador e inter-relacionado com a sociedade na qual está inserida, deve estabelecer padrões de linguagem pelo menos assemelhados, pois acredita-se que, tendo a própria escola caído em contradição quanto à construção de seus conceitos, ela estará fadada

⁹² Metáfora atribuída aos grupos que adotam as mesmas linguagens para se comunicar. Por exemplo, os sinais utilizados nos correios eletrônicos, na maioria das vezes, são adotados por um certo grupo que entende e se comunica através daquela linguagem.

ao mesmo destino que tomaram as diversas tentativas de normatizar um ensino padrão e a educação para todos. É preciso respeitar a diversidade. (Daniel, 2003)⁹³.

Portanto, a normatização requer ainda um outro tipo de consciência: a consciência política.

As múltiplas linguagens presentes na sociedade “digitalizada” não devem servir de parâmetro para o avanço da “exclusão dos já excluídos”. Cabe, portanto à escola estabelecer uma linguagem única para garantir a democracia e o acesso de quaisquer cidadãos. Por esse motivo, exige-se a consciência política: estabelecer uma linguagem democrática em eras de modernização, informatização e automação, torna-se uma função a ser desenvolvida com grande urgência, pois se pode, a partir daí, tornar possível reduzir a discrepância existente entre os sistemas educacionais.

Se colocarmos então o nosso alvo de estudo, a formação e a ação docente no eixo dessa intriga, chegaremos a uma conclusão: a integralização das tecnologias de informação e comunicação nos cursos de formação de professores (seja formação inicial ou formação continuada) é o ponto de partida destas transformações.

Para Belloni (2001):

Os desafios que estas mudanças na estrutura das demandas sociais de educação pós-secundária (formação inicial e continuada) significam para os sistemas educacionais são enormes: de um lado, na formação inicial, será preciso reformular radicalmente currículos e métodos de ensino, enfatizando mais a aquisição de habilidades de aprendizagem e a interdisciplinaridade (o que implica diminuir a quantidade de conhecimentos), sem, no entanto negligenciar a formação do espírito científico e das competências de pesquisa; de outro, as demandas crescentes de formação *ao longo da vida* terão que ser atendidas (grifos da autora).

E é nesta perspectiva que a educação superior deve se respaldar. Os cursos de formação de professores terão que dar respostas às exigências desta sociedade. A sociedade da informação surge na década de 70 devido a uma revolução tecnológica sem precedentes. Houve a partir de então uma rápida passagem da sociedade industrial à sociedade informatizada. Toda a revolução advinda através das mais

⁹³ Reunião de Ministros Nórdicos, Oslo, 3 de junho de 2002. Texto publicado no livro Educação e Tecnologia num mundo globalizado.

variadas transformações, incluindo aqui o sistema capitalista, ganhou ênfase na medida em que a sociedade se tornava cada vez mais consumista e consequentemente produtiva.

O que se pode notar é que, a partir de então, a grande força do capitalismo unida ao processo de globalização, provocou um dualismo nessa sociedade.

Em educação, essa dualização é concretizada no fato de que a sociedade da informação prioriza o domínio de certas habilidades. As pessoas que não possuem as competências para criar e tratar a informação ou aqueles conhecimentos que a rede valoriza, ficam excluídas (TARTOJADA, 2000).

Mais uma vez as tecnologias afetam diretamente a educação. Mas é preciso refletir que essa dualidade, imposta pelos novos meios de produção e pelo fortalecimento do capitalismo não se constitui em nenhuma novidade para os educadores. A dualidade educacional⁹⁴ é tão antiga quanto o próprio conceito de educação, principalmente no Brasil. O que deve ser considerado é que através desses avanços estão sendo criadas novas dualidades, e, consequentemente, está se formando agora uma nova geração de analfabetos: o analfabeto digital.

Esse ponto torna-se crucial na medida em que a própria educação não consegue atender às expectativas do seu alunado. Por isso, pensar a educação requer investir em pesquisa na área. Pesquisar pode ser uma saída para a implementação de uma nova concepção de formação de professores que venha a atender todos os anseios.

Mas nós, educadores, ainda trabalhamos erroneamente diante das nossas próprias concepções de ensino. Temos ainda uma visão limitada sobre o uso das tecnologias na educação e suas possíveis contribuições para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Investir na formação de professores, seja formação inicial ou

⁹⁴ A nomenclatura “dualismo educacional” ficou popularmente concretizada na década de 70, com a aprovação da lei 5692/71, a qual regulamentou os cursos de formação técnica em nível médio de ensino. O chamado “dualismo” caracterizava a divisão da sociedade em dois polos: o primeiro daqueles que iriam concluir o ensino secundário e seguir carreira nos cursos superiores e o segundo daqueles que faziam parte da camada economicamente menos favorecida que iriam fazer cursos técnicos para ingressar no mercado de trabalho e atender as exigências da mão-de-obra qualificada e barata.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

continuada, é um dos fatores primordiais para se procurar instigar uma mudança tanto conceitual quanto prática.

Repensar a formação e a ação docente pode proporcionar uma nova visão da utilização das tecnologias educacionais. A contribuição que os cursos de formação de professores tem a oferecer é imensa: é preciso estimular, orientar, criar e inovar propostas, unir as novas e as velhas tecnologias, fazer da escola um ambiente de reflexão da própria prática docente, o que Lévy (1999) nos coloca de forma muito clara dizendo que:

É preciso colocar as pessoas nessa situação de curiosidade, nessa possibilidade de exploração. Não individualmente, não sozinhas, mas juntas, em grupo. Para que tentem se conhecer e conhecer o mundo a sua volta. E, uma vez compreendido esse princípio de base, todos os meios servem, os meios técnicos servem. Os meios audiovisuais, interativos, os mundos virtuais, os grupo de discussão, tudo o que quisermos (Lévy apud Kenski, 2001).

A importância que isso representa na formação do professor traz contribuições não somente à escola, mas à sociedade na qual a mesma está inserida, uma vez que a integração dos professores em uma nova ação docente mediada pelas tecnologias gera o desejo de participar do processo de intercâmbio de conhecimentos, a vontade de apresentar contribuições originais, transmitir e trocar ideias, de forma cooperativa e aberta. Isto significa incentivar e estimular a busca por uma educação que atenda e seja compatível com os anseios da sociedade. Pois segundo Lévy (ibidem), “quem aprende mais e mais depressa são as crianças mais novas”. Isto ocorre porque elas têm um instinto de curiosidade, de busca, não sentem medo de errar e são mais abertas a receber aquilo que para elas é novidade. Talvez, seja isto que esteja faltando aos professores: coragem e não ter medo de errar.

Como diz Penteado (1998)

Todavia é preciso considerar que a simples presença desses recursos no trabalho pedagógico não é sinônimo de mudanças significativas na qualidade de tal trabalho. Inicialmente é preciso lembrar que as novas tecnologias comunicacionais são apenas e tão-somente prolongamentos refinados, recursos sofisticados, aptos a potencializar a capacidade comunicacional inerente ao ser humano, que o caracteriza como animal social por excelência e produtor de

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

cultura. Portanto, será tão somente na vivência de uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como um processo específico de comunicação que as tecnologias comunicacionais ganharão a possibilidade de exercer o seu poder transformador, rumo a uma educação escolar formadora, reveladora, suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania.

Pretendemos encerrar este trabalho, ressaltando que as tecnologias na educação são apenas tecnologias. Elas não falam por si, elas não agem sozinhas, elas não funcionam sem planejamento, e, por esse motivo, para lidar com as mesmas deve haver preparação e formação docente propícia a isso.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Raquel Goulart (org). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. RJ. Quarter, 2001.
- _____, **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des) encontros**. São Paulo, edições Loyola, 2003.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia educação?** Campinas SP. Editora Autores Associados, 2001.
- _____(org), **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo, edições Loyola, 2002.
- _____, **O que é educação a distância?** Editora Autores Associados, Campinas, 2001.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão (coord). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.
- _____, **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. Em aberto**. Brasília, 1 (8): 19-21, ago, 1982.
- CHAUÍ, M. **A universidade operacional**. Folha de São Paulo, Caderno Mais! Maio de 1999.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Notas acerca do saber e do saber fazer da escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (40): p.58-60, fev, 1982.
- DANIEL, John. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Brasília, Unesco, 2003.
- DELVAL, Juan. **Teses sobre o construtivismo**. In: ARNAY, José. RODRIGO, Maria José (orgs). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo, ed. Ática, 2ª edição, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo, Cortez, 1998.
- KENSKI, Vani Moreira. **Em direção a Uma Ação Docente Mediada Pelas Tecnologias Digitais**. In: Barreto, Raquel Goulart (org.) **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: Avaliando Políticas e Práticas**. R.J. Quarter, 2001.
- _____, **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas – SP, ed. Papyrus, 2003.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, editora 34, 12ª impressão, 1993.
- LIBÂNEO, J.C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: Revista Nacional de Educação Cortez, nº 6, São Paulo, 1983.
- MORAN, José Manoel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas SP, Papirus, 2001.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. (org). **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. SP. Cortez editora, 1998.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte, editora autêntica, 2000.
- PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas, SP. Papirus, 2002.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo. LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.
- SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. **Comunicação, Educação e Novas Tecnologias**. Campos dos Goytacazes, RJ. Editora FAFIC, 2004.
- _____, **A Informática na Educação: Um caso de Emergência**. Rio de Janeiro. DAMADÁ, 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.
- TARTOJADA, Iolanda. FLECHA, Ramón. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (org). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2000.

CONTROVÉRSIAS DO EU – Da (Info)Ética ao terror Cibernético

Jefferson Cabral Azevedo (UENF)

Dr. Carlos Henrique de Souza Medeiros (UENF)

Dr^a. Rosalee S. C. Istoe (UENF)

Resumo: Os processos da formação psíquica sofrem influências de diversas variáveis que se interrelacionam num sistema aberto, confluindo sobre fatores antropológicos, ambientais, genéticos, psicológicos e histórico-sociais que determinam os comportamentos nas interações relacionais. Entretanto, nas cidades virtuais onde imperam, a imagem-fluxo, a atemporalidade e o não-lugar permitem novos arranjos psíquicos e uma maior plasticidade e velocidade em processar informações e gerar conhecimentos. Neste ponto conjuntural, onde a tecnologia é um fator primordial que permeia as interações e oferecem incógnitas na construção de identidades, uma nova ordem se estabelece, porém sem um parâmetro ético de normas e regras. Os resultados catalisados pela velocidade das trocas de informação caracterizam comportamentos desviantes e anti-sociais que podem trazer danos incalculáveis aos direitos básicos de todo ser humano.

Palavras-chave: Formação de identidades, estruturas psicológicas, redes sociais e infoética e legislação para crimes na internet.

1 – Introdução

No atual momento, os conceitos paradigmáticos estão se alterando rapidamente graças aos avanços tecnológicos, presentes no final do século XX, que proporcionaram uma drástica modificação nos processos de comunicação, economia, costumes e realidade. A realidade até então conhecida foi totalmente reestruturada para uma virtualização das relações, dando lugar para a atemporalidade e encurtando as distâncias geográficas. Consequentemente, as identidades oriundas destes choques entre concepções proporcionam novos paradigmas relativos à fluidez de comportamento e ao referencial para a estruturação psíquica, além de novos paradigmas sociais e científicos.

Vivemos na era da informação, de rápidas mudanças nas estruturas sociais e em suas relações. Não é, portanto, uma simples questão de ponto de vista, é uma resignificação dos papéis, não mais fechados e inertes, e ainda a reconstrução dos parâmetros exercidos pela apropriação da convivência diária. Tal convivência distingue-se pela virtualização das relações nas Redes Sociais e, para estudá-la, os

atuais instrumentos oriundos da metodologia científica não amparam ou dão estrutura ferramental de forma a compreender todas as suas idiossincrasias.

Segundo Kuhn (2009), o paradigma é a formação de um modelo que compreende um conjunto de teorias para explicar fenômenos estudados, proporcionando, assim, uma determinada visão de mundo.

É nesse âmbito que os processos investigatórios são complexos, pois estão relacionados aos processos psicológicos, sociológicos, antropológicos, entre outros. Além disso, muitas vezes, o instrumento utilizado para análise deturpa ou, na melhor das hipóteses, cria um resultado.

É notável e claro que o pensamento científico baseou-se na razão cartesiana e no pragmatismo do positivismo. Mas, nem tudo são luzes, o próprio pensamento científico que constrói uma realidade totalmente racional encontra no legado da mecânica quântica seu ápice e seu paradoxo. Ápice, quando se sustenta sobre constructos teóricos totalmente abstratos, baseados nas coerências internas dos axiomas, aproximando-se do conhecimento puro.

É nesse aspecto que os processos responsáveis pela formação psíquica humana se caracteriza como conjunto de variáveis em um sistema aberto que sofre influência da subjetividade, do ambiente, das heranças genéticas e dos fatores histórico-sociais.

2 – Identidade, Informação e Conhecimento.

Neste âmbito paradigmático e crível, às vezes nos assolamos com demonstrações de comportamentos que chocam e impressionam um grande número de pessoas, como assassinatos em massa em instituições escolares, principalmente nos Estados Unidos, na Europa e, agora, também se apresenta no Brasil. Entretanto, quem podemos culpar? Estipular culpa sobre as relações familiares? Sobre os preconceitos e abusos físicos e psíquicos originados no meio escolar? Muitas pessoas passaram por estas situações de frustrações, constrangimentos, agressões físicas e psicológicas e nem por isso tiveram comportamentos que demonstrassem violência ou extermínio. Podemos pensar em comportamentos agressivos e violentos contra nossos familiares, chefes, colegas de trabalho e escola, mas chegar a praticá-los é outra

instância. O ato de pensar e agir passa pelo processo de censura, que define o comportamento social. No entanto, quais são os valores que estipulam esses processos estruturais e de formação de identidades?

A definição de identidade pode ser ampla devido a suas várias concepções oriundas da psicologia, psicanálise, sociologia, filosofia e do momento histórico e social que uma determinada cultura atravessa e de seus paradigmas científicos.

No entanto, Castells (2005) define identidade como

(...) a fonte de significado e experiências de um povo. Processo de construção de significado com base em um atributo cultural. Conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado (CASTELLS, 2005, p. 23).

Neste contexto, é importante salientar aspectos importantes, tais como o conjunto de atributos culturais e seus inter-relacionamentos e, acima de tudo, o fator de construção simbólica.

Segundo Freud (1969), em Totem e Tabu, a identidade se estabelece no cruzamento de nosso aparato psíquico (com que nascemos) e a realidade externa. O que existe fora de nós é chamado de sociedade humana, com suas instituições e normas. Esta percepção de identidade nos permite ter a sensação de continuidade, de sermos sempre os mesmos independentemente do momento em que estamos vivendo, seja no passado ou no presente.

É nessa perspectiva que podemos analisar a constituição do sujeito pela cultura, seja psíquica ou materialista. Freud (1969), em Totem e Tabu, refere-se às instituições humanas como produtos de uma forma de pensamento, tanto instituições matrimoniais como casamento grupal, tanto instituições com características religiosas como o Totemismo ou, ainda, a economia que atravessa todas as outras instituições.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Para Maia (2007),

A identidade do sujeito pós-moderno já não é taxada como fixa ou permanente, como acontecia no Iluminismo. Passa-se a compreender que o indivíduo pode assumir diferentes posições, conforme o papel que está representando, gerando um processo de identificação que não é automático, mas pode ser ganho ou perdido ao longo de sua trajetória. A complexidade da vida cotidiana, atravessada pela globalização que encurta distâncias e conecta comunidades em novas estruturas de espaço-tempo, impõe que assumamos distintas identidades que podem ser conflitantes entre si. Posicionamo-nos frente ao outro de acordo com as expectativas lançadas sobre nós. (MAIA, 2007, p. 4).

Assim, vivemos o que chamamos de identidade líquida ou modernidade líquida, de acordo com Bauman (2005), que discorre sobre a decadência das instituições sociais e a perda de valores propagada por estas.

Maia (2007), ao citar Hall (1999), enfatiza sobre o aspecto da crise de identidade vivenciada na sociedade pós-moderna e argumenta que

O sujeito fragmentado caracteriza-se por ter múltiplas identidades culturais – que podem ser contraditórias ou não – provisórias, variáveis e, muitas vezes, problemáticas. O indivíduo pós-moderno assume uma identidade "móvel" e "temporária" – uma possibilidade dentre as múltiplas possíveis – de acordo com o momento e local. Isso ocorre porque a construção da identidade se dá na interação com os outros – e "pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros" (HALL *apud* MAIA, 2007, p. 5)– ao longo da vida, constituindo um processo em constante mudança e formação (MAIA, 2007, p. 6).

Segundo Souza (2006), estes valores estabelecidos se dão através da “indústria cultural que massifica e aliena, padronizando identidades e excluindo qualquer possibilidade de construções identitárias individualizadas.”

Esta indústria cultural se fortifica hoje pelo culto às Redes Sociais e pela Internet que já ultrapassou a televisão como maior meio de entretenimento. As Redes Sociais tiveram uma rápida aceitação social, influenciando direta e indiretamente os costumes e os hábitos das mais diversas populações e classes sociais.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Dentro deste processo dialógico entre o psiquismo e o social é que, no presente momento, as redes sociais possibilitam uma gama de significantes, podendo ofertar um maior campo simbólico para influenciar a formação de identidade.

De acordo com a perspectiva de Castells (2005), as

(...) redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico, suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio. (CASTELLS, 2005, p. 499).

A dinâmica desse processo oferece uma enorme mudança em relação aos processos anteriores devido a sua velocidade, quantidade de informações e acessibilidade, além, é claro, da interatividade. O sujeito não é um mero telespectador, ouvinte ou leitor; ele sai de uma figura passiva de receptor e passa a ser emissor-receptor.

Neste processo interativo, devemos salientar que o desenvolvimento tecnológico vivido nos últimos anos, principalmente no final do século XX, tendo como catalisador a Globalização, possibilitou as enormes mudanças nas concepções de comunicação e formação de subjetividade. Entretanto, estas alterações da subjetividade, seja como causa ou consequência, modifica e transforma a estrutura social e suas relações de poder, além de possibilitar o surgimento de uma nova cultura baseada na informação.

Castells (2005), em **O poder da identidade**, relata que muitas das transformações sociais vividas nos últimos anos do século XX foram consequências da reestruturação do capitalismo, quando o conhecimento e a informação adquiriram um papel crucial nos processos produtivos e as transformações sociais modificaram essencialmente as relações de trabalho.

Mas, afinal, qual a diferença e a relação entre informação e conhecimento? Para adentrar nesta relação, deve-se ter em mente alguns aspectos importantes para sustentar o processo metodológico. As informações, segundo Setzer (2004), do

Departamento de Ciência da Computação da USP são formadas a partir de dados que são códigos que constituem a essência da informação, ou seja, grupo de símbolos. Os dados isoladamente podem não transmitir uma mensagem ou podem transmitir várias, pois de acordo com a linguística representam mais de um significado.

Para Hall (1999), o sujeito não é um elemento passivo no processo de comunicação, é ativo e realiza uma negociação em torno do significado, que depende de variáveis como o contexto cultural, social, econômico, entre outros fatores determinantes para rejeição ou aceitação da leitura realizada pelo sujeito. Hall ainda defende, em seus estudos de discurso midiático, o modelo de codagem versus decodagem, ou seja, o significado de um texto situa-se em algum lugar entre o produtor e o leitor. O produtor apresenta suas pretensões de codificação, entretanto o leitor irá decodificar de maneira diferente de quem o produziu, o que Hall denomina de “margem de entendimento”.

De acordo Setzer (2004), as informações são dados tratados e resultados de processamento. As informações têm significado, podem ser tomadas decisões ou fazer afirmações considerando as informações. Para o autor, “uma mensagem torna-se informação se o seu receptor consegue compreender o seu conteúdo, isto é, associar a ela, mentalmente, um significado.” Já o conhecimento transcende o fator informacional, pois deve ter uma aplicação, não o ato pragmático da concepção, mas de abstração e produção de ideias, proporcionando o saber, ou seja, é informação trabalhada.

Se a invenção da imprensa, proporcionada por Gutenberg, possibilitou o acesso à informação e, porventura, ao conhecimento, retirando o homem da Idade Média, o desenvolvimento da informática e posteriormente da internet, avanços tecnológicos oriundos após a segunda grande guerra, proporcionaram uma catalisação da comunicação de massa, ou seja, uma aceleração das informações, permitindo, assim, segundo Souza (2009), **em Tecnologias e Novos Modos de Comunicação: (Re)Invenção do Conhecimento**, o estabelecimento de um novo paradigma, o que

(...) requer, conseqüentemente, uma nova forma de construir o conhecimento, que deve estar voltado preferencialmente para o que acontece no mundo hoje, agora, e esta possibilidade o ciberespaço pode fornecer com grande propriedade, já que oferece uma gama de dados que podem ser acessados, de forma autônoma, em aparelhos eletrônicos presentes em casa, no trabalho, na escola, na igreja e nos locais de lazer, cujas principais características são a mutação e a multiplicidade. Um não-lugar, assim chamado por muitos, uma nova forma de expressão onde possamos formar, inventar e fabricar conceitos (SOUZA, 2009, p. 17).

A invenção da informática retirou o homem do lugar, do espaço propriamente dito, e o jogou no não-lugar. Neste âmbito, a escola e a família não são os únicos referenciais para a formação das identidades e estruturação psíquica, o não-lugar proporcionado pelas novas tecnologias adentrou tais ambientes restritos e concorre para estabelecer novos valores e parâmetros de convivência, de relações e propagação de poder e formação de identidades, sejam patológicas ou não.

Turkle (2006 *apud* SOUZA, p 06) destaca, em “Comunicação Linguagem e Identidade”, o conceito desenvolvido por

Na história da construção da identidade na cultura da simulação, as experiências na Internet ocupam um lugar de destaque, mas essas experiências só podem ser entendidas como parte de um contexto cultural mais vasto. Esse contexto é a história da erosão das fronteiras entre o real e o virtual, o animado e o inanimado, o eu unitário e o eu múltiplo, que está a ocorrer tanto nos domínios da investigação científica de ponta como nos padrões da vida quotidiana. (TURKLE, 1997, p. 12).

3 – Controvérsias do Eu.

É importante tentar compreender que os aspectos de estruturação de um sujeito não são necessariamente relativos e unicamente direcionados aos processos intrapsíquicos, são aspectos multicausais que englobam as estruturas biológicas necessárias para que o aparato psíquico se estabeleça e se desenvolva, incluindo os processos sociais, culturais e de gênero.

Dentro da perspectiva psicanalítica o desenvolvimento do sujeito é similar e correlativo ao desenvolvimento da civilização, ou seja, se a estrutura psíquica individual é similar e correlativa à estrutura da civilização, temos, nesse sentido, uma

ampliação da perspectiva de uma constituição psíquica, deixando seu caráter hermeticamente fechado no puro subjetivismo, para um caráter no qual o homem passa a ser definido como o resultado das relações dos sistemas que o integram.

Toda Civilização precisa do desenvolvimento de uma determinada cultura que requer normas e regulamentos específicos para podermos conviver coletivamente, além de assegurar o sucesso para aquisição do conhecimento e, assim, poder controlar as forças da natureza e atingir a satisfação das necessidades humanas.

Freud (1969), em *O Futuro de uma Ilusão*, afirma que

Os desejos instintuais que sob elas padecem, nascem de novo com cada criança. Há uma classe de pessoas, os neuróticos, que reagem a essas frustrações através de um comportamento associal. Entre esses desejos instintuais encontram-se os do canibalismo, do incesto e da ânsia de matar. Soa estranho colocar lado a lado desejos que todos parecem unânimes em repudiar e desejos sobre os quais existe tão vívida disputa em nossa civilização quanto a sua permissão ou frustração; psicologicamente, porém, é justificável proceder assim. Tampouco, de modo algum é uniforme a atitude da civilização para com esses antigos desejos instintuais (FREUD, 1969, p. 56).

É através da internalização deste Outro, das normas de conduta, que coibimos nosso instinto pulsional, baseado no princípio do prazer, e coercitivamente aceitamos as normas e regras impostas pela sociedade vigente, determinando o comportamento humano baseado no princípio da realidade, bem como a construção, a estruturação do Superego. Neste âmbito, Freud (1969) afirma que

(...) toda civilização tem de se erigir sobre a coerção e a renúncia ao instinto; sequer parece certo se, caso cessasse a coerção, a maioria dos seres humanos estaria preparada para empreender o trabalho necessário à aquisição de novas riquezas. Acho que se tem de levar em conta o fato de estarem presentes em todos os homens tendências destrutivas e, portanto, anti-sociais e anticulturais, e que, num grande número de pessoas, essas tendências são suficientemente fortes para determinar o comportamento delas na sociedade humana (FREUD, 1969, p. 23).

O processo de formação de identidades nas redes perpassa vários aspectos interessantes e, ao mesmo tempo, trágicos pois, segundo Freud (1969), a formação da

personalidade se dá através e pelo Outro. Entretanto, quem é este outro dentro de um mundo tecnologicamente virtual, onde as relações são efêmeras e transitórias? Por vezes, as Redes Sociais funcionam como um grande grupo que exerce influência sobre os comportamentos dos componentes e subjuga a identidade individual. Para Le Bon (1969 *apud* FREUD, p. 29) “os dotes particulares dos indivíduos se apagam num grupo e, dessa maneira, sua distintividade se desvanece”. Segundo Freud (1969), em **Psicologia das Massas e análise do Eu**, existem dois fatores importantes

O primeiro é que o indivíduo que faz parte de um grupo adquire, unicamente por considerações numéricas, um sentimento de poder invencível que lhe permite render-se a instintos que, estivesse ele sozinho, teria compulsoriamente mantido sob coerção. Ficará ele ainda menos disposto a controlar-se pela consideração de que, sendo um grupo anônimo e, por consequência, irresponsável, o sentimento de responsabilidade, que sempre controla os indivíduos, desaparece inteiramente (FREUD, 1969, p. 42).

Outro fator importante é a relação de contágio pelo qual o comportamento individual é diretamente influenciado como no “efeito manada”: o discernimento e a vontade própria desaparecem por completo passando, assim, a assumir uma identidade grupal.

Na virtualização das relações, implicitamente, podemos observar o Poder da Visibilidade. A busca pela visibilidade dentro das redes pode trazer consigo comportamentos que não são admitidos no mundo “Real”, onde as relações são marcadas por normas e regras. Tais normas e regras não são estabelecidas nas redes e são, assim, subjetivas, apresentando pouca capacidade ou força de gerar senso crítico. Neste âmbito, podemos presenciar a utilização de artifícios para conseguir a visibilidade passando por cima da Ética e da Moralidade. O desejo de obter visibilidade exerce um enorme poder sobre o sujeito, forçando a um ritual maniqueísta superdimensionado pelas Redes.

Freud (1969) salienta que o processo de construção de verdades é dinâmico e possui uma enorme gama de variáveis psicológicas influenciadas pelos aspectos cognitivos, percepções, recalques e etc. Este emaranhado de processos é o que possibilita que cada sujeito crie sua própria verdade. E em alguns casos seus próprios

papéis ou identidades, ou melhor, sua identificação. Estas variáveis perpassam pelo viés das

(...) exigências culturais, que já mencionei, a internalização parece ter sido amplamente conseguida, se não levarmos em conta a exceção desagradável dos neuróticos. Contudo, o caso se altera quando nos voltamos para as outras reivindicações instintuais. Aqui observamos com surpresa e preocupação que a maioria das pessoas obedece às proibições culturais nesses pontos apenas sob pressão da coerção externa, isto é, somente onde essa coerção pode fazer-se efetiva e enquanto deve ser temida. Isso também é verdade quanto ao que é conhecido como sendo as exigências morais da civilização, que, do mesmo modo, se aplicam a todos. A maioria das experiências que se tem da infidelidade moral do homem ocorre nessa categoria. Há incontáveis pessoas civilizadas que se recusam a cometer assassinato ou a praticar incesto, mas que não se negam a satisfazer sua avareza, seus impulsos agressivos ou seus desejos sexuais, e que não hesitam em prejudicar outras pessoas por meio da mentira, da fraude e da calúnia, desde que possam permanecer impunes; isso, indubitavelmente, foi sempre assim através de muitas épocas da civilização (FREUD, 1969, p. 43).

As Redes Sociais produzem fascínio e encantamento, proporcionando a atemporalidade dos relacionamentos. Para Souza (2005), este mundo contempla e permeia várias mudanças na sociedade moderna, trazidas pela cibercultura. Inferimos que estamos diante de uma nova forma de produção social do espaço, na qual o tempo-real instantâneo é um tempo sem tempo e o novo dia a dia é destituído de espaço e matéria. A imagem-fluxo, a presentificação, a realidade virtual e as diversas possibilidades de comunicação no ciberespaço sugerem um novo ambiente: as cidades digitais. A realidade virtual que se apresenta no ciberespaço não é somente fruto de contemplação sensorial das imagens e troca de informações, mas uma forma objetiva de ser da nova materialidade do arranjo social em redes de comunicação e, por assim dizer, de uma nova variável na estruturação psíquica.

Nos escritos desenvolvidos por Jung (1961), Persona pode ser entendido como a máscara com a qual nos apresentamos ao mundo. É como um complexo da personalidade pelo qual nos relacionamos com o meio. A Persona inclui os papéis sociais, tipos de expressão e comunicação. A Persona apresenta características positivas e negativas que nos protegem das forças que nos invadem. Portanto, o

sujeito pode adotar conscientemente ou inconscientemente uma personalidade artificial ou mascarada inversa aos seus traços de caráter. Assumimos diferentes Personas dependendo do meio no qual nos encontramos.

Esta insegurança proporciona um comportamento muitas vezes compulsivo para que o “EU” verdadeiro não venha à tona. Esta valorização do falso em detrimento do próprio “EU” produz personalidades desviantes e, muitas vezes, até patológicas, onde o “FAKE” faz parte de uma “FACE” sujeitada, ou ainda, disfarçada, pois demonstrar o Eu verdadeiro poderia trazer consigo o inexorável e o imponderável, como comportamentos inaceitáveis socialmente, como os transtornos relacionados à parafilia (pedofilia, necrofilia, voyeurismo, fetichismo, sadismo, masoquismo, entre outros), além daqueles relacionados à psicopatia, ou simplesmente, trazer para o reconhecimento social uma imagem produzida para obter, através dela, uma visibilidade, ou aceitação.

4 – Do Terror Cibernético à (Info) Ética

Alguns aspectos são importantes de serem salientados nestas relações virtuais. Por que determinadas informações são propagadas e permeadas pela tecnologia?

Antes de inferir sobre este aspecto, é necessário compreender os processos históricos que influenciam o psiquismo e diretamente os processos cognitivos e linguísticos de uma sociedade.

Para Castells (2005) há

(...) sem dúvida a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia, e, em especial aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial (CASTELLS, 2005, p. 4).

A invenção da linguagem oral e, posteriormente, da linguagem escrita possibilitaram um inegável avanço tecnológico e no modo de viver dos grupos sociais, proporcionando modificações estruturais em relação à difusão das informações e seus

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

impactos nas reestruturações de novos paradigmas, alterando as relações de Poder e gerando constructos que rompem o espaço, o lugar ou território e o tempo, permitindo fluidez e dinamismo.

De acordo com Maximiano (2000) e Drucker (2001), as profundas alterações nas relações de trabalho e a introdução de uma nova tecnologia na área de produção e gestão exigiram e exigem uma mudança circunstancial no velho paradigma taylorista-fordista, no qual as exigências educacionais eram menores, pois o trabalho não necessitava de grande conhecimento. Hoje, o mercado exige um sujeito capaz de se adaptar às realidades tecnológicas, às constantes mudanças e que apresente capacidade de interagir com os mais diversos ambientes, sejam culturais, sociais ou científicos, necessitando, assim, de um nível educacional mais aprimorado.

O termo *sociedade em rede* diz respeito a uma composição social estruturada no espaço simbólico do ambiente virtual ou ciberespaço, a partir de circuitos de informação derivados do avanço das tecnologias de base microeletrônica que deram origem à internet, a espinha dorsal da comunicação global mediada por computadores no início dos anos 90. A internet é mais que uma simples tecnologia, é o meio de comunicação que institui a infra-estrutura organizativa das sociedades em vigor. A internet é o coração de um novo paradigma sociotécnico que constitui, na realidade, a base material de nossas vidas e de nossas formas de relação, de trabalho e de comunicação. O que a internet faz é processar a virtualidade e transformá-la em nossa realidade, constituindo a sociedade em rede, que é a sociedade em que vivemos.

Segundo Souza (2005), estamos diante de várias mudanças na sociedade moderna, trazidas pela cibercultura. Inferimos que estamos diante de uma nova forma de produção social do espaço, na qual o tempo-real instantâneo é um tempo sem tempo e o novo dia a dia é destituído de espaço e matéria.

Nesta reflexão é possível constatar que este dinamismo de tudo que está contido no ciberespaço cria novas ambiências, hábitos e comportamentos – fatos estes que não há como ignorar ou simplesmente evitar. Souza (2003) ainda nos alerta que as tecnologias se sucedem uma a uma e o novo de hoje é fruto de um amadurecimento,

de uma evolução que se desenvolve progressivamente, ou seja, o novo de hoje é o avançado do ontem e o ultrapassado do amanhã.

A imagem-fluxo, a presentificação, a realidade virtual e as diversas possibilidades de comunicação no ciberespaço sugerem um novo ambiente: as cidades digitais. A realidade virtual que se apresenta no ciberespaço não é somente fruto de contemplação sensorial das imagens e troca de informações, mas uma forma objetiva de ser da nova materialidade do arranjo social em redes de comunicação.

Durante o ano de 2011, várias pesquisas foram realizadas, no Google e no Youtube, intercaladas por meses, maio e dezembro, para estabelecer um parâmetro metodológico mais consistente e não um recorte temporal. Foram utilizados temas que infligem o direito civil e criminal, racismo, segregação racial, homofobia, arrombamentos, construções de bombas e modos de assassinar pessoas. Temas contraditórios na atual sociedade demonstrados nos seguintes dados apresentados nos gráficos e tabelas abaixo:

Google

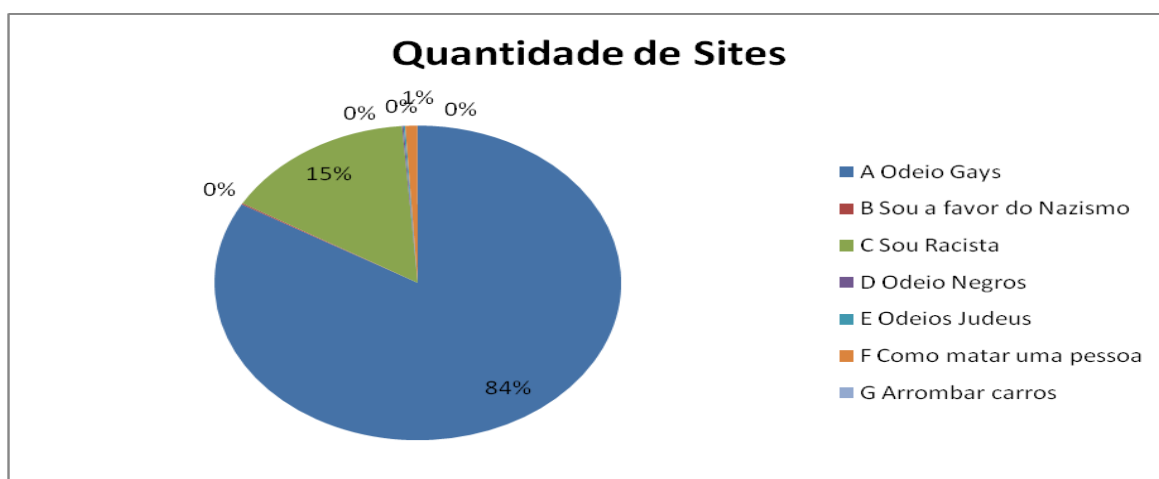


Gráfico 01: Quantidades de sites.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Google

Itens	Temas	Quantidades de Sites
A	Odeio Gays	370.000
B	Sou a favor do Nazismo	547
C	Sou Racista	68.000
D	Odeio Negros	544
E	Odeios Judeus	555
F	Como matar uma pessoa	4290
G	Arrombar carros	129

Tabela 01: Google – temas e quantidades de sites.

Youtube

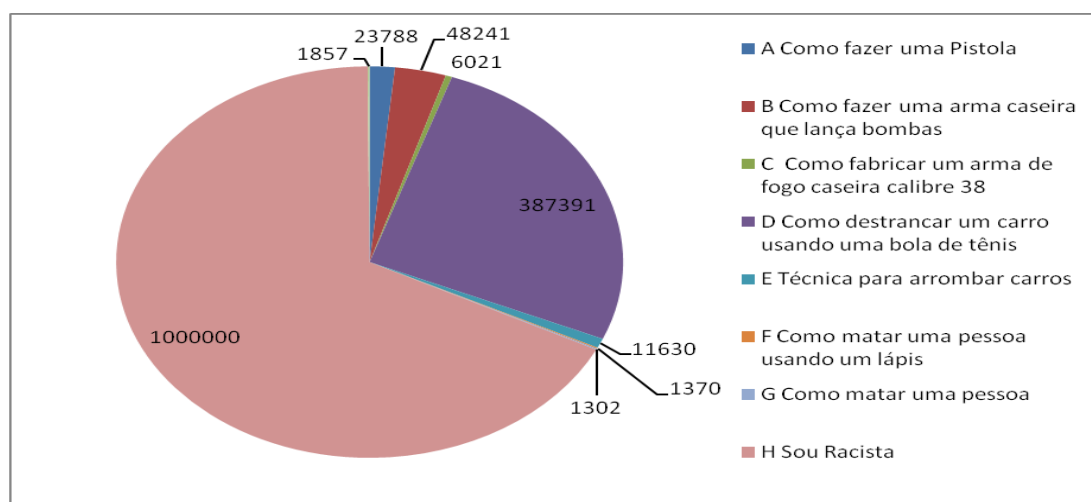


Gráfico 02: Quantidade de exibições

Youtube

A	Como fazer uma pistola	23788
B	Como fazer uma arma caseira que lança bombas	48241
C	Como fabricar um arma de fogo caseira calibre 38	6021
D	Como destrancar um carro usando uma bola de tênis	387391
E	Técnica para arrombar carros	11630
F	Como matar uma pessoa usando um lápis	1370
G	Como matar uma pessoa	1302
H	Sou racista	1000000
I	Odeio gays	1857

Tabela 02: temas e quantidades de exibições

Entretanto estes novos arranjos deveriam permitir que determinadas concepções sociais se propagassem pelas cidades digitais? Nesta perspectiva, voltamos ao início e realizamos a reflexão: por que determinadas informações são propagadas e permeadas pela tecnologia? Informações que difundem comportamentos anti-sociais ou que possibilitem que o desejo individual esteja acima das necessidades coletivas. Será que o terror cibernético constitui-se apenas na representatividade dos desejos e manifestações de pensamento de uma parcela da sociedade? É necessário salientar que não existe isenção nas produções científicas ou imparcialidade. Todo processo social ou científico possui uma base histórica e está sob a tutela da estruturação do poder.

Podemos perceber que a internet e as Redes Sociais não estão livres das influências históricas ou sociais, são reflexo das representatividades sociais. Entretanto, o dinamismo e a atemporalidade propiciam que determinadas manifestações sejam catalisadas, amplificando os seus resultados. Dizer que a internet foi um marco para a propagação da informação e produção de conhecimento é um fato irrevogável, porém, deve-se dizer também que não há ainda uma concepção Ética de conduta dentro desta nova realidade. A infoética ainda é embrionária.

Em 2007, Cho Seung-hui de 23 anos foi responsável pelo maior massacre registrado em uma Universidade dos Estados Unidos: foram 32 mortos e 21 feridos – vídeos postados na internet faziam prenúncio de seu atentado. No Brasil, ‘O massacre de Realengo’ aconteceu no dia 7 de abril de 2011, desencadeado por Wellington Menezes, matou 12 alunos. O assassino usou revólveres calibre 38 e 32, além de carregadores speedloader que, segundo a polícia, prescindiam treinamento. Após investigações, descobriu-se que o conhecimento para o uso dos carregadores era oriundo da internet.

Foram feitas muitas especulações na mídia a respeito deste atentado, como de vários outros, falando de psicopatia, alucinações e delírios, que são comuns na esquizofrenia, bullying, fanatismo religioso, entre outros. Porém, o que mais chamou a atenção foi o depoimento da irmã do assassino que declarou que ele “vivía na

internet”. Inclusive sua carta de suicídio estava postada na sua página pessoal do Orkut.

É claro que a internet é um ambiente propício para propagar informações e seu uso não é limitado apenas a indivíduos considerados normais dentro do atual paradigma científico. Aqueles que possuem transtornos mentais ou espectro psicótico também são usuários do mundo virtual.

É necessário estabelecer uma legislação clara, que defina os crimes virtuais, como a responsabilidade dos sites em que são postadas apologias a violência, drogas, racismo, homofobia, pedofilia e outras transgressões. O responsável é quem posta, quem permite postar tais informações, ou ainda, uma corresponsabilidade?

O Congresso brasileiro, desde 1999, tenta estabelecer uma legislação polêmica para crimes praticados na internet. Em 2008, o Senado aprovou mudanças realizadas no texto do atual deputado Eduardo Azeredo, porém sem participação pública. Torna-se necessária a votação de um marco civil da internet, estabelecendo direitos e deveres tanto dos usuários quanto dos provedores, além é claro, de maior velocidade nos trâmites relativos a aprovações de leis de crimes virtuais, pois este meio é dinâmico e as mudanças rápidas.

Também em 2008, o Vaticano publicou um manifesto apoiando uma maior discussão a respeito do desenvolvimento de uma Infoética. Bento XVI (2008) destaca que torna-se “indispensável que as comunicações sociais defendam cuidadosamente a pessoa e respeitem plenamente a sua dignidade”.

5 – Considerações Finais

Dentro da economia da informação, o domínio sobre a internet torna-se fator de Poder e estabelece novas relações sociais, culturais, antropológicas e psicológicas, alterando o dinamismo e a velocidade dos processos histórico-sociais vigorando uma mudança e uma transformação radical das normas e regras vigentes.

Caracterizar uma Infoética que regularize e normatize tais ambientes virtuais é de extrema importância para a sociedade de uma forma geral, possibilitando um

ambiente mais seguro e menos propenso a crimes e apologias que firam os direitos dos cidadãos.

Entretanto, deve-se realizar uma ampla análise para que a internet não seja engessada, impossibilitando que as informações e o conhecimento se propaguem de forma livre, além de ser um ambiente de denúncias e protestos. Porém, liberdade não é sinônimo de irresponsabilidade ou, ainda, transgressão aos direitos relativos à humanidade.

Referências

- Bauman, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- Bauman, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- Castells, Manuel. A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura; (V. 1, pp 04-499). 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- Drucker, Peter Ferdinand. O melhor de Peter Drucker: a administração. São Paulo: Nobel, 2001.
- Fante, c. a. z. (2001): Bullying escolar, in Violência nas escolas, Jornal Diretor udemo, ano V, n.º 02, março/2002, São Paulo. Dados sobre estudos realizados em cinco escolas da Rede Pública e Privada de Ensino em duas cidades no interior do estado de São Paulo.
- Foucault, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007, 23ª Edição.
- _____, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Vozes, 12º Ed – RJ – 2001
- _____, Michel. Historia da Sexualidade. 16º Ed Rio de Janeiro: Grall, 1998
- Freud, Sigmund. (1912) Totem e Tabu e outros trabalhos. In: E.S.B., vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- _____(1914) Historia do movimento psicanalítico. In: E.S.B., vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____(1921) Psicologia das Massas e análise do Eu (pp 29-43) In: E.S.B., vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____(1917 [1915]) Luto e melancolia. In: E.S.B., vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____(1927) O futuro de uma ilusão. (pp 23-56) In: E.S.B., vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____(1930 [1929]) O mal-estar na civilização. In: E.S.B., vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____(1921) Psicologia das Massas e análise do Eu. (PP 19-43) In: E.S.B., vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- Garcia-Roza, Luiz Alfredo. Freud e o inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- _____, Luiz Alfredo. Introdução a Metapsicologia Freudiana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- Gonçalves, Virginia Maria Martinelli Braga. Centro Winnicott de São Paulo 2008.
- Retirado em 07 de abril de 2011 no world wide web: <http://terapia-de-familia.com/2010/12/07/caracterizando-segundo-winnicott-a-personalidade-de-tipo-falso-self/>.
- Jung, Carl Gustav. Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo - Obra Completa. Petrópolis- 7ª Ed. - 2011 VOZES
- _____, Carl Gustav,.Fundamentos de Psicologia Analítica - Obra Completa. Petrópolis- 7ª Ed. - 2011 VOZES
- Kuhn, Thomas. A Estrutura das Revoluções científicas. São Paulo. Perspectiva 2009.
- Lacan, Jacques. Seminário: As Formações do Inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- Levy, Pierre. Ciberultura. São Paulo: Ed. 34, 1999;
- Lopes, A. A., Neto. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. (PP 164-172) Jornal de Pediatria, 81(5),.
- Maia, Aline Silva Correa. Telenovela Projeção, identidade e identificação na modernidade líquida. 1(4-6) Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, agosto de 2007. Retirado em 15 de maio de 2010, no world wide web: http://www.compos.org.br/files/24ecompos09_AlineMaia.pdf.
- Mason, K. L. Cyberbullying (intimidação psicológica com a ajuda da tecnologia): Avaliação preliminar no ambiente escolar. Psychology in the Schools, Vol. 45(4). Universidade Estadual de Cleveland, 2008.
- Maximiano, Antonio César A. Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2000
- Nogueira, R. M. C. D. P. A. (2003). Escola e Violência: análise de Dissertações e Teses sobre o tema produzidas na área de Educação, no período de 1990 a 2000, dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Ortiga, D. Jorge A. P. A info-ética para bem da humanidade outubro de 2008. Disponível em <http://www.agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=63870> Retirado em 13 de junho de 2011. PL 84/99. Legislação de crimes na internet. abril de 2008 no world wide web: <http://www.senado.gov.br/legislacao/>
- Prados, M. A. H. Menores y riesgos en la Red. Un dilema para los padres. III Congreso on line- Observatorio para la Cibernsociedad. 2006.
- Souza, C. H. M. Comunicação, Educação e Novas Tecnologias. Campos dos Goytacazes, ed. FAFIC/Grafimax, 2003.
- _____, C. H. M. Comunicação, Linguagem e Identidade, (p 06) Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006
- _____, C.H.M. e COSTA, M.A.B. Abordagens antropológicas do ciberespaço e da ciberultura. (PP 06-17) In: Revista TB, Rio de Janeiro, 163: 85/94, out-dez, 2005.
- SOUZA, Jessé (Org). A invisibilidade da desigualdade brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- _____, Carlos H.M. Comunicação, Linguagem e Identidade. Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF, setembro de 2006. Retirado em 25 de maio de 2010. no

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

world wide web:

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0240-2.pdf>.

Setzer, Valdemar W. Universidade de São Paulo (USP), outubro de 2004. Retirado em 12 de junho de 2011 no world wide web: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/dado-info-Folha.html>..

Sposito, M. P. (1994): sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e a ação coletiva na cidade, in Tempo Social, Revista de Sociologia da usp, 5(1-2), usp, São Paulo.

Turkle, Sherry. A vida no ecrã. A identidade na era da internet. (p 12) Lisboa, Relógio D'água, 1997.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: uma nova proposta para o ensino-aprendizagem

Janete Araci do Espírito Santo (UENF)

Dr.^a Bianka Pires André (UENF)

RESUMO: A educação atual se encontra diante de um grande desafio: constituir-se em espaço de mediação entre o aluno e o mundo tecnológico. Ambos lidam com a mente e o imaginário, por isso a importância de analisar como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm contribuído para o processo educativo da educação básica. É fato que não se consegue mudar um sistema se apenas uma parte dos indivíduos envolvidos, direta e indiretamente, estiver apta e disposta a promover determinadas mudanças dentro de um mesmo sistema. É preciso que haja um envolvimento global, onde todos busquem traçar os caminhos mais adequados para se chegar ao destino proposto e esperado. Tendo isso em vista, neste trabalho, apresentamos alguns pressupostos teóricos sobre as TICs, bem como sua contribuição na educação contemporânea, a fim de promover reflexões e instigar mudanças na prática docente.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação, educação contemporânea, prática docente.

1 Introdução

A educação atual se encontra diante de um grande desafio: constituir-se em espaço de mediação entre o aluno e o mundo tecnológico. Ambos lidam com a mente e o imaginário, por isso a importância de analisar como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm contribuído para o processo educativo da educação básica. Entretanto, a escola ainda persiste em projetos pedagógicos e práticas educativas ultrapassadas, ignorando o avanço tecnológico e o intenso uso das tecnologias, o que não favorece o envolvimento e o interesse dos alunos no aprendizado, prejudicando a sua formação.

Professores reclamam que os alunos não gostam de ler e nem de escrever e, conseqüentemente, leem e escrevem mal. Evasão escolar, reprovações na disciplina, dificuldades com a escrita, deficiência na interpretação e leitura, preconceito linguístico, resistência às regras gramaticais e velhas concepções de linguagem são alguns dos fenômenos detectados nessas discussões.

Os pesquisadores que se interessam pelo ensino de Língua Portuguesa têm contribuído, de forma intensa e decisiva, na formulação de novas teorias que

garantam práticas pedagógicas mais eficazes e voltadas para uma maior integração entre a escola, os docentes, os discentes e a sociedade como um todo. Pesquisas e projetos de ensino são desenvolvidos com o objetivo de propor soluções e apresentar subsídios teóricos e práticos que contribuam para o aperfeiçoamento da prática pedagógica no ensino da nossa língua. Mas, apesar dos grandes esforços e das eminentes contribuições, o aprofundamento desses ideais ainda necessita de uma postura mais ampla e abrangente para se alcançar resultados com maiores índices significativos, individuais e coletivos.

Tendo isso em vista, neste trabalho, apresentamos alguns pressupostos teóricos sobre as TICs, bem como sua contribuição na educação contemporânea, a fim de promover reflexões e instigar mudanças na prática docente.

2 Uma nova aliada à ação pedagógica: a cultura de massa

A educação no mundo contemporâneo não conta apenas com a participação da escola e da família. Outras instituições, como a mídia, surgem como aliadas a uma ação pedagógica. É a que chamamos de Terceira Cultura – a cultura da comunicação de massa, que alimenta e sobrevive à custa das culturas de caráter humanista-nacional, religiosa e escolar (MORIN, 1984).

A cultura de massa é toda cultura produzida para a população em geral – a despeito de heterogeneidades sociais, étnicas, etárias, sexuais ou psicológicas – e veiculadas pelos meios de comunicação de massa. Enfim, cultura de massa é toda manifestação cultural produzida para o conjunto de camadas mais numerosa da população; o povo, o grande público. Esta cultura desenvolveu-se a ponto de ofuscar os outros tipos de cultura anteriores e alternativos a ela. Ela está presente na vida de cada um de nós, transmitindo valores e padrões de conduta e socializando muitas gerações.

Portanto, considera-se que a concepção de mais um modelo único de família, de escola e/ou mídia não seja apropriado, embora cada uma dessas instituições paute por propósitos e princípios distintos.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Estas instituições constituem-se por sujeitos em intensa e contínua interdependência entre si, e não podem ser vistas como estruturas que pressionam umas às outras como instâncias constituídas por agentes que se pressionam mutuamente no jogo da socialização.

Observando os pontos pertinentes a cada uma destas instituições, podemos considerar a família como responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural (BOURDIEU, 1999). De origem privilegiada ou não, ela transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso. A família é uma instituição que evolui conforme as conjunturas socioculturais. Ela é um importante elemento na determinação dos destinos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos.

A Escola, sem deixar de ser uma instituição do saber e da produção do conhecimento, perde o seu papel organizador, pois não monopoliza mais as referências identitárias (DUBET, 1996). Ela não se apresenta mais como eixo organizador de experiências. Não consegue conciliar as suas antigas funções de educar (transmitir valores), selecionar (qualificar o público) e socializar (adaptá-los a uma realidade social). Recebendo um público variado e estando preparada para enfrentar os desafios propostos por ele, a escola torna-se uma agência da socialização enfraquecida, servindo de forma fragmentada às diferentes expectativas deste público.

A cultura de massa, ao transmitir informação e entretenimento, transmite também valores e padrões de conduta diversificados. Considera-se que o caráter pedagógico dessa cultura é uma ampla circularidade dos bens culturais, juntamente com a difusão das informações que contribuem para o surgimento de novas formas de interação educativa (GIDDENS, 1994).

Portanto, os sujeitos sociais podem orientar suas práticas e ações a partir de outros parâmetros que não sejam mais exclusividade da escola e da família, mas apropriados por todos, numa configuração única, sujeita aos condicionamentos sociais; às experiências vivenciadas no universo familiar e escolar, produto da interdependência entre as agências da Socialização.

Grande parte das transformações ocorridas na realidade contemporânea deriva-se das relações de interdependência entre as instâncias: família e escola – e a emergência da cultura de massa.

3 A importância das TICs no momento atual da educação

Moran (2009) afirma que um dos eixos das mudanças na educação passa pela transformação da educação em um processo de comunicação autêntica e aberta entre professores e alunos, incluindo, também, administradores, funcionários e comunidade, principalmente os pais. Valente (1997) defende a ideia de que o uso inteligente do computador na educação é o que possibilita mudanças no sistema atual. Este deve ser um recurso com o qual o aluno possa criar, pensar, manipular a informação e que permita a construção do conhecimento. Todavia, o uso do computador na educação pode ser direcionado para a promoção do ensino ou para a construção do conhecimento pelo aluno.

É preciso entender as tecnologias como meios de estimular e gerar culturas e de interação social. Sem estes meios é impossível a continuidade da evolução; não só no processo de ensino, mas também na vida profissional e social de todo indivíduo.

Segundo Lévy (1999),

Não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis de professor e de aluno (p. 163).

O autor supracitado enfatiza que será necessário, também, buscar alternativas que utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e dos formadores desses profissionais.

Por isso, ressalta-se, aqui, a necessidade de reflexão e implantação de metodologias pedagógicas em função das novas possibilidades abertas pelas novas tecnologias da informação e comunicação em relação ao processo de interação entre

os sujeitos e em função da flexibilidade relacionada ao tempo/espaço destinado à aprendizagem (SOUZA, 2003).

Destaca-se, então, a importância da interação entre os pares e da organização dos espaços, do papel do educador e, além disso, em como se dá a relação do aluno com o meio proporcionado a ele e com as diferentes culturas apresentadas. Os espaços que se constituem dentro do contexto da educação devem ser preparados para o aluno e com o aluno, respeitando o direito que todo discente tem de buscar construir a sua autonomia, sua identidade, bem como o seu próprio conhecimento; ao educador, cabe o papel de alguém que reconhece a sua verdadeira e importante função dentro dos espaços, participando como alguém que por ser mais experiente tem muito a planejar, intervir, mediar e proporcionar aos seus educandos.

Para isso, é necessário que avancemos em nossas metodologias, utilizando de recursos mais modernos para a contribuição deste trabalho docente. Sendo assim, é importante pensar como integrar essa nova forma de trabalhar com o espaço e tempo do aluno e o espaço e o tempo disponibilizados pelas instituições de ensino. Moran (2009) afirma que

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie e que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática (p. 137).

Conforme o autor, não há um modo específico de como utilizar essas tecnologias. Cada professor deve procurar a forma que mais lhe ajude na maneira de trabalhar com os alunos, que mais lhe facilite a comunicação e que dê melhores resultados para o aprendizado. É importante, também, diversificar as formas de trabalhar as atividades e de avaliar.

Fagundes (2007) afirma que as tecnologias digitais estão realizando transformações profundas nos processos de aprendizagem e nas mudanças da escola. Reflete que o uso das tecnologias na educação propicia a interdisciplinaridade, uma

organização hierárquica, estimula a participação cooperativa e solidária, promove a autonomia e a responsabilidade da autoria nos alunos.

Sob essa ótica, devemos entender que a informática não é uma ferramenta estática, utilizada apenas para produzir um trabalho ou buscar uma informação e sim que, quando interagimos com ela estamos sendo influenciados por um novo sistema cheio de recursos que evolui a cada dia.

Portanto, o momento atual requer uma visão diferenciada do mundo. Vivemos na era da tecnologia, onde a informática não é apenas uma ferramenta que atua em nossas vidas, mas uma tendência tecnológica da qual fazemos parte. A globalização exige de nós um conhecimento holístico da realidade, em que este conhecimento possa ser compreendido como um todo integrado e não fragmentado, delimitando fronteiras.

Para Moran (2004), é possível constituir novos formatos para as mesmas concepções de ensino-aprendizagem, inscritos em um movimento de modernização conservadora.

Evidencia-se a necessidade da inserção e a integração das mídias ao currículo no âmbito escolar e, para isso, é preciso inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo.

Para André (2004, p. 25), “Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais”. Portanto, ensinar com as tecnologias não se resume apenas no uso do computador, do vídeo, do giz, do lápis e do papel; mas sim em conhecer e saber utilizar cada uma dessas ferramentas, criando formas interessantes que facilitem e tornem mais divertido o aprendizado dos alunos, tendo em mente que o mais importante não é o professor ensinar, e sim o aluno aprender.

4 Algumas considerações...

O mundo atual exige que o homem seja capaz de viver em uma sociedade informatizada e de rápidas mudanças. As TICs fazem parte da nossa vida de forma irreversível e devem ser inseridas na escola de maneira que possa contribuir para a melhoria do processo educacional.

Tendo isso em vista, neste trabalho, tecemos algumas reflexões partindo da hipótese de que ensinar usando a tecnologia atinge resultados significativos, quando ela está integrada em um contexto estrutural de mudança de ensino-aprendizagem, onde professores e alunos vivenciam processos de comunicação abertos de participação interpessoal e grupal afetivos. Caso contrário, ela seria apenas um recurso a mais no método de ensino tradicional.

É fato que não se consegue mudar um sistema se apenas uma parte dos indivíduos envolvidos, direta e indiretamente, estiver apta e disposta a promover determinadas mudanças dentro de um mesmo sistema. É preciso que haja um envolvimento global, onde todos busquem traçar os caminhos mais adequados para se chegar ao destino proposto e esperado. Porém, vive-se atualmente um grande dilema com relação à educação em geral.

Acreditamos que o uso das TICs na escola possa contribuir para o prazer de aprender, garantindo melhores resultados na aprendizagem, pois a interação direta do indivíduo com o mundo faz com que professor e aluno possam ser construtores de seu próprio conhecimento; buscando, assim, a superação das velhas metodologias, instrumentalizados pela tecnologia inovadora como uma ferramenta imprescindível para que o meio educacional esteja em sintonia com a época em que estamos vivendo. Portanto, competem às instituições de ensino utilizar essas novas ferramentas em atividades e no próprio currículo para que haja melhorias e facilidades no ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2004.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- BARRETO, R. G. **Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente**. Campinas, 2004.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- FAGUNDES, L. **O professor deve tornar-se um construtor de inovações** – entrevista Midiativa. 2007. Disponível em:
<http://www.midiativa.org.br/index.php/educadores/layout/set/print/content/view/full/1053/>. Acesso em: 12 maio 2012.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999. 264p.
- MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PUC-PR, v. 4, n. 12. p. 13-21, 2004.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16. ed. Campinas: Papirus. p. 11-65, 2009.
- MORIN, E. **Cultura de massas no século XX - O espírito do tempo**. Rio de Janeiro: Forense, 1984.
- SOUZA, C. H. de. **Comunicação, Educação e Novas Tecnologias**. Campos dos Goytacazes, RJ. Editora FAFIC, 2003.
- VALENTE, J. A. O uso inteligente do computador na educação. **Revista Pátio**, ano I, n. 1, 1997.

**O USO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFISSIONAIS DO RAMO DE ENERGIA ELÉTRICA NO BRASIL**

Daniele Fernandes Rodrigues (UENF)

Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi analisar as vantagens econômicas da adoção da modalidade de Educação à Distância (EaD) nos programas de formação continuada de uma grande empresa do setor energético. Dentro deste escopo, foi analisado um dos cursos que a Eletrobrás oferece aos seus empregados: o Curso Higiene e Segurança no Trabalho, que é um curso obrigatório para o pessoal operativo de manutenção. Até o primeiro semestre de 2007 o curso era oferecido apenas no sistema presencial, passando a partir do segundo semestre de 2007 a ser oferecido na modalidade à distância, o que nos levou a questionar a vantagem econômica do curso na modalidade EaD em comparativo com a modalidade presencial. O referencial teórico se fundamentou em um estudo de caso que permitiu comprovar que há uma efetiva redução nos custos com capacitação profissional quando a modalidade adotada passa a ser a EaD, devido a economia de escala. A comparação entre as duas modalidades ainda possibilitou a constatação de que muitas empresas passam a atender um número bem maior de empregados, proporcionando agilidade nos treinamentos, flexibilidade ao treinando que gerencia a sua disponibilidade, mantendo-se assim conectado com as novas tendências de mercado. Ficou evidenciado que como estratégia de gestão, o investimento em e-learning, permitiu a Eletrobrás atender a si e às suas subsidiárias, bem como a outras empresas do segmento de energia elétrica, pois toda a infra-estrutura pode ser utilizada por diversos profissionais, proporcionando melhor desempenho de suas funções.

Palavras-chave: Educação à distância. Formação continuada. Gerenciamento de custos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As revoluções de maior impacto para a humanidade acontecem, num primeiro momento, sem que as pessoas se dêem conta de sua profundidade. Foi provavelmente assim com a descoberta do fogo, com a domesticação dos animais, com a entrada na era da agricultura. Foi assim na época das grandes navegações e nas duas fases da Revolução Industrial (primeiro com a máquina a vapor e depois com a eletricidade). Está sendo assim, novamente, com o que vários estudiosos denominam de “revolução

da informação”, um termo que abrange o uso de computadores, a globalização, a desregulamentação e, mesmo, uma esperada segunda fase revolucionária, a era da biotecnologia.

Em tempos de grandes mudanças, a falta de sincronia produz dramático desencontro entre milhares de pessoas procurando empregos melhores e várias empresas com vagas que não conseguem preencher. Não há solução mágica para esse problema: só uma mudança de mentalidade, tanto das pessoas, como das empresas, pode atenuá-lo. Acredita-se que a chave é a educação continuada, que exige, da parte das pessoas, desprendimento, humildade e disposição, e da parte das empresas, uma nova percepção do que é investimento.

É notório que o processo atual de transformação tecnológica expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos, mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida. Vivemos em um mundo que tornou-se digital.

A constatação de que as novas tecnologias tomaram conta da educação, leva-nos a questionar uma efetiva vantagem econômica da Educação a Distância, em comparação com o sistema de ensino presencial, quando o assunto é educação continuada em uma grande empresa, levantando alguns fatores que possibilitem visualizar os prós e os contras deste novo sistema de ensino, que vem crescendo a cada dia.

Adotar o ensino a distância no lugar do tradicional ensino presencial, devido a uma considerável redução nos custos (desde que atendidas determinadas premissas, como: abrangência e outras que serão identificadas ao longo deste artigo) é fator citado por diversos autores conceituados na área e que fazem parte do levantamento bibliográfico deste artigo.

O problema central da investigação foi fixado a partir das observações e leituras prévias sobre o tema: Quais as vantagens econômicas da opção pela Educação a distância (EaD) na formação continuada de profissionais do ramo de energia elétrica de uma grande empresa do Brasil?

Como primeira hipótese considera-se que há uma efetiva otimização dos custos com capacitação profissional quando o sistema adotado pela empresa é a modalidade à distância. A segunda hipótese é que há uma maior funcionalidade nos processos de qualificação visto ser a tecnologia nesses tempos contemporâneos, uma ferramenta usual em todos os setores das grandes empresas.

O objetivo geral deste estudo é apontar com base em dados reais, as vantagens econômicas da adoção do sistema EaD nos programas de formação continuada de uma grande empresa do setor energético no Brasil.

1 ENSINO PRESENCIAL X ENSINO NÃO-PRESENCIAL

É incontestável que todos os segmentos econômicos foram atingidos pelo fenômeno da globalização e revolucionados pelo avanço tecnológico da informática. Há uma transformação na gestão corporativa que ao ser informatizada, tem buscado na educação apoio para uma reengenharia, utilizando cada vez mais a informática em seus processos educacionais. A educação precisa ser promovida através de novos instrumentos onde o computador passa a ocupar postos de trabalho tradicionais.

A necessidade de uma compreensão maior das formas de educação utilizadas no Brasil, levou o Ministério da Educação (MEC) a classificar o ensino em três modalidades distintas, tendo por base suas características. Essas modalidades de ensino são:

- a) Presencial;
- b) Semipresencial; e
- c) Não-presencial ou à distância.

A educação presencial (EP), segundo Aretio (1994), dá-se face-a-face, utilizando-se de comunicação direta entre professor - aluno, em local definido (sala de aula, oficinas e laboratórios). É o ensino convencional. A semi-presencial acontece em parte na sala de aula e outra parte à distância, através de tecnologias. Já a educação à distância, pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

com professores e alunos separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação. (MORAN, 2002)

Como uma modalidade de ensino não-tradicional, a EaD surgiu com a sociedade industrial e suas tecnologias, abrangendo diferentes formas de aprendizagem que lançam mão de metodologias, recursos e técnicas próprios dos tempos informacionais. Conforme comenta Preti (2000), a maioria dos alunos da Educação a Distância apresenta características particulares, tais como: são adultos inseridos no mercado de trabalho, residem em locais distantes dos núcleos de ensino, não conseguiram aprovação em cursos regulares, são bastante heterogêneos e com pouco tempo para estudar no ensino presencial. Esses estudantes buscam essa modalidade porque nela encontram facilidade para planejar seus programas de estudo e avaliar o progresso realizado, e até mesmo porque preferem estudar a sós a estudar em classes numerosas.

Para Aretio (1995), a distinção fundamental da modalidade de ensino presencial para a modalidade à distância é a substituição da interação pessoal na sala de aula entre professores e alunos pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos, que através do apoio de uma organização eficiente e tutoria adequada, propiciam uma aprendizagem independente e flexível.

Dentre os elementos que constituem o processo de Educação a Distância, Aretio (1995) destaca alguns conforme resumo da tabela abaixo:

Tabela 1 – Elementos que constituem a Educação a Distância

Elementos que constituem a Educação a Distância	
ELEMENTOS	COMO ACONTECE?
Distância física Professor X aluno	Contato acontece virtualmente
Estudo individualizado e independente	Construção do conhecimento
Processo Ensino-aprendizagem mediatizado	Meios diferenciados de suporte e estrutura
Uso de tecnologias	Novas tecnologias + recursos de comunicação
Comunicação bidirecional	Interação crítica e participativa

Fonte: desenvolvido a partir dos estudos de Aretio (1995).

Ramos (1990) também considera como essência da EaD a relação educativa entre o estudante e o professor, que não é direta, mas “mediada e mediata”, pois se vale de meios diversos e diferentes da explicação e a relação cara a cara, que se realiza em momentos e lugares diferentes da presencial, fazendo uso de uma organização de apoio. Para Ramos, as características desta nova modalidade de ensino (EaD) são: abertura, flexibilidade, adaptação, eficácia, formação permanente e economia.

1.1 ASPECTOS CONCEITUAIS E DENOMINAÇÕES DA EAD

Niskier (2001) aponta o surgimento do EaD no mundo, no século XV, quando o tipógrafo Johannes Guttenberg inventou a imprensa na Alemanha, utilizando caracteres móveis para a composição de palavras. Os livros, copiados manualmente, eram caríssimos e, portanto, inacessíveis à plebe, razão pela qual os mestres eram tratados como integrantes da Corte, uma vez que detinham o conhecimento, ou seja, tinham poder sobre os documentos escritos.

Segundo visão de Eick (1997) a EaD teve uma primeira consolidação no início do século XX, e posteriormente, com o desenvolvimento dos meios de comunicação, na segunda metade do mesmo século, houve condições para a ampliação dos projetos existentes e para o surgimento de novos projetos. Atualmente, com a utilização de satélites e da Internet, as barreiras geográficas não são mais impedimentos para a educação.

De acordo com a posição de Giddens (1997),

As mudanças sociais ocorrem em ritmo acelerado, sendo especialmente visíveis no espantoso avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e provocando mudanças profundas, desequilíbrios estruturais do campo da educação. A intensificação do processo de globalização gera mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade e não apenas nos mercados, gerando novos estilos de vida, de consumo e novas formas de ver o mundo e aprender.

A segunda metade do século XX foi marcada por um significativo aumento das novas tecnologias, sobretudo nas duas últimas décadas, momento em que a

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

cibernética dá um salto de qualidade estimulada pelo mercado da informática. É nesse contexto que a Educação a distância, nova modalidade de ensino, lança mão dos meios eletrônicos, da era da informação tecnológica, como o computador, a TV, os vídeos, ganhando expansão (NISKIER, 2001).

Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento dos meios de comunicação foi a base da evolução e consolidação da EaD. Conforme sintetizado na tabela 2, cada evolução tecnológica marca uma nova geração de EaD, que se distingue pelas mídias aplicadas, com vistas à melhoria dos seus processos de comunicação.

Tabela 2 – Gerações Ead

Gerações EaD			
1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração
1830 a 1930	1930 a 1985	1985 a 2000	2000 a dias atuais
uma tecnologia predominante	múltiplas tecnologias sem computadores	Múltiplas tecnologias, inclusive os computadores e redes de computadores	múltiplas tecnologias, inclusive as computacionais de banda larga
Material impresso com entrega por serviço postal	Rádio, televisão aberta, fitas de áudio e de vídeo, fax, telefone e impressos	Transmissão via Satélite, TV a cabo, fax, correio eletrônico, sessões de <i>chat</i> por computador, Internet, CD, videoconferência, impressos	Correio eletrônico, <i>chat</i> , redes de conferência por computador, Internet, estações de trabalho multimídia, transmissões banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência, fax, impressos

Fonte: Sherron y Boettcher (1997) e Moore e Kearsley (1996 citados por Rodrigues, 1998) de acordo com as tecnologias e mídias predominantes/disponíveis em cada período Sherron y Boettcher (1997) apresentam quatro gerações, alguns autores como Moore e Kearsley (1996), entretanto se referem a três gerações, outros, porém, já falam de uma 5ª Geração EaD

No Brasil, a Educação a Distância (EaD), utilizando a tecnologia da informação, passa a ser implementada com apoio governamental, sendo regulada pela Lei nº 9394, de 10 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Diversas são as denominações que encontramos relacionadas com essa modalidade. Fala-se, frequentemente, em Ensino a Distância e Educação a Distância

como se fossem sinônimos, expressando um processo de ensino-aprendizagem. Ensino representa instrução, socialização de informação, aprendizagem, etc, enquanto Educação⁹⁵ é “estratégia básica de formação humana, aprender a aprender, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar, etc.” (MAROTO, 1995).

O presente artigo faz opção pela Educação a distância por entender ser este o conceito que abrange as relações de aprendizagem de professores, tutores e alunos pelo sistema de troca de informações.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA E EAD: E-LEARNING

Historicamente as empresas do mundo capitalista pouco se preocuparam com a formação continuada de seus empregados, visto que os modelos produtivos adotados não exigiam que as corporações investissem na capacidade de pessoal e mesmo no aprimoramento individual e coletivo de seus empregados. As mudanças acontecidas no mundo do trabalho e o aumento da competitividade fizeram nascer a educação corporativa, atualmente um campo que vem crescendo cada vez mais nas grandes empresas, impulsionado pelas novas tecnologias.

Nessa perspectiva, a educação corporativa ganha destaque no gerenciamento do capital humano, seja através de oferta de educação básica aos empregados que não possuem esse tipo de formação, seja através da chamada formação continuada em serviços, através de cursos de pouca e média duração, situando-se assim como um benefício dado aos empregados.

As empresas estão adotando a EaD onde a grande expectativa que existe é quanto à facilidade de incorporação dos meios eletrônicos como internet, intranet, telemática, vídeoconferência e chats, tudo com o intuito de criar uma melhor forma de transmitir os conhecimentos que seus empregados precisam.

⁹⁵ Derivado do latim – *educatio*, do verbo *educare* (instruir, fazer crescer, criar), próximo de *educere* (conduzir, levar até determinado fim) – a palavra educação sempre tem seu significado associado à ação de conduzir a finalidades socialmente prefiguradas, o que pressupõe a existência e a partilha de projetos coletivos (Machado, 2000)

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Para Meister (1999), os programas tradicionais de formação continuada já não atendem às necessidades de capacitação e atualização exigidas pela dinâmica do mercado. Em consequência a tudo isso, as organizações apostam no processo de aprendizagem contínua como uma forma de construir inteligência corporativa competitiva, respondendo assim às exigências do mundo globalizado. Nesse contexto de necessidade, a EaD torna-se um recurso de formação e aperfeiçoamento das pessoas no ambiente empresarial.

Este novo ambiente de aprendizagem adotado não apenas nas escolas e lares, mas principalmente pelas empresas, traz novos desafios, conforme afirma Guizzo (2002):

(...) na educação corporativa, a Internet traz um potencial inovador ímpar, pois permite superar as paredes da sala de aula, com a troca de ideias com cidades e países, intercâmbio entre profissionais, nacional e internacionalmente, pesquisa on line em bancos de dados, assinaturas de revistas eletrônicas e o compartilhamento de experiências em comum.

Segundo Reis (1996), o Ensino a Distância Controlado por Computador – EDCC é uma denominação genérica da metodologia que utiliza diversos recursos didáticos para a transmissão de conteúdos informativos, sendo a interação e/ou controle realizada por meio do computador. A Web para educação a distância é uma forma de usar a Internet, obtendo e disponibilizando informações, criando novas formas de ensino e aprendizagem, através da integração de múltiplas mídias, texto, imagem, áudio e vídeo em uma única ferramenta.

As vantagens com a utilização da Web são inúmeras, porém destaca-se na opinião de Litwin (2001): facilidade de uso, eliminação de barreiras geográficas, interação treinando-instrutor e treinando-treinando, possibilidade ilimitada de busca, atualização de informações, moderno instrumento de motivação para aprendizado.

Valendo-se dessas vantagens, muitas empresas descobriram nessa tecnologia uma forma rápida e eficaz de potencializar o aperfeiçoamento dos funcionários a fim

de obter vantagem competitiva no mercado, valorizar a própria cultura, o capital intelectual e a redução de custos.

2.1 E-LEARNING NAS EMPRESAS: DADOS E INFORMAÇÕES

Na atualidade as Universidades Corporativas criadas pelas empresas não dispõem necessariamente de um espaço físico, até porque muitos dos recursos pedagógicos utilizados são as mídias de educação a distância o que fez com que se familiarizasse o termo e-learning, que vem a ser a própria educação a distância através de meios eletrônicos.

Dessa forma, Wilson (1997) explica que: “o e-learning viabiliza a educação a distância através de um eficiente sistema de gerenciamento, que detém conteúdos desenvolvidos com embasamento pedagógico e teoria específica”.

A partir dos estudos de Rosenberg (2002) também destacam-se as seguintes vantagens do *e-learning*: custo individual e global de programas de treinamento; padronização no ensino; maior intercâmbio de conhecimento; quebra das barreiras geográficas e Gestão e medição sistematizada de programas de treinamento.

No Brasil, o *e-learning* ganha força no contexto empresarial como método de aprendizagem, fornecendo ao treinando informações em tempo integral com ajustes que podem ser feitos durante e após o programa de formação continuada.

Conforme destaca Levy (2003), o mercado *e-learning* cresce no Brasil 50% ao ano, segundo dados do site *E-Learning Brasil*. As 47 organizações que participaram do prêmio *E-learning Brasil* obtiveram mais de R\$ 180 milhões de retorno com R\$ 84 milhões de investimento nos últimos cinco anos. O retorno dos investimentos vem acontecendo na média em prazos inferiores a 12 meses.

Segundo Ramal (2003), os negócios nessa área no Brasil, em 2003 movimentaram mais de 80 milhões, com crescimento de 60% em relação a 2002. No mercado mundial as cifras são ainda mais expressivas, saindo de 6 bilhões em 2003 para 23 bilhões em 2006.

A pergunta a se fazer é porque o e-learning cresce tanto? Apesar da sua implementação ser cara, a médio e longo prazo o e-learning ajuda a reduzir custos com formação de pessoal. Além disso, ajuda a criar uma cultura de rede nas organizações que o utilizam, permitindo o compartilhamento de informações e a produção coletiva de conhecimento.

Anninger⁹⁶ (2007) em seu artigo “Capacitação on-line: principais estratégias para o sucesso” destaca como principais vantagens para os organizações passarem a adotar a capacitação on-line: a redução de tempo investido nos treinamentos e uma considerável redução nos custos.

Rosenberg (2002) também aponta os benefícios na utilização do *e-learning* para as organizações: uma considerável redução nos custos, além de aproveitar o investimento corporativo na Web; o conteúdo apresentado na hora certa e da forma mais confiável; aprendizado ocorre 24 horas por dia, 7 dias por semana, o que consequentemente permite com que um número muito maior de funcionários sejam treinados.

A escolha da utilização do sistema *e-learning* pelas organizações deve-se a vários fatores, mas principalmente a três motivos fundamentais: primeiramente ao fato de possibilitar a empresa capacitar um número bem maior de funcionários se comparado ao sistema presencial. Deve-se também a uma considerável redução de custos devido à economia de escala e por último, ao não comprometimento do fator qualidade. O foco da qualidade não será objeto de estudo deste artigo, porém o fator custos e agilidade de treinamento serão comprovados através de um estudo de caso de um curso do sistema Eletrobrás.

⁹⁶ Laila Aninger é pedagoga Empresarial e MBA em Gestão Empresarial pela FGV. Pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior e Planejamento e Gestão. Consultora e Diretora da A&B Consultoria e Desenvolvimento e do site www.vaganaescola.com.br. Consultora do Projeto Linha Direta em Educação e Gestão de Desempenho.

3 CUSTOS NO SISTEMA PRESENCIAL E E-LEARNING

Confirmando o que vem sendo dito até agora, a Unesco (1998), ao traçar um comparativo econômico entre a educação presencial e a distância, ressalta que devido a EaD não necessitar de grandes investimentos em prédios, o seu custo ao longo do tempo torna-se menor que na educação presencial que além de necessitar de imobilizados⁹⁷, também possui consideráveis gastos com manutenção das instalações físicas e folha de pagamento, já que esta requer mais mão-de-obra que a EaD.

Pagano (2002), também entende que no momento da implantação os custos de cursos on-line são maiores, já que necessita de um lastro tecnológico para atuar. Porém com o passar do tempo, constata-se que os custos são mais elevados na Instituição Presencial, que necessita de diversos funcionários para sua administração e atendimento ao aluno que está diariamente presente, o que provoca efeito cascata nos demais departamentos.

Para as organizações as vantagens são enormes, pois estão conseguindo economizar cerca de 50% do tempo investido em treinamento e cortando de um terço a 50% dos custos. Porém é necessário compreender os segredos estratégicos para uma investida bem sucedida e analisar os erros mais frequentes (LITWIN, 2001).

Em concordância com outros autores da área, Souza (2000) salienta que o primeiro passo para a decisão da utilização do *e-learning* deve ser a análise dos componentes dos custos, ou seja, o que as organizações devem considerar para decidirem sobre a possibilidade de implementar ou não seus cursos através do *e-learning*.

A partir dos estudos de Souza (2000), a tabela 3 resume os componentes de custo que precisam ser analisados:

⁹⁷ Considera-se imobilizados todos os bens fixos da empresa que não tem intenção de revenda e que no Balanço Patrimonial ficam no Ativo Permanente.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Tabela 3 – Componentes de custo

COMPONENTES DE CUSTO	
COMPONENTES	COMPOSIÇÃO
DOCENTES	Pagamento de professores ou instrutores externos; Salários e encargos de funcionários da empresa.
MATERIAL DIDÁTICO	Aquisição de livros, apostilas e outros materiais instrucionais.
CONSUMO	Material de apoio administrativo.
DIÁRIAS	Gastos com alimentação, hospedagem e ajuda de custo aos participantes.
TRANSPORTE	Passagens aéreas, ônibus, táxi e reembolso de quilometragens.
SERVIÇOS DE TERCEIRO	Prestação de serviços ligados a atividades de formação profissional.
OUTRAS DESPESAS	Locação de dependências, aluguel de equipamentos, aquisição de outros materiais de consumo.

Fonte: desenvolvido a partir dos estudos de Souza (2002).

Muitas Instituições que implantaram programas de educação à distância on-line não divulgam informações sobre custos. Poucos estudos referentes aos custos de implantação de tecnologias de informação e comunicação na educação são divulgados.

Rumble (1988) ao escrever sobre sua experiência na definição dos custos em cursos de EaD deixa claro que em qualquer projeto ou atividade, eles podem e devem ser orçados, explicitando que a dificuldade em obter esse tipo de informação (referente a custos) deve-se a vários fatores: medo de cortes no orçamento, medo de expor suas dificuldades e até mesmo pela falta de controle, pois é comum os orçamentos de cursos à distância serem confusos e inconsistentes.

Para Lacerda e Abbad (2000) os programas de formação continuada nas empresas devem ser interpretados levando-se em conta a existência de quatro possíveis cenários distintos: o oferecimento do curso presencial nas próprias dependências das empresas, a opção das empresas enviarem os profissionais para realizar o curso em outra localidade, as empresas comprarem os cursos a distância de instituições de ensino e a empresa montar a sua própria estrutura e oferecer seus cursos a distância.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Tal a importância da decisão sobre o cenário em que a empresa irá oferecer seus cursos que diversos autores têm estudado sobre o assunto. Dalmau, Valente e Lobo (2001) fazem um estudo comparativo entre os meios (presencial e a distância) e os diversos custos que precisam ser analisados para a melhor escolha. A tabela abaixo permite visualizar este comparativo:

Tabela 4 – Modelo de Dalmau, Valente e Lobo

MEIO/CUSTOS	Docentes	Material didático	Consumo	Diárias	Transporte	Serviço de terceiros	Outras despesas
PRESENCIAL							
Empresas oferecem cursos em suas dependências	X	X	X	-	-	X	VIAGENS ESTRUTURA
Empresas enviam profissionais p/ realizar cursos em outro local	-	-	-	X	X	X	VIAGENS ALIMENTAÇÃO CURSO
							FUNCIONÁRIOS RESERVAS
DISTÂNCIA							
Empresas compram cursos a distância de instituições de ensino	-	-	X	-	-	X	INVESTIMENTO TECNOLÓGICO CURSO CONSULTORIA
Empresas montam e oferecem seus cursos a distância	X	X	X	-	-	X	TUTORES TECNOLOGIA CONSULTORIA

Fonte: Dalmau, Valente e Lobo (2001).

O modelo de Dalmau, Valente e Lobo (2001) foi utilizado no Estudo de Caso explicitado neste artigo, para demonstrar a comparabilidade e situações de contorno de adequação do uso do sistema de ensino Presencial e EaD (*e-learning*) na Eletrobrás.

4 ESTUDO DE CASO: CURSO NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA – ELETROBRÁS

A ideia de criar uma proposta que auxilie na tomada de decisão por parte das empresas sobre o “como” trabalhar com a educação a distância, surgiu da necessidade percebida em visita ao Departamento de Recursos Humanos (DRH) de uma empresa do setor energético, devido a uma lacuna existente quanto a metodologias para análise econômica de seus projetos de EaD.

Vários fatores foram citados pelo responsável da Divisão de Treinamento, como preponderantes para implantação dos cursos e treinamentos no sistema EaD, dentre eles:

- Abrangência – devido à necessidade da empresa de atender a um número cada vez maior de empregados;
- Flexibilização / Otimização do tempo – o empregado administrando melhor o seu tempo para poder cumprir com as suas funções primárias, não deixando de fazer parte do programa de educação continuada da empresa; e
- Tecnologia de ponta – a empresa tem como prioridade investimentos em tecnologia de ponta.

Porém a existência de lacunas quanto uma análise econômica mais detalhada de cursos oferecidos através da modalidade EaD, desencadeou uma busca de informações em uma empresa que fornecesse dados para uma posterior análise. Esta informação foi obtida na Eletrobrás, empresa que será o eixo central deste estudo de caso, tanto por ser a maior empresa do setor energético, como por já ter implantado a metodologia de EaD.

4.1 METODOLOGIA

Adotou-se a pesquisa de campo onde os dados foram solicitados junto à Eletrobrás através de contato pessoal e de entrevistas semi-estruturadas (roteiro e livre), com a analista de treinamento Antônia Ribeiro, responsável pelos programas pesquisados.

Quanto à forma de abordagem do problema esta pesquisa apresenta-se como qualitativa, tendo em vista que não houve tratamento estatístico de dados.

Conforme Gil (1991), do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa classifica-se como exploratória, pois visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Com relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa é: bibliográfica, documental, utiliza a técnica de levantamento de dados e o estudo de caso.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA EMPRESA

A empresa escolhida é a maior Companhia do setor de energia elétrica da América Latina Criada em 11 de junho de 1962, no Palácio Laranjeiras, no Rio de Janeiro, com a presença do presidente João Goulart. A Eletrobrás (Centrais Elétricas Brasileiras S.A.), sociedade de economia mista, holding estatal, lidera um sistema composto por seis empresas subsidiárias (Eletronorte, Eletrosul, Eletronuclear, Furnas, Chesf e CGTEE - Companhia Geração Térmica de Energia Elétrica). A empresa possui ainda metade do capital da Itaipu Binacional e também controla o Centro de Pesquisa de Energia Elétrica (CEPEL), o maior de seu gênero no Hemisfério Sul.

O Sistema Eletrobrás é responsável por cerca de 57 mil km de linhas de transmissão, representando mais de 65% do total nacional. Está presente em todo o Brasil possuindo 29 usinas hidrelétricas, 15 termelétricas e duas termonucleares.

O sistema congrega cerca de 15000 empregados, sendo que 1/3 exercem funções operativas de manutenção das redes de energia e são obrigados a fazer anualmente o curso Higiene e Segurança do Trabalho, com carga horária de 30h.

Inicialmente, o curso era fornecido através do sistema presencial e isso causava transtorno, pois as estações de produção de energia operavam com um número inferior de profissionais, tendo em vista o deslocamento para a sede da empresa, no Rio de Janeiro, dos empregados que iriam fazer o treinamento.

4.3 COMPARAÇÃO DOS CUSTOS NO AMBIENTE PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

O curso de “Higiene e Segurança do Trabalho” realizado no primeiro semestre pelo método presencial teve duração de 30 horas, ou seja, o curso aconteceu no período de três dias, atendendo 160 empregados no mês de janeiro de 2007. Nessa modalidade, foi necessário dividi-los em pelo menos 8 turmas com 20 participantes.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Conforme demonstra a tabela 5, durante o estudo foram identificados os custos relativos ao treinamento presencial que envolveu o deslocamento de colaboradores para Rio de Janeiro, envolvendo: hospedagens em hotéis, diárias de alimentação, horas de aula do instrutor, lanches durante a realização do treinamento, custos de aluguéis de salas, impressão de apostilas e aluguel de equipamentos de apresentação audiovisual.

Tabela 5 – Planilha de custos na modalidade presencial

GASTOS	DIAS	PREÇO DIÁRIA	QUANT Empregados	CUSTO TOTAL
HOSPEDAGEM	3	\$90,00	160	\$43.200,00
ALIMENTAÇÃO	3	\$60,00	160	\$28.800,00
INSTRUTOR *	30 Horas	\$70,00 p/ Hora	8 Turmas	\$33.600,00
SALAS AULAS	3	\$350,00	8 Turmas	\$8.400,00
PROJETOR	3	\$130,00	8 Turmas	\$3.120,00
APOSTILAS	-	\$30,00 p/ Apostila	160	\$4.800,00
TRANSPORTE	-	\$120,00	160	\$19.200,00
TOTAIS	-	-	-	\$141.120,00

Fonte: desenvolvido a partir de dados fornecidos pela Eletrobrás em janeiro/2008.

(*) Instrutores da Consultoria de treinamento da Faculdade de Engenharia de Mauá

O custo total envolvido no treinamento presencial foi de R\$ 141.120,00 (Cento e quarenta e um mil e cento e vinte reais) a cada edição (mensal).

Ainda durante o 1º Semestre de 2007, o curso presencial de “Higiene e Segurança do Trabalho” foi realizado em mais cinco edições, num modelo similar ao que ocorreu em janeiro, chegando a um total de 6 edições no 1º semestre. Essas 6 edições proporcionaram treinamento a 960 empregados e os custos totais do semestre foram de R\$ 847.200,00 (Oitocentos e quarenta e sete mil e duzentos reais).

O número de empregados operativos responsáveis pela manutenção das linhas de transmissão são cerca de 5.000 e através do sistema presencial, foram treinados somente 19,3 % do total, restando ainda 4040 empregados com necessidade de treinamento. Isso evidencia a teoria de Meister (1999) que defende que os programas

tradicionais de treinamento já não atendem às necessidades de atualização exigidas pela nova dinâmica exigida pelo mercado atual.

Tendo em vista, a quantidade de empregados com necessidade de treinamento e o crescente aumento de custos, a empresa optou por oferecer no 2º semestre de 2007, o treinamento no sistema a distância, substituindo assim o sistema presencial, já que uma das principais vantagens dos treinamentos a distância é a possibilidade de se oferecer cursos a alunos geograficamente dispersos.

Ribeiro ainda esclarece que por ser uma área vital para todas as empresas do sistema, buscou-se através do *e-learning*, fazer esse treinamento no próprio local de trabalho, reduzindo durante 1 mês, a carga horária de trabalho, para que o empregado fizesse o treinamento através da internet.

No sistema de EaD, a Eletrobrás optou por contratar uma empresa para elaborar todo treinamento, já que tratava-se de um curso permanente e obrigatório que, conseqüentemente, poderia ser montado e realizado para os todos os empregados pelo próprio sistema da empresa, representando um único custo de elaboração. Dessa forma, fica claro que não foi levado em consideração para o cálculo dos custos totais, os custos de transmissão da internet, tendo em vista o curso utilizar-se do próprio provedor da empresa.

A implantação da plataforma de *e-learning* no Sistema Eletrobrás, foi direcionada para o número de 4.040 empregados em seis meses, tendo em vista não haver necessidade de deslocamento e hospedagem com o treinamento, pois o mesmo foi feito através da internet. O tempo mínimo do treinamento foi de um mês, sendo uma hora diária de acesso a web sem interrupção das atividades laborais.

A empresa contratada desenvolveu uma plataforma de educação a distância que permite acesso simultâneo através de computadores convencionais. Os professores e alunos têm acesso a uma agenda compartilhada com dados sobre planos de aulas, apostilas, frequência dos alunos e ainda, acessam um sistema de reserva e alocação de recursos para suas aulas.

Os custos do treinamento a distância são determinados pelos valores pagos: a empresa de treinamento (*sistema e_learning*) no valor de R\$15.000,00 (a cada 160

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

empregados) e os custos de conexão no valor de R\$ 7.300,00 (já disponíveis para outras atividades na empresa), ou seja, já constituem um custo fixo dentro do Sistema Eletrobrás.

Sendo assim o custo total do treinamento a distância foi de R\$ 22.300,00 para cada grupo de 160 empregados, conforme evidencia a tabela 6:

Tabela 6 – Custo do curso através do sistema e-learning

CUSTO DO CURSO ATRAVÉS DO SISTEMA E_LEARNING				
Treinados/ mês	Custo Empresa E_learning	Conexão larga	Banda	Custo Total
Até 160	R\$ 15.000,00	R\$ 7.300		R\$ 22.300,00
De 161 a 320	R\$ 30.000,00	R\$ 7.300		R\$ 37.300,00
De 321 a 480	R\$ 45.000,00	R\$ 7.300		R\$ 52.300,00
De 481 a 640	R\$ 60.000,00	R\$ 7.300		R\$ 67.300,00
De 641 a 800	R\$ 75.000,00	R\$ 7.300		R\$ 82.300,00
De 801 a 960	R\$ 90.000,00	R\$ 7.300		R\$ 97.300,00
...	...	...		...

Fonte: desenvolvido a partir de dados fornecidos pela Eletrobrás em janeiro/2008

Para o grupo de 160 empregados analisados no sistema presencial, a economia obtida com a opção de oferecer o treinamento de “Higiene e Segurança do Trabalho” no sistema a distância foi de R\$118.820,00 (Cento e dezoito mil, seiscentos e vinte reais) já que no sistema à distância o valor total seria R\$ 22.300,00 enquanto no sistema presencial foi de R\$ 141.120,00.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Com a finalidade de levantamento de dados para elaboração do gráfico, projetou-se os custos totais do treinamento presencial e do treinamento no sistema de EaD considerando-se uma demanda de até 160 treinandos, conforme tabela 7.

Tabela 7 – Custo de treinamento de empregados em ambas modalidades

Nº Treinandos	CUSTO POR EMPREGADO R\$ 882,00 Treinamento Presencial	CUSTO POR 160 EMPREGADOS R\$ 22.300,00 Treinamento EAD
1	R\$ 882,00	R\$ 22.300,00
2	R\$ 1.764,00	R\$ 22.300,00
3	R\$ 2.646,00	R\$ 22.300,00
4	R\$ 3.528,00	R\$ 22.300,00
5	R\$ 4.410,00	R\$ 22.300,00
n	...	...
21	R\$ 18.522,00	R\$ 22.300,00
22	R\$ 19.404,00	R\$ 22.300,00
23	R\$ 20.286,00	R\$ 22.300,00
24	R\$ 21.168,00	R\$ 22.300,00
25	R\$ 22.050,00	R\$ 22.300,00
26	R\$ 22.932,00	R\$ 22.300,00
27	R\$ 23.814,00	R\$ 22.300,00
n	...	...
156	R\$ 137.592,00	R\$ 22.300,00
157	R\$ 138.474,00	R\$ 22.300,00
158	R\$ 139.356,00	R\$ 22.300,00
159	R\$ 140.238,00	R\$ 22.300,00
160	R\$ 141.120,00	R\$ 22.300,00

Fonte: desenvolvido a partir de dados fornecidos pela Eletrobrás em janeiro/2008.

Para tanto, a fim de ter uma visão mais clara desta comparação (Presencial X EaD) elaborou-se um gráfico que fundamentou-se nos custos unitários (\$/treinando), que pode ser visualizado no Gráfico 1.

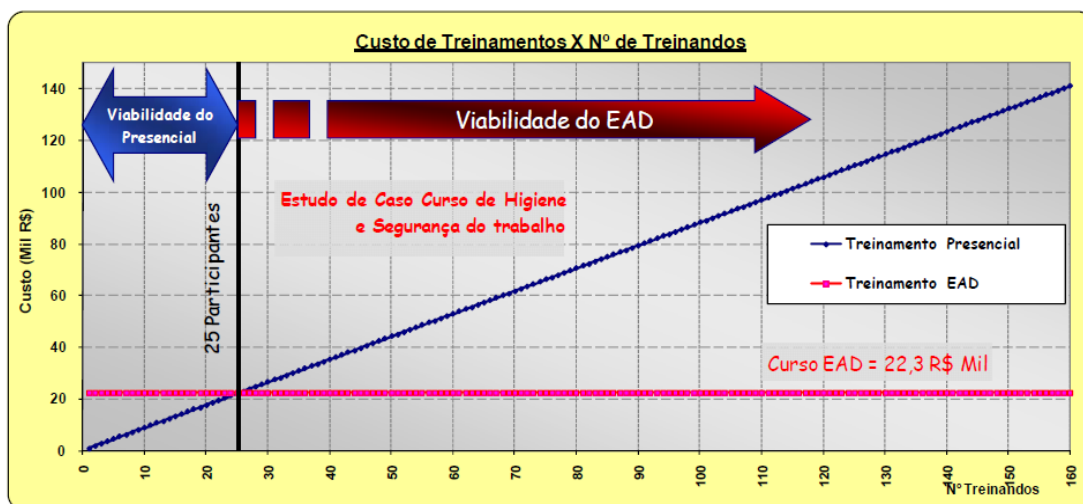


Gráfico 1 – Custos de treinamento: modalidades X treinandos.

Fonte: desenvolvido a partir dos dados fornecidos pela Eletrobrás.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Em uma primeira visualização da figura 1 constata-se, de forma evidente, que o curso no sistema EaD apresenta grande vantagem econômica quando voltado a treinamentos de grande escala (grande número de participantes).

No caso específico do Curso de Higiene e Segurança do Trabalho da Eletrobrás verifica-se que até o contingente de 25 participantes é mais viável a estruturação de treinamento presencial, porém acima deste número de treinandos (25) torna-se mais vantajoso o sistema EaD, sendo essa vantagem incrementada de forma aritmética ao incremento do número de treinandos, conforme demonstrado na figura 1.

Rumble (1999) demonstra que a economia de escala acontece quando o custo unitário de produção não é incrementado em proporção direta ao aumento desta produção, ou seja, à medida que mais um aluno ingressa no treinamento, os custos adicionados são os poucos custos variáveis envolvidos (material didático oferecido ao aluno, por exemplo) ao passo que todos os demais gastos se mantêm inalterados.

Na visão de inúmeros autores, diversas são as vantagens que levam as empresas a apostarem no *e-learning*. Rosenberg (2001) afirma que as vantagens têm aumentado, e através dos dados deste estudo de caso pode-se comprovar as afirmações do próprio Rosenberg que elenca dentre as vantagens mais evidentes:

- a economia de recursos antes alocados para estrutura física;
- a redução de gastos com deslocamento de pessoal;
- a quebra de barreira geográfica; e
- a própria melhoria da assimilação de informação devido a interatividade.

No caso Eletrobras, para o 2º semestre, quando seria necessário esgotar a demanda anual de 4040 empregados, não resta a menor dúvida quanto a adequabilidade econômica do sistema EaD.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a forma de conclusão fica constatado que existe no mercado uma escassez de metodologia capaz de auxiliar a empresa, no momento de escolha da melhor opção

para os cursos oferecidos aos seus empregados, por isso buscou-se suprimir a lacuna existente levantando-se qual sistema de ensino é mais interessante para a empresa adotar em seus processos de formação continuada: presencial ou a distância, quando o foco for interpretação econômica.

Realizou-se o estudo particular de um curso obrigatório do sistema Eletrobrás, oferecido a todos os funcionários da parte operacional. Curso este, que se desenvolveu até meados do ano de 2007 apenas pelo sistema presencial, o que trazia alguns transtornos para a empresa, como: deslocamento de grandes equipes de trabalho para outros locais, comprometimento da atividade operacional da empresa, não atendimento à demanda necessária e custos em escala crescente. Com a implantação da modalidade EaD, a empresa consegue atender toda a demanda de funcionários com um custo significativamente menor, sem comprometer a qualidade do curso e sua respectiva aprendizagem.

Através do estudo de caso do Sistema Eletrobrás foi possível comprovar os ganhos reais que essa migração (modalidade presencial para modalidade EaD) proporcionou em termos de redução de custo para a empresa, demonstrando como o sistema de EaD proporciona ganhos em escala, ou seja, a sua viabilidade torna-se cada vez mais evidente quanto maior for o número de treinandos, evidenciando que o curso presencial só se viabiliza quando a demanda é bastante restrita.

O problema central, a análise comparativa sob o enfoque econômico dos cursos na modalidade EaD versus modalidade presencial, pode ser evidenciado através deste estudo de caso, onde se comprovou que o uso da modalidade EaD proporcionou:

- Considerável redução de custos, devido à economia de escala;
- Condições de atender a um número cada vez maior de empregados;
- Flexibilidade de tempo – o treinando pode conciliar com sua disponibilidade;
- Agilidade na implementação do treinamento, o que torna-se imprescindível, tendo em vista o curso ser obrigatório;
- Maior controle do desempenho do empregado;

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- Criação de uma cultura de rede, o que permite compartilhamento de informações e produção coletiva de conhecimento;
- Preparação do profissional para uma cultura de independência, sendo pró-ativo na busca de capacitação e aperfeiçoamento;
- Manutenção de qualidade do curso ou não-comprometimento do fator qualidade;
- Crescimento da satisfação do empregado e empregador;
- Conexão com as novas tendências de mercado, onde as grandes empresas não podem estar fora das tecnologias de ponta.

O fortalecimento da educação corporativa e do treinamento pelo método *e-learning*, faz com que novas empresas busquem essa forma de treinamento. No entanto, o argumento mais sensível, para utilização do treinamento à distância no ambiente corporativo é a redução de custos, aliada à eficácia de ter um número cada vez maior de funcionários treinados, com diminuição do ônus financeiro do treinamento presencial.

Ficou evidenciado através deste estudo que como estratégia de gestão, a educação corporativa privilegia o investimento na cultura organizacional, por isso espera-se para o setor, grandes investimentos em infra-estrutura de treinamento. Tomando-se como exemplo a Eletrobrás, os investimentos em *e-learning*, permitem a holding atender a si, as suas subsidiárias, como também fornecer para outras empresas de energia elétrica, esse treinamento a custos reduzidos, possibilitando o treinamento de outros profissionais, como também recuperar o investimento feito no curso de “Higiene e Segurança do Trabalho”.

Sendo assim, os custos reduzem-se cada vez mais, pois todo segmento de energia elétrica passa a se beneficiar dos investimentos feitos em treinamento, utilizando toda infra-estrutura em tecnologia da informação, garantindo a outros profissionais conhecimentos técnicos adequados ao desempenho de suas funções.

Por fim, entende-se que toda e qualquer intervenção intelectual que pretenda desenvolver facilidades metodológicas que facilitem o entendimento da dinâmica

patrimonial no contexto empresarial, bem como, que permita a identificação da contribuição de cada uma das partes na consecução e manutenção deste patrimônio de forma a “amenizar” a complexidade na gestão de negócios são ações desafiadoras e necessárias, sendo pertinente e relevante área de pesquisa.

Referências bibliográficas

ANNINGER, Laila. Capacitação on line: principais estratégias para o sucesso. 2001.

Disponível em www.vaganaescola.com.br. [Acesso em 03/12/2007]

ARETIO, L. G. Fundamento y componentes de la educación a distancia. In: Educación a distancia hoy. Madrid: Universidad de Educación a Distancia, 1994, p. 28-39. Disponível em: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol-2-fundamento_componentes.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

ARETIO, Garcia Lorenzo. Educación a distancia hoy Madrid: UNED. 1995.

BRASIL. Constituição Federal Congresso Nacional. Brasília, 1988.

BRASIL, Lei nº 9394, de 10 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, DF, 20 dez, 1996.

DALMAU, Marcos BL. VALENTE, Amir M. LOBO, Eduardo. Educação a Distância ou Meio Presencial: Qual o meio mais indicado para que as empresas de grande porte possam oferecer seus Programas de Capacitação Profissional? Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

EICK, Augusto. A Utilização de agentes para ensino à distância na internet Comissão de Pós-Graduação em Ciências da Computação. Trabalho Individual I Informática/UFRGS - Janeiro de 1997.

ELETROBRAS. Centrais Elétricas Brasileiras. Disponível em <www.eletrobras.gov.br>

GIDDENS, A. Modernidade e Identidade Pessoal. Oeiras: Celta, 1997.

GUIZZO, E. Intranet: o que é, o que oferece, como conectar-se? São Paulo: Atlas, 2002.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- LEVY, Jonatahan D. Medindo e maximizando resultados através do e-learning. In E-Learning Brasil News.2003. Disponível em www.e-learningbrasil.com.br. [Acesso em 11/12/2006].
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- LITWIN, E (org). EAD: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.
- MAROTO, Maria Lutgarda Mata. Educação a Distância: aspectos conceituais. CEAD SENAI-DR/Rio de Janeiro, ano 2, nº 08 - jul/set 1995.
- MEC. Referências da qualidade para educação à distância. Brasília, 2007.
- MEISTER, J C. Educação Corporativa. São Paulo: Makron Books, 1999.
- MEISTER, J. Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.
- MORAN, J. M. Novos caminhos do ensino à distância. In: Informe CEAD – Centro de Educação à Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out/dez, 2002, p. 1-3. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em 07 set. 2012
- NISKIER, Arnaldo. A educação na virada do século. RJ: Expressão e Cultura, 2001.
- NISKIER, Arnaldo. Educação a distância – A tecnologia da esperança. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- PAGANO, Luiz Antonio N. A importância do ensino a distância-EAD, como ferramenta para educação continuada. Um estudo de caso para a escola técnica Tredakah em Dias D'Ávila, Bahia. Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção, UFSC, 2002.
- PRETI, Oreste. ARRUDA, Maricília C C de. Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau, através da modalidade de Educação a Distância: uma alternativa social e pedagógica. Cuiabá: NEA/UFMT, 1995 (mimeo).
- PRETI, Oreste. Educação à distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. M.G., UFMT/NEAD, 2000. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/documentos/EDUCACAO2doc>.
- RAMOS, Araceli S. Las funciones docentes del profesor de la UNED: programación y evaluación Madrid: ICE/UNED, 1990.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

REIS, A M V. Ensino a Distância: megatendência atual. São Paulo: Editora Imobiliária, 1996.

RODRIGUES, Rosangela Schwarz. Modelo de Avaliação para cursos no Ensino a Distância: estrutura, aplicação e avaliação. Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção, UFSC, Florianópolis, 1998.

ROSENBERG, Marc J. E-Learning: estratégias para transmissão de conhecimento na era digital. São Paulo: Pearson Education, 2002.

ROSENBERG, Marc J. E-learning: strategies for delivering Knowledge in the digital age. EUA: McGraw-Hill, 2001.

RUMBLE, Greville. The Costs and Costing of Distance /Open Education In: JENKINS, J Commonwealth Co-operation in Open Learning: Background Papers London: Commonwealth Secretariat, 1988a p 249-255. Disponível em: <http://www.globaldistancelearning.com/Management/Benefits/fore-02html>. [Acesso em: 07 de outubro de 2007].

RUMBLE, Greville .The Costs of Networked Learning: what have we learnt? In: Flexible Learning on the Information Superhighway Conference (FLISH 99), 1999 Sheffield Anais eletrônicos Sheffield: Sheffield Hallam University, 1999. Conferência Disponível em: <<http://www.shu.ac.uk/flish/rumble.htm>> [Acesso em: 07 outubro de 2007].

SILVA JUNIOR, José Barbosa. Custos: ferramentas de gestão. São Paulo: Atlas, 2000.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Comunicação, educação e novas tecnologias. Campos dos Goytacazes, RJ: Editora FAFIC, 2003.

SOUZA, Renato Rocha .Aprendizagem Colaborativa em Comunidades Virtuais. Dissertação Mestrado em Engenharia de Produção, UFSC, 2000.

UNESCO. Aprendizagem aberta e a distancia: perspectivas e considerações sobre políticas educacionais. Florianópolis: UFSC, 1998, 81p.

WILSON, JM. Distance Learning for Continuous Education, <http://www.educonedu>, 05 pags, 14/07/97. [Acesso em 04/3/2008].

GT 03 – Pesquisas Interdisciplinares em Educação e Saúde

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: análise bibliométrica no Brasil e no mundo

Karla Rangel Ribeiro (UENF)

Dr^a Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)

Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

Carolina Crespo Istoe

RESUMO: A gravidez durante a adolescência é um tema relevante e com grande importância sob o ponto de vista de saúde pública. O objetivo do presente trabalho é fazer uma análise bibliométrica a fim de identificar tendências das publicações. Realizaram-se, durante o mês de setembro de 2011, buscas na base Scopus, utilizando-se a expressão “pregnant adolescent”, sendo anotadas e apresentadas informações relacionadas aos principais países, autores, veículos de publicação, instituições e área, além da realização de estratificações dos trabalhos no Brasil e no mundo. Foi procedida, a seguir, a análise de concentração e temporal. Com base no estudo, foi possível obter os seguintes resultados: o Brasil ocupa posição de destaque em número de artigos, sendo que a participação brasileira comparada a produção mundial em publicações acerca do assunto tem aumentado de forma exponencial; no Brasil, existe alta concentração de artigos nos 10 principais autores e instituições; a maioria dos artigos sobre o tema é publicada na área médica; os principais periódicos em que se publicam artigos a respeito do assunto estão relacionados à saúde pública; o Brasil apresenta uma universidade (USP) como centro de excelência em publicações na área. O presente estudo permite verificar que o assunto “gravidez na adolescência” tem sido foco de muitos trabalhos científicos, sendo que no Brasil existe especial esforço de pesquisa relacionado ao tema. A principal contribuição diz respeito à utilização de métodos bibliométricos para descrever o estado da arte e para análise das tendências do estudo sobre adolescentes grávidas.

Palavras-chave: gravidez, adolescência, saúde pública, educação.

1. Introdução

A gravidez na adolescência tem sido um assunto recorrente na literatura mundial, com crescente interesse pelo tema, sendo publicados trabalhos científicos em diversos países. O assunto é tratado, em alguns países, como problema de saúde pública, inclusive com grandes investimentos no sentido de prevenir o número de adolescentes grávidas. Campanhas e esforços têm sido conduzidos a fim de que os adolescentes evitem a gravidez, principalmente através do estímulo ao uso de métodos contraceptivos, como a camisinha.

A incidência de gravidez durante o período de adolescência parece ser um problema associado aos níveis social, cultural e de educação dos envolvidos, havendo uma percepção empírica de que a ocorrência seja maior em países menos desenvolvidos ou a indivíduos da população cujo grau de escolaridade seja menor.

De forma geral, verifica-se maior concentração de esforços governamentais em questões que são mais frequentes e que levam a maiores prejuízos, sejam estes de saúde ou sociais. Quando este cenário se configura, o meio acadêmico rotineiramente responde através de investimento de pesquisa acerca destes temas. Assim, a análise quali-quantitativa das publicações sobre um determinado assunto representa um indicador da importância relativa atribuída a este assunto.

Uma das ciências que tem despertado maior atenção recentemente é a bibliometria. A partir desta, é possível, mediante a aplicação de métodos estatísticos, fazer constatações a respeito do estado de uma dada arte, ou ramo.

O objetivo do presente trabalho é, portanto, realizar um estudo bibliométrico, utilizando a base de busca *Scopus*, a respeito do tema gravidez na adolescência, tanto no Brasil como no mundo, sendo apresentados a evolução temporal e os países, autores, instituições e periódicos que mais publicam acerca do assunto.

2. Referencial teórico

2.1. Gravidez na adolescência

Adolescência

A gravidez na adolescência acontece desde os primórdios da civilização. A mulher começava a sua vida reprodutora muito próximo da puberdade e raras eram as que ultrapassavam a segunda década de vida em consequência de complicações advindas da gravidez e do parto. O mesmo ocorria na Idade Média, quando meninas mal saídas da infância, ao primeiro sinal da menarca, eram casadas com homens cuja idade girava em torno dos 30 anos (SANTOS; NOGUEIRA, 2009).

A adolescência, segundo definição da Organização Mundial de Saúde, corresponde ao período referente ao segundo decênio da vida, ou seja, dos 10 aos 19

anos de idade. Este conceito é definido tendo como base a passagem das características sexuais secundárias para a maturidade sexual, a evolução dos padrões psicológicos, juntamente com a identificação do indivíduo que evolui da fase infantil para a adulta e a passagem do estado de total dependência para o de relativa independência (OMS, 1975).

Na área de saúde, a delimitação de necessidades dos jovens tem se apoiado em uma definição de adolescência de base etária (10 aos 19 anos), período que se considera como caracterizado por grandes transformações físicas, psicológicas e sociais (WHO, 1986).

Contudo, a idade não é suficiente para essa identificação, e mesmo dentro de uma mesma faixa etária pode haver uma heterogeneidade muito grande, em função do contexto social. Ser ou não adolescente está diretamente relacionado com as condições sociais e econômicas ou com a posição que o indivíduo ocupa na estrutura social (CAMPOS; MORAES, 1986).

Hoffman, Paris e Hall (1996), a partir de estudos sobre adolescência, destacam quatro mitos sobre esta etapa do desenvolvimento: 1) que a adolescência seja um período de instabilidade emocional (período de turbulência e tensão); 2) que os problemas que aparecem sejam próprios da idade e resolvidos com o amadurecimento do adolescente; 3) que a necessidade dos jovens de separar-se de seus pais resulte em conflitos intensos e hostilidades; e 4) que exista invariavelmente um abismo entre gerações.

As famílias consideram a gravidez na adolescência como um problema, ancorando, a princípio, esse julgamento nas próprias experiências prévias e com outras adolescentes de suas famílias, deixando claro que não gostariam que suas filhas, sobrinhas ou netas se deparassem com as mesmas dificuldades. Para os familiares, esse acontecimento familiar e social, esperado ou não, deve ser assumido e vivenciado pela jovem, porém, com o suporte familiar, cada qual com suas responsabilidades quanto ao ciclo gravídico-puerperal e à maternagem. (SILVA; TONETE, 2006).

Gravidez precoce e saúde pública

A literatura tem tratado a gravidez na adolescência como um problema de saúde pública, especialmente pelo fato de propiciar riscos ao desenvolvimento da criança gerada e da própria adolescente gestante (GONTIJO; MEDEIROS, 2004).

Uma gravidez não planejada revela invariavelmente a exposição a, pelo menos, uma situação de risco, o sexo sem preservativo/proteção. Essa atitude, poderá refletir, por parte dos adolescentes, a gravidez como algo gratificante, do ponto de vista pessoal e afetivo. É um momento no qual as adolescentes imaginam e projetam o papel de mãe, frequentemente, com pouca maturidade, de forma positiva, irrealista e idealizada, identificando a tarefa de cuidar de um bebê como fácil e divertida. Para além da gravidez propriamente dita, a discussão em questão coloca em foco uma alteração no ciclo de desenvolvimento destes adolescentes pais e mães, a partir do nascimento da criança (JACCARD; DODGE; DITTUS, 2003).

A saúde reprodutiva se constitui como um estado de bem-estar biopsicossocial, e não meramente como a ausência de sintomas que caracterizam uma dada enfermidade relacionada de alguma maneira ao sistema reprodutivo. “A saúde reprodutiva implica, assim, a capacidade de desfrutar de uma vida sexual satisfatória e sem risco, em que se tem a capacidade de procriar e a liberdade para decidir fazê-lo ou não fazê-lo, quando e com que frequência” (ONU, 1996, p. 77).

A dificuldade em lidar e, especialmente, em negociar com a parceira o uso de métodos contraceptivos e/ou preventivos denuncia a escassez e/ou a ineficácia de políticas públicas voltadas para a emancipação da população jovem no que se refere ao campo dos direitos sexuais e reprodutivos (ORLANDI; TONELI, 2008).

Adolescentes grávidas e educação

O aumento nas taxas de gravidez na adolescência pode ser explicado por diferentes causas, podendo variar de país para país. Dentre a complexidade de fatores de risco para analisar esta questão, destacam-se os aspectos socioeconômicos. Apesar do fenômeno atingir e estar crescente em todas as classes sociais, ainda há uma forte relação entre pobreza, baixa escolaridade e a baixa idade para gravidez. Além disso, fatores como a diminuição global para a idade média para menarca e da primeira

relação sexual compõem um cenário de risco que colabora para o aumento dessas taxas (CERQUEIRA-SANTOS et al., 2010).

Somando-se a isso, há os fatores que contribuem para o aumento do número de adolescentes grávidas: menarca precoce, início da vida sexual cada vez mais cedo e acesso precário aos serviços de saúde, os quais contam com planejamento familiar deficiente, uma vez que os mesmos aparecem em quarto lugar como espaço onde as adolescentes encontram informações confiáveis sobre sexualidade (BEMFAM, 1996; MONTEIRO; CUNHA; BASTOS, 1998).

A taxa de fecundidade é inversamente proporcional à renda dessas adolescentes e à sua escolaridade. Dados da literatura mostram que a gravidez precoce pode desencadear, além da baixa autoestima, o abandono da escola, do trabalho e até mesmo do lazer (BARALDI et al., 2007).

Pelo enfoque da reprodução social propriamente dita, condena-se a gravidez nessa fase por dificultar a formação escolar da jovem mãe, que na maioria das vezes acaba por abandonar ou interromper os estudos, principalmente se pertence a uma família de baixo poder aquisitivo (ALMEIDA, 2002).

Diversos autores têm ressaltado as dificuldades envolvidas na análise da relação entre precocidade do início da vida reprodutiva e desempenho escolar (BRANDÃO, 2003; AQUINO et al., 2003).

Diante da relevância do tema e na constatação do elevado número de repetição de gestações entre adolescentes em nosso meio e, ainda, considerando a problemática do seu não planejamento com repercussões na formação acadêmica e profissional dos jovens, faz-se necessária a mobilização da sociedade por meio de programas de saúde, possibilitando a este grupo da população maior acesso a informações e meios que lhes permitam desenvolver e praticar uma postura crítica, consciente e responsável no exercício da sua sexualidade (BERLOFI et al., 2006).

As causas que os próprios adolescentes elencam para terem deixado de estudar são: notas baixas, não gostar da escola, ter sido expulso ou suspenso ou ter de contribuir para o sustento da família. Para as meninas, além dessas, ainda aparece a

gravidez ou casamento e o fato de sentirem que a escola não corresponde às suas necessidades (PAPALIA; OLDS, 2000).

Esta evasão é um grande problema social, ainda mais por afetar especialmente os alunos de baixa renda e aqueles cujos pais têm menor nível de instrução. O abandono da escola limita as possibilidades futuras deste adolescente, que, possivelmente, terá mais dificuldades para conseguir e manter um emprego e provavelmente nele exercerá cargos de nível inferior ou mal-remunerados (SCHOEN-FERREIRA et al., 2002).

Por outro lado, a ausência de educação sexual nas escolas e de programas de planejamento familiar nos serviços públicos de saúde, têm sido apontados como fatores que podem favorecer a ocorrência de gravidez indesejada (GODINHO et al., 2000).

Gênero e gravidez precoce

Esse período da vida, estruturado pela classe social, é vivenciado diferenciadamente pelo adolescente e pela adolescente. Relações de gênero também impõem padrões comportamentais que cada um deve cumprir. Com as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, principalmente o aumento da escolaridade, espera-se que as mulheres não sejam apenas boas esposas e mães, mas que também se qualifiquem e tenham uma carreira profissional (ALMEIDA, 2002).

Os estudos demográficos, psicossociais e epidemiológicos são frequentemente restritos às mulheres, reforçando a invisibilidade social do parceiro masculino, seja ele adolescente ou não (LYRA, 1998).

2.2. Bibliometria

Cientistas das mais diversas áreas têm reconhecido, talvez mais de forma implícita, a necessidade de a Ciência ser comunicada. O fluxo da informação, o comportamento da comunidade científica, os canais de comunicação, principalmente o periódico, tudo isso é parte integrante da Ciência e tão importante quanto as pesquisas que se constituem em novas descobertas. A Ciência da Informação é, pois,

preocupação, também, da Sociologia da Ciência, Filosofia da Ciência, Ciência da Ciência, Política científica, etc.

Há, por parte de autores, como Oliveira et al. (1992), a ideia de que a avaliação da produtividade científica, por exemplo, deve ser um dos elementos principais para o estabelecimento e acompanhamento de uma política nacional de ensino e pesquisa, uma vez que permite um diagnóstico das reais potencialidades de determinados grupos e/ou instituições.

Questiona-se, entretanto, de que maneira é possível fazer este diagnóstico. Uma das possibilidades consiste na utilização de métodos que permitam medir a produtividade dos pesquisadores, grupos ou instituições de pesquisa. Para tanto, torna-se fundamental o uso de técnicas específicas de avaliação que podem ser quantitativas ou qualitativas, ou mesmo uma combinação entre ambas. As técnicas quantitativas de avaliação podem ser subdivididas em bibliometria, cienciometria, informetria e, mais recentemente, webometria.

Segundo Boustany (1997), a análise estatística de informações bibliográficas e a formulação de modelos ou leis vêm sendo feitas desde o século XIX. Sua expressão mais sistemática, porém, teve início no século XX, com os trabalhos de Lotka. A partir daí, as informações bibliográficas ou factuais, reunidas em bancos de dados públicos, de acesso gratuito ou mantidos por serviços comerciais, foram objeto de inúmeros estudos que resgataram ou deram origem a novas designações, de acordo com o objeto em foco: cientometria, infometria, tecnometria, museometria, arquiometria, iconometria, biblioteconometria, webmetria, entre outras. (ROSTAIN, 1996).

De acordo com as palavras de Tague-Sutcliffe (1992), pode-se definir a bibliometria como: “[...] o estudo dos aspectos quantitativos da produção, disseminação e uso da informação registrada. A bibliometria desenvolve padrões e modelos matemáticos para medir esses processos, usando seus resultados para elaborar previsões e apoiar tomadas de decisões”. A bibliometria, técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico “[...] tal como procede a demografia ao recensear a população” (FONSECA,

1986, p. 10), surge no início do século como sintoma da necessidade do estudo e da avaliação das atividades de produção e comunicação científica (ARAÚJO, 2006).

O uso de técnicas bibliométricas contribui de forma decisiva em épocas de recursos escassos, quando um bibliotecário deve resolver que títulos ou publicações periódicas podem ou não ser suprimidas de uma biblioteca. Indicadores de uso são obtidos, assim, para definir uma lista de publicações periódicas prioritárias e para prever a demanda futura. É fundamental ter como detectar a utilização real dos títulos que constam em uma biblioteca, possibilitando determinar a obsolescência das coleções (RIVAS, 1981). Os índices bibliométricos também são utilizados para avaliar a produtividade e a qualidade da pesquisa dos cientistas, por meio da medição com base nos números de publicações e citações dos diversos pesquisadores (MEIS, 1999).

Em termos genéricos, estas são algumas possibilidades de aplicação das técnicas bibliométricas, cienciométricas e informétricas: identificar as tendências e o crescimento do conhecimento em uma área; identificar as revistas do núcleo de uma disciplina; mensurar a cobertura das revistas secundárias; identificar os usuários de uma disciplina; prever as tendências de publicação; estudar a dispersão e a obsolescência da literatura científica; prever a produtividade de autores individuais, organizações e países; medir o grau e padrões de colaboração entre autores; analisar os processos de citação e co-citação; determinar o desempenho dos sistemas de recuperação da informação; avaliar os aspectos estatísticos da linguagem, das palavras e das frases; avaliar a circulação e uso de documentos em um centro de documentação; – medir o crescimento de determinadas áreas e o surgimento de novos temas.

Segundo Alvarado (1984), o estudo bibliométrico pode responder as seguintes questões:

- Qual o centro difusor da bibliometria no Brasil?
- Quais são seus difusores? Atuam estes na frente de pesquisa da área?
- Qual o tipo de comunicação formal usado na sua difusão?
- Quais são os autores mais produtivos nesta abordagem?
- São os autores mais produtivos filhos do centro difusor?

Otlet (1934) apud Pinheiro (1983) mencionou, em 1934, Bibliometria como "a parte definida da bibliologia que se ocupa da medida ou quantidade aplicada aos livros". No entanto, atribui-se a Pritchard (1969), a criação do termo "bibliometria", utilizado para descrever "todos os estudos que buscam quantificar os processos de comunicação escrita", definindo-a mais amplamente como "a aplicação de métodos matemáticos para livros e outros meios de comunicação". Os métodos bibliométricos podem ser estáticos e dinâmicos (BRAGA, 1977). Os estáticos medem, num determinado período de tempo, o tamanho e a distribuição dos parâmetros da literatura (autores, títulos, documentos, periódicos, etc.). Os métodos dinâmicos são utilizados para medir, no tempo, o crescimento e a taxa de variação dos mesmos parâmetros.

3. Metodologia

As informações utilizadas no presente trabalho foram obtidas a partir da base de busca de artigos científicos *Scopus*, disponível no Portal Periódicos da Capes. A busca foi realizada no dia 17 de setembro de 2011, sendo utilizada a opção de busca rápida, que retorna as publicações que tenham a palavra digitada no título, no resumo ou nas palavras-chaves.

As informações relacionadas à evolução temporal, nome de autores, periódico, afiliação e país foram obtidas nos campos em que é possível refinar a busca.

Para análise temporal, foram equações de regressão exponenciais do número de publicações em função do ano. Os valores de cada variável foram linearizados mediante aplicação de logaritmo, de forma que o coeficiente angular da equação indica a taxa de crescimento em dado período.

A análise de concentração foi realizada mediante a comparação do número de publicações dos 10 principais contribuintes (países, autores, instituição ou periódico) em relação ao total de publicações.

4. Resultados e discussão

4.1. Artigos por país – concentração e análise temporal

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A Tabela 1 mostra os 10 países que mais publicaram artigos no mundo, tanto de forma geral (qualquer tema), quanto aqueles específicos a respeito de gravidez na adolescência. Pode-se perceber que os Estados Unidos e o Reino Unido são os que mais produzem artigos científicos. O Japão, embora tenha grande produção científica de forma geral (3º lugar), não está entre os 10 que mais publicam a respeito de gravidez na adolescência. Isto pode ocorrer em função da educação e cultura japonesas, de forma que parece não haver prioridade para este tema no país.

Tabela 1- Países que mais publicaram artigos na base Scopus, de forma geral e a respeito do tema gravidez na adolescência.

Todos os assuntos			Adolescentes grávidas		
País	Artigos		País	Artigos	
	Nº	%		Nº	%
United States	7.567.255	25,10	United States	4.763	29,73
United Kingdom	1.969.907	6,54	United Kingdom	1.112	6,94
Japan	1.835.265	6,09	Germany	471	2,94
Germany	1.753.013	5,82	France	438	2,73
China	1.711.436	5,68	Canada	421	2,63
France	1.310.568	4,35	Brazil	417	2,60
Canadá	1.028.903	3,41	Sweden	348	2,17
Italy	956.209	3,17	Australia	327	2,04
Spain	628.250	2,08	Italy	303	1,89
Australia	620.825	2,06	India	298	1,86
TOTAL (top 10)	19.381.631	64,30	TOTAL (top 10)	8.898	55,55
TOTAL GERAL	16019	100,00	TOTAL GERAL	417	100,00
Brazil	347511	1,15	-	-	-

As Figuras 1 e 2 mostram a evolução do número de artigos relacionados a gravidez na adolescência no Brasil e no mundo em duas décadas.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

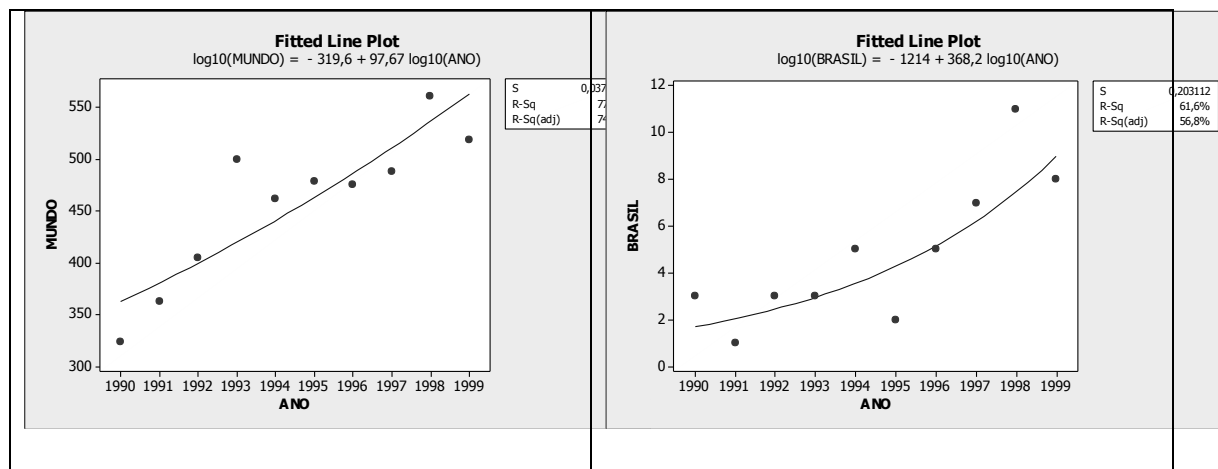


Figura 1- Evolução do número de publicações acerca do tema gravidez na adolescência no mundo e no Brasil durante a década de 1990 a 1999.

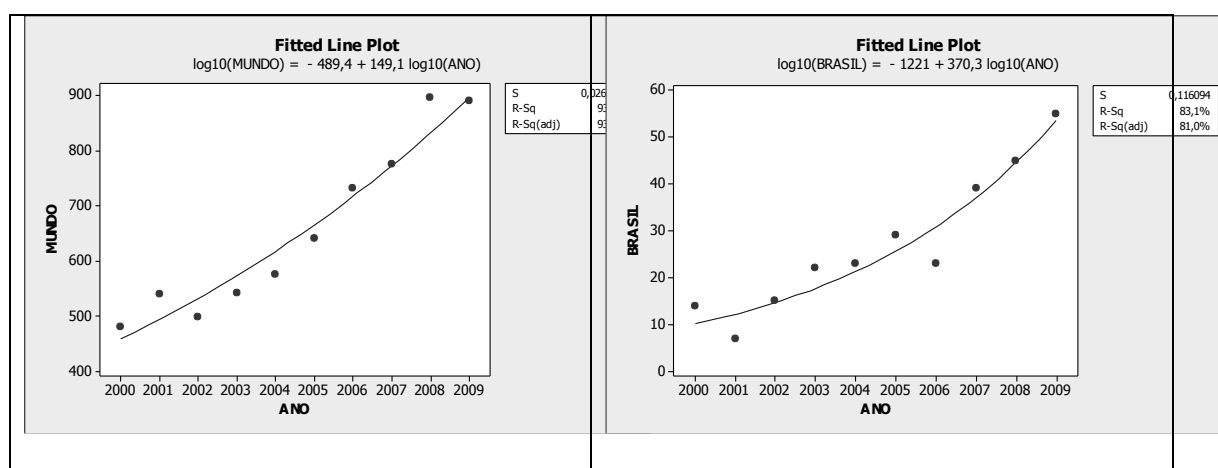


Figura 2- Evolução do número de publicações acerca do tema gravidez na adolescência no mundo e no Brasil durante a década de 2000 a 2009.

A partir das equações de regressão exponenciais, que podem ser observadas nas Figuras 1 e 2, foi elaborada a Tabela 2, que apresenta o coeficiente linear das regressões. Este indica a taxa de crescimento do número de publicações. Como pode-se perceber, da década de 1990 para a década de 2000, ocorreu uma aceleração no número de artigos publicados no mundo. No Brasil, a taxa de crescimento é bem superior ao verificado no mundo, tendo se mantido alto nas duas décadas analisadas.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Tabela 2- Taxa de crescimento do número de artigos relacionados à gravidez na adolescência, no Brasil e no mundo, por década.

Área geográfica	Taxa de crescimento por década	
	1990-1999	2000-2009
Mundo	97,67	149,1
Brasil	368,2	370,3

Observando-se a Figura 3, percebe-se que o Brasil vem, no transcorrer do tempo, aumentando sua participação percentual no número de publicações mundiais relacionadas ao tema gravidez na adolescência. Em 1990, os artigos brasileiros correspondiam a aproximadamente 1% do total produzido no mundo. Em 2009, o Brasil publicou em torno de 6% dos artigos do mundo, sendo que a representatividade brasileira tem apresentado crescimento exponencial.

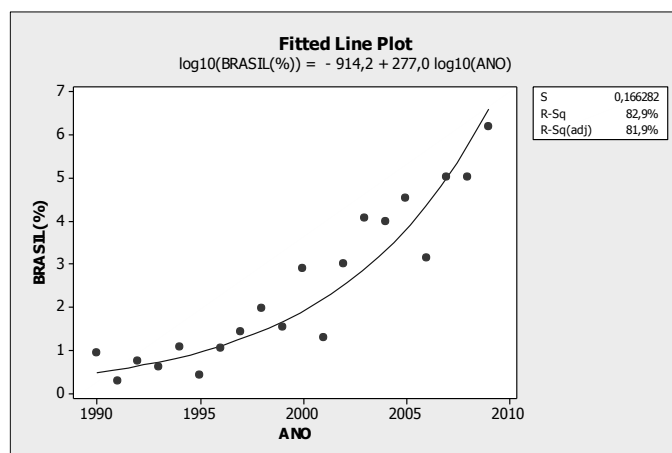


Figura 3- Participação (%) das publicações brasileiras em relação ao total de publicações sobre gravidez na adolescência.

4.2. Artigos por autor – concentração

A Tabela 3 apresenta os principais autores que mais publicaram artigos sobre gravidez na adolescência, tanto em âmbito nacional quanto mundial. Percebe-se que, a despeito do Brasil ter boa participação nas publicações relacionadas ao tema, ainda

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

assim existe grande concentração dos artigos em poucos autores. Os 10 principais autores brasileiros correspondem a quase 1/5 do total de publicações nacionais.

Tabela 3- Principais autores que mais publicaram a respeito de gravidez na adolescência no Brasil e no mundo

Mundo			Brasil		
Autor	Artigos		Autor	Artigos	
	Nº	%		Nº	%
Stevens-Simon, C.	32	0,20	Zugaib, M.	14	3,36
Romero, R.	31	0,19	Duarte, G.	9	2,16
Chaiworapongsa, T.	27	0,17	Moron, A.F.	8	1,92
Espinoza, J.	25	0,16	Cecatti, J.G.	7	1,68
Czeizel, A.E.	24	0,15	Guinsburg, R.	7	1,68
Koren, G.	22	0,14	Laranjeira, R.	7	1,68
White, N.J.	22	0,14	Faundes, A.	6	1,44
Dabis, F.	22	0,14	Chalem, E.	6	1,44
Berenson, A.B.	21	0,13	Mitsuhiro, S.S.	6	1,44
DiClemente, R.J.	20	0,12	Araujo, E.	6	1,44
TOTAL (top 10)	246	1,54	TOTAL (top 10)	76	18,23
TOTAL GERAL	16019	100,00	TOTAL GERAL	417	100,00

4.3. Área de estudo

Observa-se na tabela 4 a relação das principais áreas em que se publicam trabalhos a respeito da gravidez na adolescência, sendo que a área médica é aquela em que predominam os artigos. Compete ressaltar que, no Brasil, as áreas de ciências sociais e de psicologia são menos priorizadas, ou têm menor proporção de artigos, quando comparado à média mundial.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Tabela 4- Principais áreas que mais publicaram a respeito de gravidez na adolescência no Brasil e no mundo

Mundo			Brasil		
Área	Artigos*		Área	Artigos*	
	Nº	%		Nº	%
Medicine	13392	83,60	Medicine	360	86,33
Biochemistry, Genetics and Molecular Biology	1256	7,84	Biochemistry, Genetics and Molecular Biology	39	9,35
Immunology and Microbiology	1222	7,63	Immunology and Microbiology	39	9,35
Social Sciences	827	5,16	Nursing	22	5,28
Nursing	736	4,59	Agricultural and Biological Sciences	17	4,08
Psychology	598	3,73	Social Sciences	15	3,60
Agricultural and Biological Sciences	568	3,55	Environmental Science	10	2,40
Pharmacology, Toxicology and Pharmaceutics	483	3,02	Health Professions	10	2,40
Neuroscience	316	1,97	Pharmacology, Toxicology and Pharmaceutics	9	2,16
Health Professions	267	1,67	Psychology	8	1,92

* a percentagem totaliza mais do que 100% pois alguns artigos podem ser enquadrados em mais do que uma área

4.4. Veículo de publicação (periódico, anais de congressos, etc)

A Tabela 5 mostra as principais revistas em que são publicados os trabalhos sobre gravidez na adolescência. Estas informações são especialmente importantes no sentido de se escolher para qual veículo de publicação enviar um artigo. Como se observa, as duas revistas que têm mais artigos sobre gravidez na adolescência são relacionadas à saúde pública (Revista de Saúde Pública e Cadernos de Saúde Pública), podendo ser citadas a Revista Ciência e Saúde Coletiva e Revista Panamericana De Salud Publica como relacionadas à área. As demais revistas são da área médica.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Outro aspecto que se percebe pela Tabela 5 é que existe alta concentração das publicações brasileiras nos principais periódicos, sendo as 10 principais revistas responsáveis por quase 30% do total.

Tabela 5- Principais veículos que mais publicaram a respeito de gravidez na adolescência no Brasil e no mundo

Mundo			Brasil		
Veículo	Artigos		Veículo	Artigos	
	Nº	%		Nº	%
American Journal of Obstetrics and Gynecology	405	2,53	Revista De Saude Publica	29	6,95
Obstetrics and Gynecology	268	1,67	Cadernos De Saude Publica	20	4,80
Acta Obstetricia Et Gynecologica Scandinavica	185	1,15	Revista Brasileira De Ginecologia E Obstetricia	18	4,32
International Journal of Gynecology and Obstetrics	150	0,94	Arquivos Brasileiros De Cardiologia	9	2,16
Family Planning Perspectives	118	0,74	Brazilian Journal of Infectious Diseases	8	1,92
Akusherstvo I Ginekologiya	117	0,73	Revista Panamericana De Salud Publica	8	1,92
European Journal of Obstetrics Gynecology and Reproductive Biology	110	0,69	Ciencia E Saude Coletiva	7	1,68
American Journal of Clinical Nutrition	99	0,62	Revista Da Associacao Medica Brasileira	7	1,68
British Journal of Obstetrics and Gynaecology	98	0,61	Revista Brasileira De Anestesiologia	6	1,44
Journal of Adolescent Health	97	0,61	International Journal of Gynecology and Obstetrics	6	1,44
TOTAL (top 10)	1647	10,28	TOTAL (top 10)	118	28,30
TOTAL GERAL	16019	100,00	TOTAL GERAL	417	100,00

4.5. Artigos por instituição – concentração

A Tabela 6 mostra em quais instituições mais se publica a respeito de gravidez na adolescência. Interessante notar que a instituição com mais publicações é um centro de controle e prevenção de doenças, sendo a gravidez na adolescência associada a doenças, possivelmente algumas sexualmente transmissíveis. Outro aspecto que se pode notar é a presença da Universidade de São Paulo como uma das que mais publicam no mundo todo. Ainda, é possível notar a altíssima concentração de

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

artigos em torno de poucas instituições no Brasil. Quase 70% dos artigos brasileiros advêm das 10 universidades que mais publicam sobre o tema.

Tabela 6- Principais instituições que mais publicaram a respeito de gravidez na adolescência no Brasil e no mundo

Mundo			Brasil		
Instituição	Artigos		Instituição	Artigos	
	Nº	%		Nº	%
Centers for Disease Control and Prevention	216	1,35	Universidade de Sao Paulo	81	19,42
The University of North Carolina at Chapel Hill	175	1,09	Universidade Federal de Sao Paulo	38	9,11
London School of Hygiene & Tropical Medicine	115	0,72	Fundacao Oswaldo Cruz	36	8,63
University of California, San Francisco	113	0,71	Universidade Estadual de Campinas	35	8,39
University of Washington Seattle	103	0,64	Universidade Federal do Rio de Janeiro	27	6,47
Universidade de Sao Paulo	100	0,62	Universidade Federal da Bahia	16	3,84
Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health	98	0,61	Universidade Federal de Minas Gerais	15	3,60
Mahidol University	88	0,55	UNESP-Universidade Estadual Paulista	14	3,36
National Institute of Child Health and Human Development	86	0,54	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	13	3,12
Baylor College of Medicine	77	0,48	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	12	2,88
TOTAL (top 10)	1171	7,31	TOTAL (top 10)	287	68,82
TOTAL GERAL	16019	100,00	TOTAL GERAL	417	100,00

5. Considerações finais

Com base no estudo bibliométrico a respeito de gravidez na adolescência realizado, foi possível obter as seguintes conclusões:

- Os Estados Unidos constituem o país que mais publica artigos, sendo que o Brasil ocupa posição de destaque em número de artigos a respeito do tema;
- No mundo, a taxa de crescimento de artigos tem aumentado e, no Brasil, esta taxa de crescimento é ainda maior, se mantendo nas duas últimas décadas;

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- A participação brasileira comparada a produção mundial em publicações acerca do assunto tem aumentado de forma exponencial;
- No Brasil, existe alta concentração de artigos nos 10 principais autores e instituições;
- A maioria dos artigos sobre o tema é publicada na área médica, tanto no Brasil quanto no mundo, sendo que no Brasil o enfoque na área de ciências sociais e psicologia é menor do que o verificado no restante do mundo;
- Os principais periódicos em que se publicam artigos a respeito do assunto estão relacionados à saúde pública;
- O Brasil apresenta uma universidade (USP) como centro de excelência em publicações na área.

Referências

- ALMEIDA, Margareth Aparecida Santini de. Gravidez adolescente: a diversidade das situações. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p.197-207, 2002.
- AQUINO, Estela M. L. et al . Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2011 .
- BARALDI, Ana Cyntia Paulin et al . Gravidez na adolescência: estudo comparativo das usuárias das maternidades públicas e privadas. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 15, n. spe, out. 2007.
- BEMFAM. Sociedade Civil Bem Estar Familiar no Brasil. **Pesquisa nacional sobre demografia e saúde**. Rio de Janeiro (RJ): BEMFAM; 1996.
- BERLOFI, Luciana Mendes et al. Prevenção da reincidência de gravidez em adolescentes: efeitos de um Programa de Planejamento Familiar. **Acta Paul. Enferm.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p.196-200, 2006.
- BRANDÃO, E. R. **Individualização e Vínculo Familiar em Camadas Médias: Um Olhar Através da Gravidez na Adolescência**. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.
- CAMPOS, M. M.; MORAES, M. L. Q. Introdução. In: BARROSO, C. **Gravidez na adolescência**. Brasília: IPLAN/IPEA, 1986. p. 13-5.
- CERQUEIRA-SANTOS, Elder et al . Gravidez na adolescência: análise contextual de risco e proteção. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 15, n. 1, Mar. 2010 .
- GODINHO, Roselí Aparecida et al . Adolescentes e grávidas: onde buscam apoio?. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, abr. 2000.
- GONTIJO, D. T.; MEDEIROS, M.. A gravidez/maternidade e adolescentes em situação de risco social e pessoal: algumas considerações. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, n. 3, v. 6, 2004.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- HOFFMAN, L.; PARIS, S.; HALL, E. **Psicología del desarrollo hoy**. Madrid: Mcgraww-Hill, 2996.
- JACARD, J.; DODGE, T.; DITTUS, P. Do adolescents want to avoid pregnancy? Attitudes toward pregnancy as predictors of pregnancy. **Journal of Adolescent Health**, v. 33, n. 2, 79-83, 2003.
- LYRA, J.. A Construção Social da Invisibilidade da Paternidade Adolescente nos Dados Demográficos. XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais. **Anais...** 1998.
- MONTEIRO, D.L.M., CUNHA, A.A., BASTOS, A.C. **Gravidez na Adolescência**. Rio de Janeiro (RJ): Revinter; 1998.
- ONU. Conferência Mundial Sobre a Mulher (Vol. 4). Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ONU; FIOCRUZ, 1996.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **El Embarzo y el aborto en la adolescência: informe de reunião da OMS**. Genebra: OMS, 1975 (Série de Informes Técnicos). p. 10.
- ORLANDI, Renata; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Adolescência e paternidade: sobre os direitos de criar projetos e procriar. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 13, n. 2, June 2008 .
- PAPALIA, D.E.; OLDS, S.W. **Desenvolvimento Humano**. 7ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.
- PINHEIRO, Verônica de Souza. Repensando a maternidade na adolescência. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 5, n. 1, June 2000 .
- SANTOS, Cristiane Albuquerque C.dos; NOGUEIRA, Kátia Telles. Gravidez na adolescência: falta de informação? **Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.48-56, abr. 2009.
- SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena et al . Perfil e principais queixas dos clientes encaminhados ao Centro de Atendimento e Apoio Psicológico ao Adolescente (CAAA) - UNIFESP/EPM. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 7, n. 2, Dec. 2002 .
- SILVA, Lucía; TONETE, Vera Lúcia Pamplona. A gravidez na adolescência sob a perspectiva dos familiares: compartilhando projetos de vida e cuidado. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, abr. 2006.
- WHO (World Health Organization). **Young People's Health – A Challenge for Society**.World Health Organization Technical Report Series 731. Geneva: WHO, 1986.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

ANDRAGOGIA: por uma especificidade na educação de idosos

Márcia Regina Pacheco Soares (UENF)
Dr^a Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)

RESUMO: Neste trabalho buscamos evidenciar teoricamente e oportunizar reflexões, sobre questões relacionadas à educação destinada aos idosos, uma vez ser este um dos seus direitos garantidos na Constituição Federal do Brasil e no Estatuto do Idoso, a considerar que a Educação de Jovens e Adultos, modalidade educacional formal que inclui idosos, não têm apresentado especificidade na educação desta população. Visando uma especificidade no ensino de idosos, a Andragogia, arte e ciência de ajudar adultos a aprender, apresenta-se como alternativa à pedagogia tradicional, em busca por caminhos diferenciados, um redimensionamento das metodologias pedagógicas para atender as suas expectativas, valorizando o aprendizado e garantindo o direito de exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação, Idosos, EJA, Andragogia.

Introdução

A sociedade contemporânea apresenta como uma das características marcantes o aumento progressivo da população idosa. A Organização Mundial de Saúde considera para os países desenvolvidos a idade de 65 anos e para os países em desenvolvimento 60 anos de idade como limite inicial caracterizador da velhice. Embora estabelecido como mero valor cronológico, nem sempre corresponde à idade fisiológica (mudanças biológicas). De acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU) e pesquisas divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) o número da população idosa tem crescido consideravelmente no Brasil e no mundo. Segundo estes dados, o número atual de pessoas idosas no mundo deve triplicar em 2050 e que na maioria dos países o número de pessoas acima de 80 anos deve quadruplicar chegando a quase 400 milhões até lá. No Brasil, a previsão é que o número de idosos triplique de hoje até 2050, passando de 21 milhões atuais para 64 milhões, passando dos 10% em 2012 para 29% em 2050.

Ainda segundo a Organização das Nações Unidas no ano 2025 serão um bilhão e cem milhões de idosos no mundo e com 72% vivendo em sociedades pobres. De acordo com o levantamento do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística) divulgado em 2010, em 2025 o Brasil estará mundialmente colocado no sexto lugar em

população idosa com aproximadamente 32 milhões de pessoas com 60 ou mais anos de idade. Assim, “Uma redução nas taxas de fertilidade e um aumento da longevidade irão assegurar o contínuo “agrisalhamento” da população mundial”. (OMS, 2005, p.08).

O envelhecimento global da população, conseqüentemente acarreta um aumento das demandas sociais e econômicas em todo o mundo. Para Araújo et al (2001) “o processo de envelhecimento da população brasileira é irreversível – diante do comportamento da fecundidade e da mortalidade registrado nas últimas décadas e do comportamento esperado de ambas para as próximas décadas.” (ARAÚJO, 2001, p. 100). Neste sentido, compete aos governos, as organizações internacionais e toda a sociedade civil implementarem políticas e programas específicos para este grupo etário que venham a contribuir para um envelhecimento com melhores condições de saúde, segurança e a sua participação ativa na sociedade, baseados em seus direitos, em suas necessidade, suas preferências e suas habilidades e no reconhecimento de sua importância no contexto social, mediante de suas experiências de vida.

O Idoso no contexto social

Quando se discutem aspectos do envelhecimento humano, Jordão Neto (1997) relata o envelhecimento como um processo natural, dinâmico, progressivo e irreversível que se instala em cada indivíduo desde o seu nascimento e o acompanha ao longo da vida, culminando com a morte, quando esta ocorre por causas naturais. Jordão Neto (1997) cita ainda que o envelhecimento a partir do começo do século XX passa a ser mais amplamente estudado, dando ênfase não apenas aos aspectos biológicos, mas também aos sociais e psicológicos. Pois, com as transformações corporais e interagindo com tais transformações, as pessoas apresentam mudanças de comportamento, de papéis, de valores, de status, de crenças, de acordo com as diferentes fases e grupos etários a que pertencem. Essa concepção imprime a ideia de que o desenvolvimento humano é comandado por três tipos de influências, ou seja, as genéticas ou biológicas, as ambientais ou sociais e as relacionadas com as escolhas e as adaptações individuais, as psicológicas. Ainda nesta perspectiva, para Agostinho

(2004), o envelhecimento é um fenômeno normal, universal e inelutável, caracterizado por um conjunto de fatores não só fisiológicos, mas também psicológicos e sociais. Neste sentido, Lima (2001) cita que: “A partir do reconhecimento de que a velhice é algo além do envelhecimento fisiológico e psicológico de indivíduos, as práticas de intervenção puderam ser modificadas significativamente.” (LIMA, 2001, p. 51).

A longevidade com qualidade de vida, no entanto, implica na superação de estigmas e preconceitos relativos à Terceira Idade e da representação negativa da velhice por um envelhecimento produtivo, ativo, autônomo, capaz de ocupar e ter seu espaço reconhecido pela sociedade. Neste sentido, se faz necessário o desenvolvimento de políticas públicas para atender as demandas deste segmento da população no que tange, mais especificamente, a assistência social, a saúde, a inclusão social e a educação de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas capacidades a fim de manter a sua permanência ativa na sociedade. Neste contexto, a Organização Mundial da Saúde afirma que: “A palavra “ativo” refere-se à participação contínua nas questões sociais, econômicas, culturais, espirituais e civis, e não somente à capacidade de estar fisicamente ativo ou de fazer parte da força de trabalho.” (OMS, 2005, p. 13).

Um dos fatos preocupante é a exclusão social dos idosos, isso geralmente ocorre devido a aposentaria do trabalho, ao fato de não pertencer mais a um grupo, a ausência dos filhos em casa. Assim, além de fatores físicos e psicológicos,

Na terceira idade, as pessoas lidam com as perdas em suas próprias faculdades, com as perdas de entes queridos e com as para a morte. Quando se aposentam, elas precisam lidar com a perda de relacionamentos baseados no trabalho, mas podem obter mais prazer de amizades, da família e do trabalho voluntário, com oportunidade de explorar interesses anteriores negligenciados. (PAPALIA, 2008, p. 54).

O idoso, assim como todo ser humano é pertencente de grupos sociais, que trazem significados a sua vida. A sua permanência e participação ativa em grupos familiares, religiosos, de amizade, etc. é de fundamental importância para coibir o isolamento e a sua exclusão das atividades sociais. Rogério de Andrade Córdova (2008) argumenta que:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

viver numa sociedade humana é viver imerso num magma de significações imaginárias sociais que dão sentido e orientação a nossas vidas enquanto sociedade. Diante delas, cada um de nós tem de encontrar sentido para sua vida pessoal, construir sua identidade pessoal, constituir-se como sujeito. E é nesse processo que a educação desempenha uma função fundamental. (CÓRDOVA, 2008, p.14)

A inatividade contribui para o isolamento e acelera ainda mais os riscos de adquirir problemas de saúde devido às mudanças em seus hábitos e rotinas. Tal fato, pode ainda contribuir negativamente no seu desempenho físico, nas suas habilidades motoras, na capacidade de concentração e coordenação, levando-o a insegurança, baixa autoestima e isolamento social. Sobre isso adverte a Organização Mundial da Saúde que:

Apoio social, oportunidades de educação e aprendizagem permanente, paz, e proteção contra a violência e maus-tratos são fatores essenciais do ambiente social que estimulam a saúde, participação e segurança, à medida que as pessoas envelhecem. Solidão, isolamento social, analfabetismo e falta de educação, maus tratos e exposição a situações de conflito aumentam muito os riscos de deficiências e morte precoce. (OMS, 2005, p.28).

Diante disso, um processo educacional voltado para idosos torna-se fundamental para que esta parcela da população possa viver mais e melhor integrada à sociedade.

O nível educacional da parcela populacional referente aos idosos no Brasil é considerado muito baixo pelas estatísticas publicadas pelo IBGE, Considera-se que a falta de oportunidade de acesso às instituições escolares nas décadas de 1930 a 1950, seja um dos fatores relevantes a essa realidade, como demonstrado a seguir:

No caso da população idosa, o indicador de alfabetização é considerado um termômetro das políticas educacionais brasileiras do passado. Nas décadas de 1930 até, pelo menos, os anos 1950, o ensino fundamental ainda era restrito a segmentos sociais específicos. Nessa medida, o baixo saldo da escolaridade média dessa população é um reflexo desse acesso desigual. (IBGE, 2002, p.20).

A educação, portanto, deve possibilitar o desenvolvimento nos aspectos mais amplos de suas habilidades cognitivas, seja no intelecto, no físico, no social, no psicológico, no afetivo, no espiritual, com objetivos de promover consciência plena de seus direitos e deveres, estimular a permanência ativa na sociedade, a autonomia, a autoestima, a saúde física e mental, combater preconceitos, contribuir para a sua permanência como cidadão crítico, reflexivo com capacidade de compreender a realidade e participe ativamente da vida política da sociedade em que vive, enfim contribuir para uma melhor qualidade de vida das pessoas idosas.

Considerações legais

A Constituição Federal do Brasil do ano de 1988 prevê amparo, assistência e promoção social e assegura os direitos fundamentais às pessoas idosas. Estabelece no Capítulo II, artigo 6 que são direitos sociais o acesso a educação, a saúde, a segurança, o trabalho, o lazer, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. No capítulo III, Seção I, artigo 205 cita a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento e para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Garante ainda que o Estado, a família e a sociedade têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando à sua participação na comunidade defendendo seu bem estar e garantindo-lhe o direito à vida (capítulo VII, artigo 230).

A Lei n. 10.741 de 2003, O Estatuto do Idoso, vem ratificar os direitos efetivos de pessoas da terceira idade. Estabelece no capítulo V, artigo 21 que é da competência do poder público criar oportunidades de acesso de idosos à educação, adequando às metodologias, os currículos e materiais didáticos. No entanto, o que se observa são programas educacionais voltados para crianças, jovens e adultos e não especificamente para a população idosa, que apresenta interesses bem distintos dos adultos que normalmente buscam na educação uma certificação para ingresso no mercado de trabalho.

Esse aumento da população idosa, conseqüentemente, acarreta novos desafios para toda a sociedade do século XXI, a longevidade com qualidade de vida, implica na superação de estigmas e preconceitos relativos à terceira idade e na aceitação de um novo conceito de velhice, ou seja, um envelhecimento ativo, produtivo, autônomo, capaz de ocupar e ter o seu espaço reconhecido pela sociedade.

Aspectos da educação

Diante disso, um processo educacional voltado para idosos torna-se fundamental, para que esta parcela da população possa viver mais e melhor integrada à sociedade. Neste contexto, Paulo Freire (1996) afirma que:

(...) como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (FREIRE, 1996, p.98).

Para Edgar Morin (2000) “a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis”.

Vivemos numa sociedade globalizada onde a rapidez das informações se propaga quase que em tempo real através de conexões do mundo virtual. As transformações nos hábitos da sociedade compactuam com as novas tecnologias disponíveis no mercado. Novas descobertas e experiências estão acessíveis aos idosos para sua maior integração com a sociedade. O acesso à educação é, portanto, fator primordial para o seu crescimento, para a descoberta de novas possibilidades, de novas vivências e da sua permanência ativa e participativa no convívio social. Para Paulo Freire (2007):

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel (...). Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de reflexão e que tivesse sua instrumentalidade, de que decorreria sua capacidade de opção. (FREIRE, 2007, p. 66 a 67).

Vale resaltar, que para a pessoa idosa a educação, entre outras coisas, é um caminho de reintegração social, que o aprender já não é com o objetivo de qualificação ou especialização profissional, tendo a educação, portanto, um importante papel na dinâmica social, na função de combater as formas de exclusão. Neste contexto, João Ferreira de Oliveira (2009) diz que:

Portanto, no desenvolvimento das práticas educacionais, é preciso ter em mente que os sujeitos dos processos educativos são os homens e suas múltiplas e históricas necessidades. (OLIVEIRA, 2009, p. 245)

A educação para idosos se apresenta, então, como um desafio as novas demandas sociais, como uma resposta inovadora aos desprivilegios que se enfrenta na velhice. Assim, é necessário que a educação, não seja oferecida de forma alternativa e descompromissada, deve sim ser capaz de promover no idoso o reconhecimento de suas reais capacidades, de reformular seus antigos saberes, de atualizar o seu potencial em relação aos seus conhecimentos, habilidades e competências, de torná-los conscientes e seguros para enfrentar obstáculos e preconceitos, para tomar decisões, refletir, criticar, desenvolver a sua autoestima instigando o seu pensar, o se querer, fortalecer suas capacidades de cooperar, construir conhecimentos, buscar oportunidades e fazer escolhas.

A EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394/96) e estabelece no artigo 37 que “A educação será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria”. Esta é a modalidade de educacional formal que inclui os idosos e que tem se

caracterizado por um contingente variado de alunos, quer seja na idade cronológica ou em seus objetivos. Neste sentido argumenta Dayrel (2005) que a heterogeneidade da população atendida pela EJA, que compreende as diferentes idades, a diversidade de níveis de escolarização, as distintas trajetórias escolares e, sobretudo, humanas apresentam-se como desafios também para a prática docente.

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos demonstra que essa modalidade de ensino já passou por inúmeras mudanças legais e estruturais em decorrência de transformações sociais, políticas econômicas em diferentes momentos da história do país e do mundo.

De acordo com as considerações de Edmée Nunes Salgado et al (2005), desde o início da colonização do Brasil, tem sido um descaso com o ensino público. Toda ação educacional era voltada para o benefício da aristocracia e da burguesia emergente e não havia nenhuma ação consistente em favor da escolarização da classe operária. Desse modo, os postos de trabalhos foram ocupados por uma população adulta analfabeta, a esta camada pobre da população a educação se restringiu ao ensino profissionalizante. A educação primária se limitava ao ensino da leitura e escrita e cálculos elementares.

A primeira metade do século XX foi marcada por intensa mobilização dos educadores em torno da discussão da educação, isso deu a Educação de jovens e adultos um avanço conceitual e o aumento das responsabilidades educacionais, por parte do governo, tanto como estratégia política para diminuir as pressões sociais como estratégia econômica pra incorporação dessa população no sistema de produção. Em 1964, com o golpe de Estado, a educação popular é entendida como subversiva e disseminadora de valores contrários aos interesses da nação. Durante a ditadura militar a educação brasileira foi orientada pela Lei 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases) voltada para o ensino profissionalizante, dedica pela primeira vez um capítulo ao ensino Supletivo. Atendendo aos apelos de organismos internacionais é criado em 1970 o MOBRAL, que foi extinto em 1985. A Constituição de 1988 garante a educação como direito de todos e dever do Estado. A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) fortalece as determinações constitucionais, tem nos artigos 37 e

38, destaques específicos para a Educação de Jovens e Adultos. Várias Conferências Internacionais sobre a educação de adultos foram realizadas no decorrer do século XX, em 1949 I Conferência Internacional realizada na Dinamarca, em 1963 II Conferência Internacional em Montreal, a III Conferência Internacional em Tóquio, em 1985 realizada em Paris a IV Conferência Internacional e em 1997 a V Conferência Internacional em Hamburgo, em 1999 Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida na Tailândia, em 2000 outra Conferência Mundial de Educação para todos.

Vale destacar algumas considerações sobre três principais encontros mundiais de educação, promovidos pela UNESCO, com a participação de instituições internacionais. A Confintea (V Conferência Internacional) realizada em 1997 na cidade de Hamburgo na Alemanha voltada para a Educação de Adultos caracterizou a ligação entre educação de adultos por meio da defesa da justiça de gênero na aprendizagem e desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade. Gadotti (2001) destaca que:

Essa conferência demonstrou ainda que existem concepções muito diferenciadas de educação popular e de adultos. Destaca-se, dentro deste mosaico de projetos e propostas a marcada concepção de educação popular como “educação continuada” nos países desenvolvidos e educação popular como “escolarização popular” nos países e desenvolvimento. (GADOTTI, 2001, p.).

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia em 1999, foram definidos os pilares da educação que deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos. Esta Conferência destacou a defesa da educação básica, para todos independente de suas características biológicas e psicológicas. Ficou reconhecido que a educação realiza-se permanentemente ao longo da vida em diferentes espaços e através de variados meios, sendo instrumento de desenvolvimento pessoal e da sociedade. Assim, com esse papel abrangente da educação, a alfabetização de jovens e adultos, de acordo com as considerações de Gadotti (2001) foi entendida como a primeira etapa da Educação Básica, evidenciando a compreensão de que não pode ser desvinculada da pós alfabetização, separada das necessidades básicas da aprendizagem. Cabe ressaltar

que os países com maior números de indivíduos analfabetos e com déficit em relação a escolaridade obrigatória, se comprometeram a elaborar planos de educação para todos, como foi o caso do Brasil, tendo como referências as diretrizes estabelecidas na Conferência. Essas considerações receberam por parte de educadores brasileiros críticas que consideraram que tais propostas reforçaria o papel do ensino brasileiro em se adequar ao dos demais países, aos interesses do capital internacional como estratégia da integração do homem à sociedade contemporânea e ao mundo do trabalho, tendo a intenção de qualificar a população para as exigências capitalistas do neoliberalismo.

Já a Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em 2000 no Senegal foram avaliados os compromissos assumidos na Tailândia em 1999 e verificado que pouco avanço foi concretizado durante a década, e ficou estabelecido para o ano de 2015 o alcance das metas estabelecidas na Tailândia. Dentre estas metas, fixadas para 2015, merecem destaques: a universalização de uma educação gratuita de qualidade, eliminação das diferenças de igualdade de oportunidades entre os sexos, redução do número de analfabetos adultos, desenvolvimento da educação de crianças e jovens, aumento das oportunidades de instrução de adultos e melhoria geral da qualidade de educação.

A conquista da Educação de Jovens e adultos foi marcada por vários movimentos nacionais e internacionais. Porém, não se pode falar na educação de jovens e adultos sem mencionar as contribuições de Paulo Freire. Através dos seus pensamentos a respeito da educação, ocorreram mudanças nos paradigmas teórico prático no ensino da EJA, durante muitos séculos no Brasil, foi utilizado o método silábico de aprendizagem para a alfabetização de alunos, com suas novas concepções foram criados novos métodos de aprendizagem, ele propõe uma educação que visa o diálogo, onde o alfabetizador utiliza o conteúdo a ser ensinado, e a língua escrita com a preocupação de que os alunos compreendam o sentido a partir de temas e palavras ligadas às suas experiências de vida. A contribuição de Paulo Freire, no entanto, não se restringe ao método de alfabetização, na verdade, sua grande contribuição foi sistematizar uma proposta pedagógica que tem como intenção oportunizar ao homem

ouvir a própria fala, redescobrir-se como sujeito criador do próprio mundo em que habita como cita o próprio Paulo Freire (1996): “É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.” (FREIRE, 1996, p. 26).

Entretanto, no decorrer da história da EJA, percebemos que apesar do discurso de uma “educação para todos” não houve especificidade na educação de idosos incluídos na modalidade como adultos. Hoje a EJA abrange todas as séries do ensino fundamental e médio, e tem como foco a garantia de acesso da classe trabalhadora ao ensino escolar frente a crescente demanda por trabalhadores mais escolarizados e pelo aspecto positivo na redução da pobreza e da violência.

Portanto, estes dados assinalam para a necessidade de a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se estruturar para receber com a especificidade a que tem direito, este contingente em salas de aula.

Andragogia

Definida como a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender, a Andragogia se apresenta como alternativa à pedagogia tradicional, que significa a arte e a ciência de ensinar a crianças e tem sido até hoje a base da organização de nosso atual sistema educacional, de acordo com as considerações de Jair Antônio de Carvalho et al. (2010).

Para Papalia (2008), o desenvolvimento do ser humano ocorre durante toda a sua vida e cada período tem suas próprias características sendo que nenhum é mais ou menos importante do que o outro. Cada pessoa se desenvolve dentro de um conjunto específico de circunstância ou condições definidas por tempo e lugar que influenciam o seu próprio contexto histórico e social e são influenciados por eles, não apenas respondendo a ambientes físicos e sociais, mas também interagindo com eles e os mudando. Papalia (2008) argumenta ainda que:

As crianças crescem sobretudo em uma direção – para cima – tanto em tamanho como em habilidades. Na idade adulta, o equilíbrio muda gradualmente. Algumas capacidades, como vocabulário, continuam aumentando; outras como a capacidade de resolver

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

problemas desconhecidos, podem diminuir; alguns novos atributos, como perícia, podem aparecer. (PAPALIA, 2008, p. 49).

Portanto, o ser humano encontra-se constantemente em transformação, agregando valores e conhecimentos na sua trajetória de vida, diferenças significativas podem ser percebidas em cada uma das fases de seu desenvolvimento, quando crianças apresentam maior grau de dependência dos pais, familiares e professores, na adolescência, já com certo grau de independência, buscam a autoafirmação e identidade nos aspectos pessoal, sexual e profissional, na fase adulta já independentes, responsáveis por nossas ações, buscam basicamente reconhecimento social, profissional e auto realização, na velhice ocorre maior grau de dependência de familiares, preocupação com doenças, perdas, dificuldades motoras, etc.. Sobre isso Paplia (2008) acrescenta que: “As sociedades do mundo inteiro reconhecem diferenças no modo como pessoas de diferentes idades pensam, sentem e agem.” (PAPALIA, 2008, p.51).

Entretanto, o sistema de educação brasileira desconsidera as diferentes fases de desenvolvimento e aprendizagem que ocorre durante o ciclo de vida, utiliza tanto para a educação de crianças como para a de adultos os mesmos métodos de ensino, sem considerar que o adulto/ idoso já possui habilidades cognitivas em estágio diferente ao das crianças, sem considerar as experiências acumuladas durante toda a sua vida.

No modelo pedagógico tradicional compete ao professor às decisões do que aprender, como, quando e avaliar se foi aprendido, cabendo ao aluno apenas aceitar as instruções do professor. A Andragogia, no entanto, refere-se à educação centrada nos interesses do aluno, considerando-o como sujeito ativo e participativo no processo de ensino aprendizagem, cabendo ao professor o papel de facilitador do processo de aprendizagem. Para Chotguis (2007) o modelo andragógico leva em consideração os seguintes pressupostos: a necessidade de saber do aluno, o seu autoconceito, as suas experiências, que estão prontos pra aprender, e a sua motivação.

A educação sob o foco da Andragogia pode contribuir no ensino do idoso para que sejam afloradas todas as suas capacidades, para resoluções de problemas e

tarefas de sua vida cotidiana. Fatores como a autoestima, a participação de grupos, a permanência social ativa e a qualidade de vida, são alguns dos fatores que os motivam na aprendizagem. Neste sentido, o método a ser utilizado então, deve partir de elementos que compõem a sua realidade a fim de que os mesmos percebam-se como elemento fundamental do processo e como cidadãos integrados à sociedade. A Andragogia, para Carvalho et al. (2010), se fundamenta com as seguintes características: despertar no adulto a consciência da sua participação na sociedade, partir da realidade do educando, professor incentivador da autonomia, não impor conteúdos.

Neste sentido, percebemos que o ensino para idosos dotado da Andragogia apresenta-se como alternativa capaz de desenvolver com maior facilidade suas habilidades cognitivas, para que diante de problemas encontrem soluções, contextualizar os conhecimentos adquiridos no cotidiano de suas vidas. O idoso da sociedade atual é participativo, aberto a novos conhecimentos e experiências e têm direitos a vivenciar situações culturalmente elaboradas que tragam sentido ao “aprender” resignificando a sua trajetória de vida.

Considerações finais

O aumento progressivo da população idosa no Brasil e no mundo é um fato incontestável e acarretam consequências e adaptações a toda a sociedade, para que essa população viva com melhores condições de saúde, segurança, permaneça ativamente na sociedade e com mais qualidade de vida.

A educação, um dos seus direitos garantidos na Constituição Federal do Brasil e no Estatuto do Idoso, deve possibilitar o seu desenvolvimento em todos os aspectos. Assim, é necessário que a educação, não seja oferecida de forma alternativa e descompromissada, deve sim ser capaz de promover no idoso o reconhecimento de suas reais capacidades, de reformular seus antigos saberes, de atualizar o seu potencial em relação aos seus conhecimentos, habilidades e competências.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade educacional formal que inclui os idosos, não apresenta especificidade no ensino desta parcela da população,

havendo portanto, a necessidade de se reestruturar para atender a este novo contingente em salas de aula.

A Andragogia, diante dessa nova demanda educacional, pode ser entendida como alternativa dos recursos da aprendizagem de idosos, ressaltando as suas habilidades e experiências, considerando-o responsável, ativo e motivado a adquirir novos conhecimentos e significados e aberto a novas possibilidades.

Referências

- AGOSTINHO, Paula. Perspectiva Psicossomática do envelhecimento. Revista Portuguesa de Psicossomática. Porto, ano/vol. 6, n. 001, 2004.
- ARAÚJO, Tereza Cristina Nascimento; ALVES, Maria Isabel Coelho. Perfil da população idosa no Brasil. In: Velhice numa perspectiva saudável. Organização VERAS, Renato Peixoto. Rio de Janeiro: UERJ, UnATI, 2001.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: MEC, 1988.
- BRASIL, Estatuto do Idoso. Lei n. 10.741 de 1 de outubro de 2003. Disponível em WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm, acessado em 25 de novembro de 2012.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.
- CARVALHO, Jair Antônio de; CARVALHO, Marlene Padrote de; BARRETO, Maria Auxiliadora Motta; ALVES, Fábio Aguiar. Andragogia: Considerações sobre a aprendizagem do adulto; in: REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente; v.3, n.1, p. 78-90, abril 2010. Disponível em www.ensinosaudeambiente.com.br/edicoes/volume203/artigo5.pdf, acessado em 23 de novembro de 2012.
- CHOTGUIS, J. Andragogia – Arte e ciência na aprendizagem do adulto, 2007 – disponível em www.serporfessoruniversitario.pro.br, acessado em 24 de novembro de 2012.
- CÓRDOVA, Rogério de Andrade. Organização da Educação Brasileira. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- DAYRELL, Juarez. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil. Disponível em

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso/perfilidosos2000.pdf,
acessado em 24 de novembro de 2012.

JORDÃO NETTO, A. Gerontologia básica. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

LIMA, Marcelo Alves. A gestão da experiência de envelhecer em um programa para a terceira idade: A UNATI/UERJ. In: Velhice numa perspectiva saudável. Organização VERAS, Renato Peixoto. Rio de Janeiro: UERJ, UnATI, 2001.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PAPALIA, Diane E. Desenvolvimento humano. Editora: Artimed, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: A crise da escola e políticas educativas. Organizadoras: FERREIA, Eliza Bartolozzi; OLIVRIRA, Dalila Andrade. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ONU, Organizações das Nações Unidas – disponível em WWW.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-idosas, acessado em 24 de novembro de 2012.

OMS, World Health Organization. Envelhecimento Ativo: uma política de saúde.

Tradução CONTIJO, Suzana. Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde, 2005.

SALGADO, Edméa Nunes; BARBOSA, Paulo Corrêa. Educação de Jovens e Adultos. V.1. Rio de Janeiro: Fundação CEDERJ, 2005.

SEMIÓTICA E COGNIÇÃO: estudos sobre criatividade e orientação dos processos de semiose no desenvolvimento cognitivo da criança

Claudio Manoel de Carvalho Correia (UFAM)

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo o estudo do desenvolvimento dos processos de semiose em crianças, em faixas etárias distintas, visando à análise das estratégias de construção das interpretações, e a observação da evolução gradativa dos signos no curso do desenvolvimento cognitivo. Buscamos, através do estudo que compõe o arcabouço teórico emergente das teorias de Charles Sanders Peirce, um parâmetro de como os informantes geram significados nas diversas etapas cognitivas na qual se encontram. Serviram de apoio alguns aspectos do conceito de signo apresentados por Vygotsky e, principalmente, a teoria das *semioses criativas e orientadas* de Nöth (1995). O objetivo central é a comprovação da tese da existência de um desenvolvimento gradativo dos signos, acompanhado pelo desenvolvimento cognitivo. Afirmamos que o processo de significação evolui de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, tornando o signo mutável, sob o ponto de vista subjetivo. Esses conceitos foram aplicados em dados colhidos através de entrevistas realizadas em várias faixas etárias, utilizando as perspectivas teórico-metodológicas emergentes das pesquisas de Nöth (1995), sobre os conceitos de *orientação signica* e de *semiose criativa* e aplicando-as ao corpus selecionado com entrevistas de crianças de 2,0; 4,0; 6,0; 8,0 e 10 anos de idade que interpretaram as sequências lógicas a elas apresentadas. O corpus de dados foi analisado, possibilitando as observações acerca de como o informante processa as interpretações. Este procedimento possibilitou a realização do estudo do desenvolvimento dos processos de semiose no curso do desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança.

Palavras-chave: Semiótica; Semiose; Interpretação; Desenvolvimento Cognitivo; Criatividade

1- INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo central o estudo do desenvolvimento dos processos de interpretação infantil em diversas faixas etárias, com vistas visando à análise das estratégias de produção das semioses e a observação da evolução dos processos de semiose no curso do desenvolvimento cognitivo. Busco, através dos conceitos emergentes da Semiótica de Charles Sanders Peirce, um parâmetro de como os informantes geram interpretações nas diversas e distintas etapas cognitivas na qual se encontram. Serviram de apoio, também, alguns aspectos do conceito de signo apresentados por Vygotsky (1989; 1989a) e as teorias das semioses criativas e orientadas de Nöth (1995).

Com a finalidade de delimitar o objeto de análise desta investigação, sigo com o conceito retomado por Peirce (1972, 1980, 1995) ao longo de seus trabalhos para singularizar o objeto de estudo da Semiótica: a semiose.

A semiose enquanto processo é o objeto de investigação deste trabalho, na medida em que é o termo que define a ação, a atividade dos signos. Na geração dos significados na mente do intérprete, a semiose é o processo transformador dos fenômenos existentes no universo real da experiência, que, através da relação dialética entre mente interpretadora e signo, transforma o fenômeno-experiência em veículo portador de significação: o signo.

O avanço analítico do uso do conceito peirceano de signo e de semiose nesta pesquisa, está na ênfase dada ao sujeito cognitivo no processo de geração das semioses, que passaram a ser analisadas e observadas a partir das situações reais de significação em diversas faixas etárias. O desenvolvimento cognitivo, espelhado na linguagem verbal, e o fenômeno da interpretação, foram estudados através da inclusão do sujeito no processo de análise. A interação entre os níveis cognitivo e linguístico, e seu desenvolvimento foi observado no estudo das semioses, sobretudo, através da observação das semioses geradas em faixas etárias diferentes.

O objetivo central deste trabalho é a comprovação da tese da existência de um desenvolvimento gradativo dos signos, acompanhado pelo desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, ou seja, afirmo que o processo de semiose evolui de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, tornando o signo mutável, sob o ponto de vista subjetivo.

2- A TEORIA DAS SEMIOSES ORIENTADAS E CRIATIVAS

O processo de interpretação sêmica pressupõe a procura constante de signos capazes de auxiliar os complexos caminhos da representação. Nöth (1995, p. 107) postula o conceito de signo orientador, enquanto um signo interpretado “com sucesso com base em um código válido, e o resultado dessa semiose está de acordo com as expectativas do intérprete”.

Os informantes selecionados para esta pesquisa não encontram apenas signos de orientação, no que concerne a uma leitura da bateria de testes a eles aplicada; ao contrário, encontram, constantemente, signos de desorientação no decorrer de suas leituras.

Nöth (1995, p. 108) caracteriza esses eventos semióticos sob o nome de “semiose incompleta e transformada” de forma que o “intérprete desorienta-se porque um dos correlatos do signo não pode ser identificado”. Nöth denomina as transformações sýnicas como enganosas ou criativas.

Dentro desta perspectiva, sigo nesta análise com o conceito de semiose criativa, na medida em que entendo que os informantes analisados, dentro do grau de desenvolvimento cognitivo específico de suas faixas etárias, e desconhecendo muitas vezes o código específico necessário à leitura da sequência da bateria de testes aplicada, cria possibilidades e potencialidades de interpretação de acordo com sua maturidade cognitiva. Investigo neste trabalho exatamente aquilo que propõe Nöth (1995, p. 108) “potencialidades inesperadas de um código já existente, com base em um novo código”.

A leitura de sequências dentro de uma ordem lógica, que é o que caracteriza a bateria de testes utilizada para o levantamento de dados, neste trabalho, é uma convenção cultural. Os signos são, portanto, símbolos arbitrários que necessitam do aprendizado por parte do intérprete para a decodificação de seu sistema. Os informantes, em suas faixas etárias específicas, utilizam os desenhos que possuem uma relação de semelhança com os objetos que representam. Em outros termos, ícones, que constituem a sequência de quadros no processo de decodificação do signo-sequência de quadros.

Assim, posso inferir que os informantes desenvolvem estratégias de construção do que entendo como semioses criativas, ou seja, processos de produção de interpretações que, devido ao desconhecimento do código para a decodificação plena dos significantes apresentados na bateria de testes, direcionam os intérpretes para a geração dos significados.

A produção das semioses orientadas pressupõe a existência de signos orientadores devidamente interpretados. Como a leitura das sequências de quadros pressupõe o conhecimento de uma ordem lógica, a interpretação considerada correta desse sistema significante específico será chamada de semiose orientada. Neste caso, o indivíduo apresenta uma interpretação válida, uma semiose qualitativamente superior às semioses criativas e, principalmente, uma leitura linear na ordem lógica das sequências de quadros.

Apliquei, portanto, neste trabalho as teorias das semioses criativas e das semioses orientadas, pois sigo uma perspectiva que dialoga com os conceitos de desenvolvimento cognitivo propostos por Vygotsky. Acredito que a semiose criativa constitui o processo que descreve as formas de interpretação das crianças em estágios cognitivos e linguísticos iniciais.

A semiose criativa, enquanto modelo de descrição do uso por parte dos intérpretes de suas potencialidades na decodificação de um sistema significante, exemplifica bem o processo utilizado pelas crianças para interpretar as sequências de quadros sem o conhecimento da ordem necessária para a decodificação. A partir da teoria das semioses criativas, consigo perceber como as crianças exploram as potencialidades cognitivas inerentes às faixas etárias a que pertencem, de forma criativa, buscando os signos orientadores em meio a desorientação simbólica na qual se encontram.

Assim, na perspectiva do desenvolvimento cognitivo seguida neste trabalho, creio que a semiose orientada é um estágio cognitivo constituído da evolução de outro estágio cognitivo anterior: a semiose criativa.

3- METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa se baseou na análise e observação do material linguístico coletado através de levantamento de dados em pesquisa de campo realizada com informantes dos sexos masculino e feminino, na faixa etária de 2 e 10 anos de idade, oriundos de classes sociais média e baixa. Os informantes foram submetidos, de 6 em 6 meses, a uma bateria de testes composta por recursos motivadores específicos: quadros

(gravuras), sequências (pequenas histórias) e dramatizações (filmagens em videocassete). Todos os instrumentos de teste foram idealizados por Fernandes (CNPq, 1985). O corpus aqui analisado é oriundo deste levantamento.

Neste trabalho foi utilizada apenas uma parte da bateria de testes, ou seja, a que se refere ao estudo de sequências lógicas apresentadas aos informantes. Para o estudo das estratégias dos processos de semiose, utilizei as sequências de número um e de número três da bateria de testes⁹⁸, que apresentam as disposições dos quadros em ordens não semelhantes.

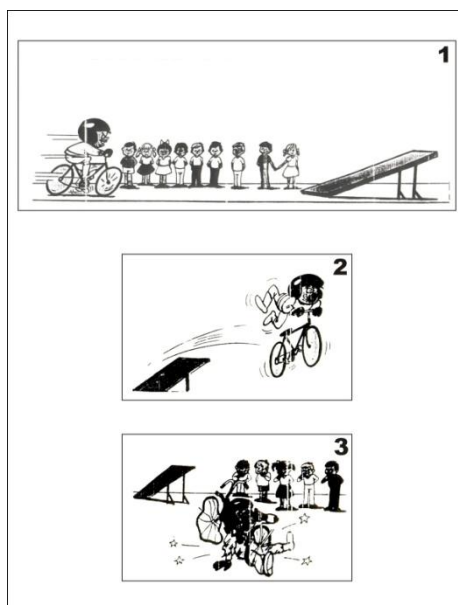


FIGURA 1 - SEQUÊNCIA DE QUADROS DE NÚMERO 1 DA BATERIA DE TESTES

⁹⁸ A sequência de número um apresenta três quadros que descrevem as ações dos personagens na seguinte forma: 1º quadro – O menino dirige-se de bicicleta a uma rampa ascendente sendo observado por outras crianças; 2º quadro – o menino salta de bicicleta da rampa; 3º quadro – o menino está caído, chorando, com a bicicleta totalmente destruída, enquanto é observado por outras crianças. A sequência de número três apresenta quatro quadros (desenhos) que descrevem as ações na seguinte ordem: 1º quadro – um menino coloca um barco num lago; 2º quadro – o menino tenta pegar o barco que se afasta da margem; 3º quadro – o menino se desequilibra e cai no lago; 4º quadro – a mãe do menino o retira do lago.



FIGURA 2 - SEQUÊNCIA DE QUADROS DE NÚMERO 3 DA BATERIA DE TESTES

O corpus de dados foi analisado possibilitando as necessárias observações sobre as formas como as crianças desenvolveram as interpretações mediante as sequências de quadros apresentadas. Este procedimento possibilitou a realização do estudo das estratégias de construção e evolução das semioses, de acordo com as análises sobre a lógica utilizada pelas crianças nas descrições orais das sequências.

Visando a uma observação detalhada dos processos de semiose em diversas faixas etárias, foram selecionadas entrevistas com crianças das seguintes idades: 2,0; 4,0; 6,0; 8,0 e 10,0 anos. O espaço de dois anos entre as idades visou à manutenção de um padrão no estudo do corpus.

Através do corpus selecionado, observei os níveis de desenvolvimento das semioses nas diversas faixas etárias e, também, o processo gradativo do desenvolvimento cognitivo em relação aos signos e interpretações.

Para exemplificar o processo de geração e evolução das interpretações ao longo do desenvolvimento cognitivo das crianças, destaco aqui um exemplo referente à primeira sequência de quadros. É uma tabela onde estão apresentadas as interpretações das crianças, as idades e observações sobre suas atividades interpretativas. Selecionei, entre todas as entrevistas analisadas, aqueles exemplos

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

que considero como mais representativos das manifestações interpretativas das crianças nas idades observadas.

Informante	Idade	Observações
(P.01.F.2,0) 3- I. É bicicleta. (aponta a bicicleta)	2,0	O informante reconhece apenas um elemento da sequência de quadros, a “bicicleta”.
(P.08.m.4,0) 86- I. O menino caiu da bicicleta nessa rampa. 88- I. Olha ele vai su... ele su... ele vai subir na rampa e vai cair. Só se tiver outra aqui. (I. aponta para a figura). 90- I. O meni... A bicicleta quebrou.	4,0	O informante inicia a interpretação de forma invertida. Interpreta a sequência de quadros a partir do último quadro, o quadro de número três (Cf. linha 86) e continua sua interpretação voltando a descrever o primeiro quadro da sequência (Cf. linha 88).
(P.24.M.6,0) 284- I. Ele vai subir na rampa. 286- I. E ele tirou o pé da bicicleta. 288- I. Aí caiu no chão todo quebrado. 290- I. Aí a bicicleta também quebrou e ele começou a chorar. 292- I. Eu não sei mais nada, não... ele... a roupa dele rasgou e ele começ... aí ele... aí todo mundo riu dele.	6,0	O informante apresenta descrição linear e na ordem lógica para a interpretação da sequência de quadros da bateria de testes. Apresenta, assim, um processo de significação em nível de semiose orientada, como podemos observar através das linhas 284, 286, 288, 290 e 292.
(P.38.M.8,0) 387- I. Uma corrida de motoca, o menino foi subir a rampa, todos os garotos e as garotas estão vendo, o menino tava andando rapidinho, aí subiu, quando foi cair... puh! Ele... saiu da bicicleta, segurou com a mão o volante, aí caiu no chão quebrou o nariz. 389- I. Todo mundo riu.	8,0	Exemplo de semiose orientada. Além da semiose orientada formulada na ordem lógica necessária (Cf. linhas 387 e 389), o informante apresenta um exemplo de desorientação simbólica na medida em que interpreta a “bicicleta” da sequência de quadros como “motoca” (Cf. linha 387).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

(P.46.M.10,0) 503- I. Aqui né, um garoto né, que deve ser ambicioso pra caramba... dizendo que ele era bom, assim, é o bom... né? Disse que podia pular daquela ta... tábua ali, de uma certa altura. Daí tá, ele foi correndo, daí tinha um bocado de gente, criança, olhando, né? 505- I. Daí ele foi, subiu... ele s... daí foi, a bicicleta tava voando, ele saiu da bicicleta e ele qu... ele se espatifou todo e a bicicleta amassou toda, caiu em cima dele, e todo o mundo começou a rir dele. 507- I. Aí ele começou a chorar. Todo o mundo ficou na... na cara dele, aí: “Ah! Ambicioso, né?” Começou a gozar dele.	10,0	Exemplo de semiose orientada. O informante apresenta leitura na ordem lógica necessária para a interpretação da sequência de número um (Cf. linhas 503, 505 e 507). O informante introduz juízos de valor (Cf. linha 503 e 507).

TABELA 1– OBSERVAÇÕES SOBRE AS INTERPRETAÇÕES DOS INFORMANTES DA SEQUÊNCIA DE QUADROS 1

A partir destas observações, constatee a existência de perfis cognitivos para a interpretação das sequências lógicas. Apresento a seguir, uma das quatro tabelas inseridas na dissertação de Correia (2001, p. 184) com o objetivo de mostrar algumas considerações quantitativas mais gerais sobre as análises e, também, demonstrar melhor os perfis cognitivos estudados:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Faixa etária	Nº de entrevistas de informantes	Nº de entrevistas com descrições das sequências	Semiose criativa	Semiose orientada
2,0	16	10	10	0
4,0	16	16	11	5
6,0	16	16	0	16
8,0	16	16	0	16
10,0	16	16	0	16

TABELA 2 – TABELA GERAL DAS ENTREVISTAS DOS INFORMANTES,
DESCRIÇÕES E SEMIOSES

4- CONCLUSÃO

A partir dos estudos realizados, concluo que as primeiras manifestações de semiose nas crianças são as *semioses criativas*, como as primeiras manifestações da capacidade de manipulação com signos.

Minhas análises demonstram dois fatos importantes:

- (1) as semioses geradas são sempre uma forma de evolução, uma interpretação mais desenvolvida da percepção inicial do objeto interpretado;
- (2) no desenvolvimento dessas semioses, ao longo do desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças analisadas, há uma evolução qualitativa das semioses, acompanhada de uma evolução quantitativa e qualitativa do reconhecimento dos elementos que compõem objeto.

Na verdade, o que ocorre é a evolução do signo (da interpretação), porque o reconhecimento do objeto também evolui, e na medida em que a semiótica peirceana inclui o objeto como um dos elementos que compõem a estrutura do signo (que faz parte da função e atividade semiótica do signo), é a evolução deste objeto, dentro do signo, em atividade e contribuindo na função semiótica do signo, que faz com que as interpretações geradas sejam formas mais sofisticadas e evoluídas de significados, quando comparadas com as faixas etárias anteriores.

Os signos evoluem com a maturidade cognitiva das crianças porque as percepções dos objetos da experiência também evoluem, e isto ocorre porque há um aumento qualitativo das experiências no decorrer do desenvolvimento e amadurecimento cognitivo. Em outros termos, os signos evoluem porque a capacidade de apreensão da experiência e sua consequente simbolização (na fenomenologia desenvolvida por Peirce, quando apreendemos um fenômeno, nós já o apreendemos com o caráter de signo) também evolui, influenciando na geração de interpretações superiores. É neste ponto que a cognição produzida na mente do intérprete evolui.

Em meio a toda dificuldade de interpretar de forma organizada a sequência de quadros para gerar os significados, as crianças conseguem realizar, no processo de percepção, e na posterior interpretação, a construção de significados. É neste ponto que acredito que “todas” as crianças geram *semioses criativas* em estágios iniciais de idade, no processo de leitura das sequências de quadros. Esta estrutura interpretativa não se assemelha às semioses geradas por crianças em idades superiores, pois estas já conseguem interpretar as sequências em uma ordem lógica que chamei neste trabalho de *semiose orientada*.

Interpretar as sequências de quadros na ordem lógica, necessária, convencional e similar, no que concerne à ordem da escrita da língua materna dos intérpretes constitui uma forma elaborada, organizada, altamente qualificada de interpretação que está muito além das interpretações diretas e qualitativamente inferiores, que encontramos nas interpretações das faixas etárias iniciais.

Se passarmos a incluir o conceito de semiose como uma teoria fundamental para o estudo do desenvolvimento cognitivo, constataremos a importância dos princípios postulados por Peirce em sua Semiótica. A semiose é um processo de natureza triádica, que inclui o objeto, o signo e a cognição produzida na mente,. Encontro nesta teoria um novo arcabouço teórico para o estudo do desenvolvimento cognitivo. Assim, consigo distinguir, no desenvolvimento cognitivo da criança, dois processos que qualitativamente se caracterizam como diferentes, porém essenciais no curso do desenvolvimento das crianças: as *semioses criativas* e *semioses orientadas*.

Encontro, neste nível de análise, a importância de uma união entre as teorias de Vygotsky e de Peirce, na medida em que, num prisma vygotskyano, as leis que regem os processos são psicológicas e dependentes de fatores sócio-culturais, enquanto que na perspectiva de Peirce, essas leis são a própria lógica do processo de geração dos signos-interpretantes. Assim, a evolução cognitiva proposta pelas teorias de Vygotsky justificam a geração lógica dos interpretantes, se pensarmos sobre a ótica da teoria da incompletude do signo (Santaella, 1992, 1995), na qual, no processo de representação do objeto, o signo não tem a capacidade de abarcar a totalidade do objeto, direcionando o fecho da representação para a mente do intérprete. Assim, o estágio cognitivo específico, no qual a criança se encontra, justifica a forma como ela representa esse recorte do objeto feito pelo representamen enquanto correlato determinado pelo objeto.

A teoria das semioses criativas e orientadas demonstram a evolução dos signos: há a evolução lógica do signo e há o desenvolvimento do signo no curso do desenvolvimento cognitivo. O que constatei, neste trabalho, é que os dois cursos de evolução, lógico e cognitivo, crescem paralelamente, ao longo da maturação cognitiva das crianças analisadas.

O grande avanço analítico dessa teoria para as ciências da cognição está no fato de que reúne, em um único princípio, isto é, no conceito de “semiose”, questões complexas que, até então, sempre foram tratadas por outras disciplinas de forma separada. Estou me referindo à “percepção” e à “interpretação”. A teoria da semiose engloba estes dois polos intrínsecos à cognição humana, demonstrando que a percepção se constitui em uma atividade subjacente à própria atividade de significação (CORREIA, 2001, p. 7-24). Assim, as interpretações são dependentes das percepções e, dessa forma, essa definição resolve os problemas analíticos que esta separação causa nas outras ciências.

A teoria da incompletude do signo de Santaella (1992, 1995) também se constitui como uma teoria essencial para os estudos cognitivos. Na medida em que o representamen (ou fundamento do signo), no processo de representação, abarca alguns dos aspectos do objeto e, através deste processo direciona o fecho da

representação para a mente do intérprete, o intérprete preenche o interpretante (o efeito do signo na mente do intérprete) com suas experiências de mundo. Todo este processo é, em si mesmo, uma descrição lógica da produção da cognição na mente dos intérpretes.

A importância desta teoria para os estudos realizados está no fato de que, o processo de introdução das inferências oriundas das experiências de mundo no processo de interpretação, depende, sobretudo, do estágio cognitivo no qual a criança se encontra.

Em resumo, o signo cresce em seu aspecto lógico, como nos descreveu Santaella (1992; 1995) e, também, evolui com a maturação cognitiva das crianças.

Vale ressaltar que acredito que o aprendizado da criança dá a ordem necessária para a decodificação das sequências em uma ordem lógica: esta ordem constitui a *semiose orientada*. Assim, a *semiose orientada* tem suas raízes no contato cultural com a organização da leitura, que é um aprendizado cultural, que se inicia em casa, ou através do contato com adultos, ou na entrada do ambiente escolar. A ordem necessária para a leitura das sequências é dependente da ordem da escrita de uma determinada cultura, e, portanto, apresenta diversas variações, dependendo da sociedade e da organização do código gráfico das línguas.

O uso das teorias das *semioses criativas e orientadas* de Nöth (1995) servem para demonstrar que os processos de interpretação e de geração dos signos acompanham o desenvolvimento cognitivo das crianças. Assim, concluo que as semioses evoluem com o desenvolvimento dos processos cognitivos dos indivíduos.

BIBLIOGRAFIA

- CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. **Semiose e Desenvolvimento Cognitivo**: Estudo Sobre as Estratégias de Construção dos Processos Sígnicos em Sequências Lógicas. Rio de Janeiro: UERJ, Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.
- FERNANDES, Eulália. **Estudo de Estruturas Sintáticas na Linguagem do Deficiente Auditivo**. Rio de Janeiro: CNPq, Relatório de Pesquisa, 1985.
- NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica**: De Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- PEIRCE, Charles Sanders . **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1972
- _____. Escritos Coligidos. In: **Os Pensadores**. 2 ed., São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- _____. **Semiótica**. 2 ed., São Paulo: Perspectiva, 1995.
- SANTAELLA, Lucia. Peirce's Semioses and the Logic of Evolution. In: **Signs of humanity l'homme et ses signens**. Mouton de Gruyter, 1992.
- _____. **A Teoria Geral dos Signos**: Semiose e Autogeração. São Paulo: Ática, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

O USO DO RECURSO DIGITAL NA REABILITAÇÃO DE PACIENTES HANSÊNICOS

Júlio César dos Santos Boechat (UENF)

Dr^a Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)

Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

RESUMO: O presente trabalho é uma proposta inicial de pesquisa sobre como o uso de Recursos Digitais pode contribuir para a reabilitação de pacientes com sequelas hansênicas e tem por objetivo de avaliar contribuição desses recursos como ferramenta para a evolução no processo de reabilitação em pacientes com sequelas hansênicas classificados com grau II de incapacidade física. Propõe-se a utilização do ambiente virtual na busca de modernizar e associar o uso de novas tecnologias em seus métodos terapêuticos, utilizando jogos eletrônicos do X-BOX que associando o Kinect pode contribuir no processo de reabilitação desses pacientes portadores de sequelas motoras em membros com perdas cognitivas funcionais.

Palavras Chave: Hanseníase, Grau II de Incapacidade, Perdas Cognitivas Funcionais, Novas Tecnologias.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A hanseníase é uma doença que, apesar de milenar, ainda há, por parte da população, uma enorme desinformação em torno dela. É lembrada pelos escritos bíblicos por histórias de isolamento e repúdio social, pelo aspecto físico das pessoas acometidas. O Brasil hoje é o segundo lugar no mundo em casos diagnosticados, só perdendo para a Índia, representando ainda um grave problema de saúde pública para o governo.

Apesar de curável pelo uso de poliquimioterápicos, necessita de cuidados especiais, pois o bacilo de Hansen pode deixar sequelas principalmente nos olhos e membros superiores e inferiores. Estas sequelas são classificadas por grau de incapacidades físicas de acordo com as complicações em grau 0 (zero), grau I (um) e grau II (dois) neste caso com complicações cognitivas funcionais, levando a uma diminuição na qualidade de vida e de atividades de vida diária (AVD's) que podem ser reduzidas pelo diagnóstico precoce, tratamento e prevenção.

Em pacientes com grau II de incapacidade, o tratamento é longo, gradativo, e de resultado lento, pois envolve um reaprendizado motor e recuperação das perdas cognitivas funcionais. Propõe-se como objetivo neste trabalho a utilização do

ambiente virtual na busca de modernizar e associar o uso de novas tecnologias em seus métodos terapêuticos, analisando como uso de Recursos Digitais pode contribuir como ferramenta para a evolução positiva no processo de reabilitação em pacientes com sequelas hansênicas classificados com grau II de incapacidade física.

Para tanto se propõe também como método de pesquisa que ela seja realizada em Unidades de Referência no atendimento a Hanseníase em pacientes acometidos de Hanseníase com grau II de incapacidade física, portadores de sequelas em extremidades de membros com lesões tróficas, garras em dedos e reabsorção óssea e ou contraturas com mostra ou população a ser definida.

Será feita uma abordagem qualitativa de caráter exploratório que realizará um levantamento bibliográfico relacionando o uso de recursos digitais ou o espaço virtual que utiliza jogos eletrônicos com dispositivos de controle, com o processo reabilitativo em pacientes acometidos por hanseníase, classificados com grau II de incapacidade física, segundo critério de Avaliação de Grau de Incapacidades Físicas recomendados pelo Programa Nacional de Controle de Hanseníase da Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde.

Como instrumento propõe-se a utilização de entrevista direta através de um formulário que segue o modelo Likert, a ser elaborado, buscando analisar a evolução no tratamento desses indivíduos nos aspectos emocionais, motivacionais e físicos, sendo aplicado inicialmente para se analisar seu comportamento diante das técnicas habituais de tratamento. Posteriormente se desenvolve a atividade proposta por um período de 2 meses com encontros duas vezes por semana, ao final deste período se reaplicará o mesmo formulário analisando o tratamento utilizando os recursos digitais, confrontando assim os resultados. Durante a entrevista o entrevistador/ pesquisador deve marcar apenas uma opção de resposta para cada uma das perguntas feitas.

2. A HANSENÍASE

2.1. A Gênese da Hanseníase e marcos históricos.

A Hanseníase ainda é uma doença infecciosa crônica de elevada magnitude em vários países. Causada pela *Mycobacterium leprae* (Bacilo de Hansen) é capaz de

infectar um grande número de pessoas, mas poucos adoecem sendo, portanto de alta infectividade e baixa patogenicidade. (BRASIL, 2010). Trata-se de uma doença que se manifesta através de sinais e sintomas dermatoneurológicos (Moreno, 2008)

De acordo com Araújo (2003) O *Mycobacterium leprae* foi descrito em 1873 pelo norueguês Gerhard Armauer Hansen. É bacilo álcool-ácido resistente, parasita intracelular com predileção pela célula de Schwann e pele, é doença infecciosa crônica onde a predileção pela pele e nervos periféricos confere características peculiares a esta moléstia, tornando o seu diagnóstico simples na maioria dos casos.

Historicamente a hanseníase é chamada de lepra e é mencionada em um dos tratados médicos chineses mais antigos o Nei Ching Su Wen por volta do ano de 2598 aC. sendo citado também em textos bíblicos como algo a ser temido, pois não se conhecia outra forma de controle a não ser o isolamento (Moreno, 2008). Em 1970, o Brasil extinguiu oficialmente a palavra lepra substituindo pelo termo Hanseníase. (MACHADO, 2004)

Segundo Boti (2008) a imagem social da hanseníase é histórica, diz que o impacto provocado pela doença interfere no cotidiano do indivíduo que constantemente sofre preconceitos marcados por sofrimento, abandono, deformidades e problemas psicossociais e continua dizendo que nem o desenvolvimento da ciência foi suficiente para mudar a resposta ao medo e preconceito em relação a doença relacionando-a a fatores hereditários, pecado ou castigo.

Dados da Organização Mundial de Saúde – OMS (2008), em todo o mundo 249.007 novos casos foram diagnosticados no ano de 2008 sendo 39.047 casos no Brasil o que corresponde a mais de 15% dos casos, o que segundo dados oficiais do Ministério da Saúde coloca o Brasil como o segundo país em número de casos no mundo, perdendo apenas para a Índia. Segundo dados do Ministério da saúde em 2011 a incidência de novos casos diminuiu no Brasil em 15%, com 30.298 novos casos da doença sendo detectado, onde desses novos casos 2.192 foram entre menores de 15 anos.

Oliveira (1998 *apud* GLATT; ALVIN, 1995; OMS, 1993) cita em seu trabalho que:

A hanseníase é uma enfermidade de importância nacional, colocando o Brasil em segundo lugar no mundo pelos elevados coeficientes de incidência e prevalência, comprometendo homens e mulheres, acarretando sérios prejuízos de ordem bio-psico-social e econômico.

Martelli e colaboradores (2002) relatam que o Brasil é o único país da América Latina onde a doença não foi eliminada e que se tinha uma meta de eliminação para 2005, o que não ocorreu e segundo Moreno (2008) esta meta foi abandonada sendo orientadas as estratégias de controle da doença.

Pontes (2008) confirma esta situação em um estudo mais recente e relata que o Brasil tem diminuído seus índices de prevalência estando em 2006 em 1,5 casos/10.000 habitantes, meta próxima a proposta de eliminação da OMS que é de 1,0 casos/10.000 habitantes, mas que ainda mantém o Brasil como segundo país do mundo sendo área de alta endemicidade.

A Organização Mundial de Saúde reorganizou a meta brasileira e o objetivo era para que no final de 2010 alcançássemos 1,0 casos/10.000 habitantes o que não aconteceu.

2.2- Características Clínicas

Além de ser uma doença com agravantes inerentes às doenças de origem socioeconômica e cultural, é também marcada pela repercussão psicológica gerada pelas deformidades e incapacidades físicas decorrentes do processo de adoecimento (Brasil, 2008). Este escrito nos diz também que:

O bacilos de Hansen têm um tropismo especial pelas fibras nervosas, atingindo desde as terminações da derme aos troncos nervosos. A neuropatia da hanseníase é clinicamente uma neuropatia mista, que compromete fibras nervosas sensitivas, motoras e autonômicas. A sensibilidade cutânea é alterada em suas modalidades térmica e tátil, como sensibilidade profunda, na modalidade dolorosa. Sua distribuição anatômica se classifica como mononeurite múltipla, isto é, instala-se em um ou vários nervos.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

“A doença é transmitida principalmente por meio do convívio com os doentes do tipo virchowiano ou dimorfo, que ainda não foram diagnosticados e não iniciaram tratamento” (SANTOS, 2008).

O homem é considerado como a única fonte de infecção. E provavelmente, o principal meio de propagação da doença é pelo aerossol da secreção nasal e gotículas do trato respiratório de pacientes não tratados. O aparecimento da doença e suas manifestações clínicas dependem da relação bacilo/hospedeiro e pode ocorrer após um longo período de incubação de 2 a 7 anos (PONTES, 2008).

Pontes (2008, p. 735) esclarece em seu trabalho que:

Dentre as pessoas que adoecem, algumas apresentam resistência ao bacilo, constituindo os casos paucibacilares (PB) com baixa carga bacilar, insuficiente para infectar outras pessoas, portanto não sendo consideradas fontes importantes de transmissão. Um número menor de pessoas não apresenta resistência ao bacilo, que se multiplica no organismo passando a ser eliminado para o exterior, podendo infectar outras pessoas, constituindo casos multibacilares (MB), considerados fontes de infecção e manutenção da cadeia epidemiológica da doença.

Tendo em vista que a hanseníase não é estável em sua forma clínica, Ridley e Jopling propuseram uma classificação e cinco grupos que expressam a imunidade dos pacientes, em: lepromatoso (LL), borderline lepromatoso (BL) e borderline (BB) considerados multibacilares; borderline tuberculóide (BT) e tuberculóide (TT) como paucibacilares; além de uma forma clínica inicial, indeterminada (HI) que pode evoluir para quaisquer das formas anteriores.

Santos (2008) diz que a infecção é considerada de fácil diagnóstico e terapêutica. O esquema Poliquimioterapia (PQT), recomendado para o tratamento dos doentes, leva a cura em período de tempos relativamente curtos, sendo possível desenvolver atividades de controle da doença.

As manifestações hansênicas iniciam-se através de lesões de pele: manchas esbranquiçadas ou avermelhadas com perda de sensibilidade, sem evidência de lesão nervosa troncular, que ocorre em qualquer região do corpo, com maior frequência em face, orelhas, nádegas, no dorso e membros, podendo acometer também a mucosa nasal. Com a evolução da doença, manifestam-se as lesões nervosas, principalmente em troncos periféricos. Podem aparecer nervos desmielinizados e doloridos

diminuição de sensibilidade nas áreas por eles inervados, assim como redução de força muscular pelos nervos comprometidos. Essas lesões são responsáveis pela incapacidade e deformidade características da hanseníase (PONTES, 2008).

2.3. Tipos de Hanseíase e Avaliação de Incapacidades

O diagnóstico precoce da doença é um fator importante no tratamento e na interrupção do contágio. Mas antes, durante e após o diagnóstico podem ocorrer processos inflamatórios que necessitem de outros tratamentos e acompanhamentos para evitar deformidades e incapacidades. Nesses casos, a identificação e o tratamento adequado das reações e das neurites são fundamentais. O tratamento adequado (quimioterapia específica, corticoterapia, cirurgia, etc.) com um monitoramento regular pode preservar a acuidade visual e a função neural. (Brasil, 2008)

É importante que durante e após o tratamento os profissionais estimulem e encorajem a inclusão social dos pacientes. As dificuldades que os pacientes enfrentam podem ser identificadas mediante o uso das fichas de avaliação de incapacidade, avaliação neurológica simplificada e triagem, baseada em perguntas diretas, usando-se a Escala de Participação e SALSA na unidade básica de saúde. (Brasil, 2008)

Por meio de exames regulares feito em face, olhos, membros superiores e membros inferiores é possível identificar os problemas precocemente e tratá-los adequadamente. A avaliação sistemática permite ainda acompanhar o tratamento, evitando-se danos maiores.

O resultado da avaliação neurológica deve ser registrado em formulário próprio, e a classificação do grau de incapacidades, no modelo adotado pelo Ministério da Saúde. A classificação do grau de incapacidade deverá ser feita no diagnóstico e na alta do paciente.

O Ministério da Saúde recomenda que a avaliação neurológica deverá ser feita:

- no diagnóstico da hanseníase;
- no decorrer do tratamento, em intervalos de três meses;

- mensalmente, durante neurites e reações, ou quando houver suspeita destas, durante e após o tratamento;
- na apresentação de queixas (ficar alerta às neuropatias silenciosas, quando não há queixas);
- na alta.

Todos os profissionais da equipe deverão estar aptos a participar deste processo, utilizando uma mesma linguagem, reforçando assim as informações e esclarecendo as dúvidas do paciente de forma constante e dinâmica. (Brasil, 2008).

O Programa Nacional de Controle da Hanseníase do Ministério da Saúde recomenda o uso dos formulários de Avaliação de Grau de Incapacidades bem como a Avaliação Neurológica Simplificada e torna obrigatório no acompanhamento dos pacientes.

O grau de incapacidade física avalia os sinais e sintomas presentes nos olhos, mãos e pés, onde é atribuído a classificação em grau 0 (zero) quando não há nenhuma manifestação decorrente da hanseníase, grau I (um) quando há perda ou diminuição de sensibilidade verificada através do estensiômetro da cor lilás (teste do monofilamento) e grau II (dois) quando além das manifestações nos olhos podem estar presentes nos membros lesões tróficas e ou traumáticas, garras em dedos, reabsorção óssea e pé ou mão caída.

3. NOVAS TECNOLOGIAS

3.1. Desenvolvimento da Tecnológica Digital

Os primeiros computadores começaram a surgir durante a década de 40, naturalmente com propósitos militares. Os principais usos eram a codificação e a decodificação de mensagens e cálculos de artilharia (MORIMOTO, 2007).

De acordo com Souza (2008) os computadores eram máquinas de calcular, colocadas em salas refrigeradas acessíveis apenas a alguns cientistas e que, vez em quando, apresentavam listagens só possíveis de serem lidas por entendidos.

Assim como em outras áreas, os computadores começaram como aparelhos rudimentares, que eram capazes de desempenhar apenas tarefas muito simples.

Mesmo componentes básicos, como o HD e outros tipos de unidade de armazenamento foram introduzidos apenas muito mais tarde (MORIMOTO, 2007). Segundo Souza (2008) o uso da máquina disseminou-se nos anos 60, prevendo um desenvolvimento de hardware cada vez mais frequente. Nos anos 70, a comercialização de máquinas, contendo pequeno chip eletrônico, capazes de efetuar cálculos aritméticos e lógicos, desenvolveu diversos processos econômicos e sociais em grande escala.

Souza (2008) nos lembra ainda que não podemos, sob pena de completa alienação diante das mutações que ora se processam no mundo, ficar alheios ao que está acontecendo desde dentro do próprio lar até o mundo de produção, onde os efeitos do encurtamento do espaço, fenômeno que recebeu o nome de globalização, ou mundialização.

Souza (2008) continua dizendo que esse processo de mundialização crescente atinge não só os setores ligados diretamente às formas de comunicação, aos transportes e ao capital, mas a todos os segmentos do viver humano, como a ciência, a filosofia, o corpo e o sono. Para Lévy (apud Souza 2008, p 46) essas transformações nada mais são do que o próprio processo de constituição do homem:

A conquista espacial persegue explicitamente o estabelecimento de colônias humanas em outros planetas (...). Os avanços da biologia e da medicina nos incitam a uma reinvenção de nossa relação com o corpo, com a reprodução, com a doença e com a morte (...) seleção artificial do humano transformado em instrumento pela genética. O desenvolvimento de nanotecnologias capazes de produzir materiais inteligentes em massa, simbióticos microscópicos artificiais de nossos corpos (...) poderia modificar completamente nossa relação com a necessidade natural e com o trabalho, e isso de maneira bem mais brutal. ...Os progressos das próteses cognitivas com base digital transformam nossas capacidades intelectuais tão nitidamente quanto o fariam mutações de nosso patrimônio genético. As novas técnicas de comunicação por mundos virtuais põem em novas bases os problemas do laço social (...) a hominização, o processo de surgimento do gênero humano não terminou, mas acelera-se de maneira brutal.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Sabemos que a nova tecnologia da informação abre possibilidades para atingir melhores resultados na área cognitiva. Novas formas de mensagens interativas apareceram e vimos o surgimento dos videogames, as interfaces e interações sensório-motoras e o surgimento dos famosos hipertextos. (Souza, 2008)

Continuando Souza (2008) diz que diante de tantas mudanças na sociedade moderna, trazidas pela cibercultura, inferimos que estamos diante de uma nova forma de produção social do espaço, na qual o tempo-real instantâneo é um tempo sem tempo e o novo dia a dia é destituído de espaço e matéria. A imagem-fluxo, a presentificação, a realidade virtual e as diversas possibilidades de comunicação no ciberespaço sugerem um novo ambiente: as cidades digitais.

E de acordo com Costa (2000 a) a imersão nesse novo ambiente propicia uma outra expectativa de realidade: a realidade virtual (RV). E continua dizendo que:

A Realidade Virtual utiliza avançadas tecnologias de interface, sendo que sua principal característica é a imersão, onde o usuário não fica em frente ao monitor, mas imerso em um mundo tridimensional artificial completamente gerado pelo computador. Com a RV, o usuário percebe, através de um ou mais sentidos, dados vindos da máquina, gerados em dispositivos especiais através de uma simulação interativa. É no aspecto de geração de sensações no usuário que reside o verdadeiro diferencial das interfaces de RV em relação às interfaces comuns, pois o usuário se sente dentro do ambiente virtual. (COSTA, 2000 a, p. 111)

A Realidade Virtual surgiu por volta da década de 30 a partir de simuladores de voo. Por volta dos anos 50, com aprimoramento destes simuladores, foram incorporadas câmeras de vídeo, plataformas suspensas e projeção de imagens de acordo com as manobras praticadas pelo “piloto”. Paralelamente, foram sendo desenvolvidas aplicações usando teleoperações para realizar tarefas perigosas à distância e outros tipos de simuladores (COSTA, 2000).

A tecnologia de Realidade Virtual envolve alguns conceitos básicos:

- imersão – sensação de estar dentro do ambiente, alcançada através de tecnologia específica, tais como óculos de projeção estereoscópica, telas especiais e luvas;

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- interação – capacidade do computador detectar as entradas do usuário e modificar instantaneamente o mundo virtual e as ações sobre ele;
- envolvimento – grau de motivação do usuário em realizar as atividades dentro do mundo virtual;
- presença – sentido subjetivo de que o usuário está fisicamente dentro do ambiente virtual.

Burdea, 2003 *apud* WAUKE

E ainda de acordo com Wauke o uso da Realidade Virtual tem sido bastante diversificado, incluindo áreas como:

- Arquitetura – possibilita a visualização prévia de projetos, permitindo economia.
- Interação Física com Dados Científicos – permite simulações de experimentos;
- Educação – permite simulações realísticas de ambientes de aprendizagem, principalmente com componentes perigosos;
- Marketing – possibilita a demonstração de produtos de difícil transporte de um lugar para outro;
- Medicina – uma das áreas que mais se privilegia dos recursos da tecnologia de Realidade Virtual. Alguns exemplos contemplam aplicações voltadas para a reabilitação cognitiva de pacientes com problemas neuropsiquiátricos, telecirurgias e visualização de estruturas anatômicas; e
- Entretenimento – jogos.

GLASGOW, 2003 *apud* WAUKE.

É assim que as novas tecnologias da informação e da comunicação, e especificamente o ciberespaço, com as possibilidades que encerram, adquirem importância fundamental e merecem destaque em qualquer reflexão que venha a ser feita sobre a importância e as demandas para uma educação na atualidade, uma vez que, estas já vêm sendo amplamente utilizadas em diversos setores da cultura contemporânea, correspondendo, portanto, o importante elemento constitutivo da base histórica sobre a qual se desenvolve o que vem sendo conhecida como sociedade da informação. (SOUZA, 2008)

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

De acordo com Lévy, (apud SOUZA 2008, p. 37) o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas.

Em um de seus trabalhos, Costa (2000) relata que:

Paralelamente, a tecnologia de Realidade Virtual (RV) vem se disseminando rapidamente por causa da baixa dos custos de equipamentos e aumento do número de ferramentas de autoria, que facilitam a construção de ambientes cada vez mais robustos. Aplicações de RV vêm sendo utilizadas em várias áreas do conhecimento através do desenvolvimento de projetos-piloto, que visam, principalmente, discutir e experimentar as possibilidades oferecidas por esta tecnologia e onde sobressaem-se, por seus resultados positivos, as experiências nas áreas de educação e medicina. Nestes contextos, a RV se apresenta como uma poderosa ferramenta para simular novos ambientes e situações, oferecendo uma nova abordagem para velhas questões e aumentando a eficiência de metodologias consolidadas.

3.2. Os Recursos Digitais como ferramenta na reabilitação

Nos últimos anos, a tecnologia de Realidade Virtual vem sendo amplamente utilizada nas mais diferentes áreas do conhecimento, em especial, nas ciências da saúde (CARDOSO, 2004). Ela continua relatando que:

Apesar de esta tecnologia estar em seus estágios iniciais de exploração prática devido, principalmente, aos altos custos e à complexidade dos equipamentos envolvidos, vários resultados têm apontado na direção do seu uso, ressaltando suas especificidades como fatores motivadores para a reabilitação de pacientes com diferentes tipos de danos e distúrbios cerebrais. Desta maneira, a Realidade Virtual pode ampliar as possibilidades terapêuticas das abordagens tradicionais, pois facilita o acesso a exercícios que estimulam habilidades variadas, sejam cognitivas ou motoras, através de AV que promovem associações mais diretas com as tarefas da vida diária. (CARDOSO 2004, p. 2)

De acordo com Costa (2000 a) diz que o sucesso do uso dos computadores na prática educativa e treinamento contribui para que outras possibilidades sejam

exploradas e abre novas perspectivas de aplicação em diferentes campos do conhecimento. Nos últimos anos, a área de saúde vem sendo impulsionada pelas novas tecnologias integradas aos procedimentos médicos, onde destaca-se a utilização dos computadores para o treinamento e educação de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Baseando-se em diversos autores Cardoso (2004) explica que a exploração dos Ambientes Virtuais por pessoas com deficiências diversas, oferece novas abordagens que são impossíveis de serem realizadas normalmente. Por estas razões, estes ambientes vêm sendo utilizados para apoiar terapias médicas em uma variedade de propostas, e incluem aplicações voltadas para atacar problemas causados por distúrbios de alimentação, fobias, autismo, lesões cerebrais traumáticas, paralisia cerebral, testagem de pacientes com danos cerebrais e ainda, para prevenir acidentes com pacientes idosos. A maioria destes exemplos é para reabilitação de funções cognitivas, mas algumas visam à recuperação de capacidades motoras.

Segundo Campos e Silveira (1998 *apud* COSTA, 2000a, p. 107), programas de reabilitação visam desenvolver as potencialidades e diminuir as limitações destas pessoas, buscando desenvolver suas potencialidades físicas, mentais e sensoriais por meio da ajuda técnica proporcionada por diferentes modalidades de software.

Dentro desta perspectiva Parente (1996 *apud* COSTA 2000, p. 22) relata que:

A cognição como uma complexa coleção de funções mentais que incluem atenção, percepção, compreensão, aprendizagem, memória e raciocínio, entre outras. Estes atributos mentais permitem que o homem compreenda e relacione-se com o mundo e seus elementos. A cognição compreende todos os processos mentais que nos permitem reconhecer, aprender, lembrar e conseguir trocar informações no ambiente em que vivemos. Cognição também refere-se ao planejamento, solução de problemas, monitoramento e julgamento, que são consideradas como funções cognitivas de alto nível.

Logo, a Reabilitação Cognitiva (RC) é o processo que visa recuperar ou estimular as habilidades funcionais e cognitivas do homem, ou seja, (re)construir seus

instrumentos cognitivos. Em muitos casos a RC vem complementar o tratamento farmacológico, necessário em vários tipos de distúrbios. (COSTA, 2000 b)

A Reabilitação Cognitiva trabalha com variados tipos de desordens e deficiências: desordens de atenção e concentração, negligência espacial e visual, deficiências de controle da fala e de movimentos, descontroles emocionais e de comportamento, entre outros (Stringer, 1996 *apud* Costa 2000).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos importante a utilização de novas tecnologias para auxiliar e complementar métodos terapêuticos utilizados atualmente, implementando novos recursos e que esses recursos podem vir a contribuir na reabilitação de pacientes portadores de grau II de Incapacidade Física em função da Hanseníase

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marcelo Grossi. **Hanseníase no Brasil**. In: Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical 36(3):373-382, mai-jun, 2003.
- BOTI, Nadjia Cristiane Lappann; AQUINO, Kiane Aparecida. **A Via Sacra da Hanseníase de Veginin**. In: Ver. Brasileira Enfermagem. Brasília – 2008; 61(esp): 676-81
- BRASIL. Lei Orgânica da Saúde 8.080, 1990.
- BRASIL. Lei Orgânica da Saúde 8.142, 1990.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Guia de procedimentos técnicos: baciloscopia em hanseníase/ Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica . – Brasília: ed. Do Ministério da Saúde 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Manual de prevenção de incapacidades / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – 3. ed., rev. e ampl. – Brasília : Ministério da Saúde, 2008. 140 p. : il. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos) (Cadernos de prevenção e reabilitação em hanseníase; n. 1)
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Manual de reabilitação e cirurgia em hanseníase / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – 2. ed. rev. ampl. – Brasília : Ministério da Saúde, 2008. 148 p. : il. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos) (Cadernos de Prevenção e Reabilitação em Hanseníase; n. 4)
- BRASIL. Senado Federal. Constituição Federal, 1988.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- CARDOSO L, et al. **Utilização de ambientes virtuais na reabilitação de pacientes com lesão cerebral por AVC e TCE.** Edital CT-Saúde 2004;. Disponível em <http://www.sbis.org.br/cbis/arquivos/786.pdf>. Acesso em fevereiro de 2012
- COSTA, R. M. E.. **Ambientes virtuais na reabilitação cognitiva de pacientes neurológicos e psiquiátricos.** Tese de Doutorado em Ciência da Computação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Disponível em: <http://www.ime.uerj.br/~rcosta/PagTese.htm>. Acesso em fevereiro de 2012, 2000 b.
- COSTA, R.M.E.M.; CARVALHO, L. A.; ARAGON, D.; **Novas Tecnologias Computacionais na Reabilitação Cognitiva**, 3rd. *Argentine Symposium on Healthcare Informatics*, Tandil, Argentina, pp. 107-115, 2000a.
- COSTA, R.M.E.M.; CARVALHO, L. A.; **Experimentando um Ambiente Virtual com Pacientes Neuropsiquiátricos.** Disponível em: <http://www.ime.uerj.br/~rcosta/Artigos/Art-Portugal2.PDF>. Acesso em Fevereiro de 2012, 2000
- MACHADO, Kátia. **Meta é erradicar a doença até 2005. Vai ser possível?** Ver. Radis – Comunicação em Saúde, nº 27 – novembro de 2004
- MARTELLI Celina Maria Turchi; STEFANI, Mariane Martins de Araújo; PENNA, Gerson Oliveira; ANDRADE, Ana Lúcia S. S. - **Endemias e epidemias brasileiras, desafios e perspectivas de investigação científica: hanseníase.** In: Rev. Brasileira de Epidemiologia. Vol. 5, Nº 3, 2002
- MORENO, Cléa Maria da Costa; ENDERS, Bertha Cruz; SIMPSON, Clélia Albino. **Avaliação das capacitações de hanseníase: opinião de médicos e enfermeiros das equipes de saúde da família.** In: Ver. Brasileira Enfermagem. Brasília – 2008; 61(esp): 671-5
- MORIMOTO, Carlos E. Hardware, o Guia Definitivo. Ed. GDH Press e Sul Editores. 2007
- OLIVEIRA, Maria Helena Pessini de; ROMANELLI, Geraldo. Os efeitos da hanseníase em homens e mulheres: um estudo de gênero. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 14(1):51-60, jan-mar, 1998
- PONTES, Ana rosa Botelho; ALMEIDA, Maria das Graças Carvalho; XAVIER, Marília Brasil; QUARESMA, Juarez Antônio Simões; YASSUI, Edna Aoba. **Detecccção do DNA de *Mycobacterium leprae* em secreção nasal.** Ver. Brasileira Enfermagem. Brasília – 2008; 61(esp): 734-7
- SANTOS, Andréa Soprani; CASTRO, Denise Silveira de; FALQUETO, Aloísio. **Fatores de risco para transmissão da hanseníase.** Ver. Brasileira Enfermagem. Brasília – 2008; 61(esp): 738-43
- SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; GOMES, Maria Lucia Moreira **Educação e Ciberespaço / 1ª. ed.** Brasília: Editora Usina de Letras, 2008.
- WAUKE, Ana Paula T.; COSTA, Rosa Maria E. M.; CARVALHO, Luis Alfredo V. de. **VESUP: O Uso de Ambientes Virtuais no Tratamento de Fobias Urbanas.** Rio de Janeiro - COPPE - Programa de Eng. de Sistemas e Computação Disponível em: <http://telemedicina.unifesp.br/pub/SBIS/CBIS2004/trabalhos/arquivos/585.pdf>. Acesso em fevereiro de 2012.

ESTUDO DO ENSINO PROFISSIONAL (FEMININO) NO BRASIL: a Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha (Campos, 1922-1930)

Fabiana de Arruda Resende Reis

Euza de Souza Silva

Dr^a Silvia Alicia Martinez

RESUMO: Este trabalho se propõe a apresentar os primeiros resultados do estudo do ensino profissional feminino, baseados na Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha, fundada em 1922 em Campos. O recorte temporal é de 1922 a 1930, correspondente ao período entre o ano de criação da escola até o final da gestão da primeira diretora da instituição, Maria Pereira das Neves. São objetivos deste trabalho: analisar historicamente a Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha; entender as razões de sua criação e seu funcionamento interno; conhecer os sujeitos que participaram de seu desenvolvimento; investigar o papel atribuído a esta instituição e compreender o sentido que adquiriu na região. A principal fonte para o desenvolvimento desta pesquisa é o arquivo escolar da Escola Profissional Nilo Peçanha, disponível no atual Colégio Estadual Nilo Peçanha. Foi realizado um levantamento bibliográfico, identificando autores como Almeida (1998); Bonato (2001); Cunha (2005); Fernandes (2006); Fonseca (2000); Fonseca (1961); Louro (2000); Maluf e Mott (1998); Rago (2000); Santos (2003); Soihet (1997); Veiga (2003), entre outros. Por fim, contamos com pesquisas no Arquivo Público Municipal de Campos dos Goytacazes. A Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha propiciava às alunas novas oportunidades, seja como melhores donas de casa ou como profissionais voltadas para educação e artes, consistindo no lecionamento de artes e ofícios, paralelamente à cultura física intelectual e cívica das alunas, visando prepará-las, de um modo geral, para a vida prática e, especialmente, para o exercício de magistério em estabelecimento com gênero e seções profissionais junto a institutos de ensino primário.

Palavras-chave: Educação, Modernização, Profissionalização do Ensino e Escola Profissional Feminina.

Introdução

Este trabalho se propõe a apresentar os primeiros resultados relativos ao estudo exploratório do ensino profissional feminino no Estado do Rio de Janeiro, num contexto de crescente modernização do país, tendo como referência e objeto de estudo a Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha, fundada em 1922 na cidade de Campos. Para tal, optamos pelo recorte temporal de 1922 a 1930, correspondente ao período entre o ano de criação da escola até o final da gestão da primeira diretora da instituição, Maria Pereira das Neves.

A Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha se localizava à Rua Lacerda Sobrinho, nº. 119, no centro, onde, atualmente, funciona o Colégio Estadual Nilo

Peçanha. Sua história começou com a inauguração, em 1922, no governo de Moraes Veiga, então Presidente do Estado do Rio, mas a instituição só entrou em funcionamento no ano seguinte, no governo estadual de Feliciano de Abreu Sodré.

A análise, entretanto, não se restringe à história da criação do colégio, mas na busca de entendimento do seu funcionamento a partir da hipótese de que esta instituição tenha representado, para a população, função sócio-cultural e tenha gerado, provavelmente, expectativas de mobilidade, libertação e construção social. A escolha da Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha insere-se num contexto de pesquisa em que se estudam escolas de relevância da cidade, sendo inaugural no sentido de iniciar o estudo de uma primeira instituição que não era destinada à elite campista, mas às mulheres de classes trabalhadoras.

Buscamos, a partir do “universo” da escola, elementos que possam dar conta de entender a sua gênese, tendo em vista que o ambiente escolar é um lugar de memória e de diversos elementos que envolvem a sociedade. Os estudos da escola profissional (feminina) podem contribuir para compreender o projeto de modernização da sociedade brasileira construído pelos políticos que atuavam no plano da incipiente nação e que defendiam a necessidade de romper barreiras internas, por meio da educação, que impediam a inserção do Brasil no movimento cultural e político geral.

A educação, certamente, formava parte do projeto fluminense, que não era alheio à crença ilimitada no progresso por meio da instrução, em circulação no final dos Oitocentos e início dos Novecentos. O intuito neste período era, ao menos no plano das ideias, superar os atrasos de um Brasil colonial (agrário, pouco desenvolvido em termos de industrialização, modernização e urbanização), fazendo progredir a nação republicana que surgia, e aos poucos se consolidava, percebendo que avançar na educação da população, ainda que de maneira lenta, poderia ser um caminho para tal. E o sexo feminino não poderia ficar alheio a este processo de emancipação e progresso do país.

Em virtude disso é que consideramos aqui o histórico papel da mulher na sociedade, a educação feminina e a evolução do ensino profissional no Brasil. A escola

surge como um espaço social de formação de indivíduos, sobretudo na preparação para a vida moral, política e econômica de um país. Tanto no Brasil, como em vários outros países, este espaço foi, a princípio, marcado pela presença masculina. Foi, inicialmente, conduzida por mestres jesuítas e direcionada à formação de meninos brancos da elite. Somente com o decorrer do tempo é que as instituições de ensino tiveram que mudar seu perfil, transformar-se e aceitar meninos de baixa renda, de outras etnias e também as meninas.

A entrada das mulheres no meio educacional, como alunas ou como professoras, não se deu de maneira rápida, tampouco fácil. Esse processo ocorreu lentamente ao longo do século XIX, trazendo consigo muitas polêmicas sobre o papel da mulher, contestadas em diversos discursos. A partir da Independência do Brasil, com ideais de progresso e soberania, evidenciando que o novo Império precisaria se firmar, é que se iniciava o discurso defensor da educação como alavanca para a modernização do país, tendo em vista o alto índice de analfabetos existentes até o período. Surgiram então diversas escolas para meninos e meninas.

Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura (LOURO, 2000, p. 444).

Apesar da inclusão feminina na educação, não podemos simplificar este processo uniformemente, pois era gritante a distinção do aceso de meninos e meninas ao ambiente escolar. E ainda que a educação feminina representasse um avanço para as mulheres, esta continuava a ser justificada pela maternidade.

Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia porquê mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial –

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na formação de futuros cidadãos (LOURO, 2000, p. 446).

Com o advento da República Brasileira, os ideais de modernização e avanço se fortaleceram, acarretando a necessidade de educação das mulheres, sempre vinculada à ordem e ao progresso. Cabia às mulheres o papel de higienização da família e de construção de cidadania dos jovens, considerando a ideia de que as mulheres deveriam ser educadas visando o acesso a boas colocações, tanto como boas donas-de-casa, quanto como mães de família.

Neste contexto de modernização surgiu o ensino profissional feminino, que muitas vezes preparava as mulheres para serem melhores donas do lar, mais prestativas, conseguindo elas próprias confeccionar tarefas domésticas, como costurar, bordar, fazer chapéus e cuidar bem da casa, do marido e dos filhos. As escolas profissionais também propiciavam a essas meninas uma oportunidade de ajudarem no orçamento familiar caso houvesse necessidade, pois possuíam, a partir do curso profissional, qualificação para trabalhar fora de casa como professoras de arte ou até mesmo confeccionarem produtos para serem vendidos.

Quando paro para pensar neste público feminino ou nestas mulheres que optaram ou que não tiveram outra escolha a fazer quanto a sua formação, é possível de se imaginar as lutas e esforços que foram produzidas para a contribuição da construção da sociedade, em que as características marcantes das práticas de um ofício que eram ensinadas para as mulheres, sejam aprender a costurar, bordar, cozinhar e entre outros papéis atribuídos especialmente as mulheres como a submissão aos seus maridos e aos cuidados da casa. Somente estas práticas ofereciam para uma camada mais pobre da sociedade as oportunidades de socialização ou de uma ascensão social (FERNANDES, 2006, p. 5).

O histórico do pensamento social brasileiro, como também em diversos outros lugares, tem como base a crença em uma natureza feminina que garantiria às

mulheres seu lugar como “donas do lar”, com a predestinação para casamento e filhos. Partindo deste princípio, seria lógico imaginar que não haveria espaço para a mulher em outro lugar que não fosse a casa, aos cuidados do marido e criação dos filhos, assim como para os homens o lugar ser pertencente às ruas e ao mundo do trabalho, na busca por cumprir suas obrigações que resumem-se no sustento casa, da mulher e dos filhos. Os papéis pré-definidos ao marido e à mulher seriam complementares, mas jamais com direitos iguais.

A imagem da mãe-esposa-dona de casa como a principal e mais importante função da mulher correspondia àquilo que era pregado pela Igreja, ensinado por médicos e juristas, legitimado pelo Estado e divulgado pela imprensa. Mais que isso, tal representação acabou por recobrir o ser mulher – e a sua relação com as suas obrigações passou a ser medida e avaliada pelas prescrições do dever ser (MALUF; MOTT, 1998, p. 375).

Com a modernidade, vagarosamente as mulheres começaram a quebrar determinados padrões, ainda que houvesse inúmeras distinções entre a posição do homem e a posição da mulher perante a sociedade. A mulher moderna se mostrou capaz de realizar tarefas difíceis antes retiradas de sua participação. Mas ainda que tenha aumentado a participação feminina em diversos setores sociais, inclusive no mercado de trabalho, devemos ressaltar que ela ainda era instruída e formada para o casamento, preparada para a vida do lar, enquanto o homem recebia preparação para uma vida voltada para os cuidados financeiros e também para a vida militar.

A Escola Profissional Nilo Peçanha

A partir destas considerações analisamos a Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha, em Campos, Rio de Janeiro, no período correspondente aos anos de 1922 a 1930. No início, seu currículo era distribuído em três anos de curso, com aulas teóricas e oficinas, no intuito de profissionalizar meninas pobres. A primeira turma a se formar foi em 1926.

Fonseca (2000) descreve as características do ensino profissional, afirmando que o curso geral subdividia-se em dois: o de educação sistemática e o de educação

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

doméstica. Segundo o autor, o primeiro compreendia os ensinos de Português; Instrução Moral e Cívica; Matemática – Aritmética, Álgebra e Geometria –; Física Experimental, Química e História Natural. Também havia Trabalhos Manuais, destinados exclusivamente às moças. No curso de Educação Doméstica seriam ensinadas as artes domésticas, como cozinha, pastelaria e confeitaria, as artes aplicadas e a economia doméstica.

A parte propriamente profissional é descrita por Fonseca (1961) como sendo designada por cursos especiais. Para as meninas os cursos especiais abrangeriam o ensino de corte e costura; bordados e rendas; chapéus; flores e frutos.

Além do suporte teórico, o desenvolvimento desta pesquisa contou com importantes dados contidos no arquivo escolar da Escola Profissional Nilo Peçanha, disponível no atual Colégio Estadual Nilo Peçanha: o primeiro ano de funcionamento da escola; os cursos oferecidos; as médias alcançadas pelas alunas; os Decretos que regiam o funcionamento da escola; o número de matriculadas e de desistentes; a primeira turma diplomada; o aproveitamento das alunas; informações sobre matrícula e frequência; horário das aulas; disciplinas e oficinas oferecidas; termos de visita de inspeção; dados e pareceres sobre a direção; a secretaria; curso noturno; exposição das alunas; comemorações cívicas; exames de admissão, mapa de rendas do curso geral e especial, entre outros. Também podemos encontrar cartas com depoimentos de alunas, professoras e demais pessoas da sociedade campista, além de um álbum fotográfico referente ao cotidiano da Escola Profissional Nilo Peçanha.

A metodologia engloba também o levantamento de Relatórios de Presidentes da Província, disponibilizados em fonte de dados on line, com dados referentes a todo o Estado do Rio de Janeiro. Foi realizado um levantamento bibliográfico, identificando autores como Almeida (1998); Bonato (2001); Cunha (2005); Fernandes (2006); Fonseca (2000); Fonseca (1961); Louro (2000); Maluf e Mott (1998); Rago (2000); Santos (2003); Soihet (1997); Veiga (2003), entre outros.

Por fim, foram realizadas pesquisas no Arquivo Público Municipal de Campos dos Goytacazes, com o propósito de investigar, nos jornais da época, o comportamento social em relação à educação profissional feminina, bem como o

alcance de atuação do ensino, a sua repercussão e demais percepções, manifestas nas publicações da imprensa local.

A partir destas fontes, pudemos perceber que o Ensino profissional brasileiro esteve associado ao desenvolvimento comercial, industrial e urbano, com medidas para a instrução popular. Associa-se, então, ao progresso material e moral da sociedade, bastante ligado ao discurso republicano do início do século XX, que elevava a nação brasileira a um futuro promissor.

A Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha propiciava às alunas novas oportunidades, seja como melhores donas de casa ou como profissionais voltadas para educação e artes, consistindo no lecionamento de artes e ofícios, paralelamente à cultura física intelectual e cívica das alunas, visando prepará-las, de um modo geral, para a vida prática e, especialmente, para o exercício de magistério.

A Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha: a constituição de uma cultura escolar

A partir dos dados obtidos no arquivo escolar da E.P.F. Nilo Peçanha, observamos que o ensino era compreendido em técnico profissional, com costura, bordados e rendas, chapéus, cozinha, pintura e artes aplicadas; também havia o ensino primário complementar, com aulas de português, aritmética, geometria, geografia, história pátria, caligrafia, noções de física, química, história natural, higiene, desenho profissional e economia doméstica. Além disso, também funcionava um curso noturno, visando alfabetização de mulheres impossibilitadas de estudar durante o dia, com duração de 2 horas.

O número de matriculadas no curso diurno era aproximadamente 130 alunas por ano, com aulas diárias de 9 às 16 horas, inclusive aos sábados. Na escola eram realizados trabalhos, totalizando, por exemplo, no ano de 1926, 978 de costura, 406 de bordados e rendas, 539 de chapéus e 192 de artes aplicadas.

É importante salientar que apesar da produção, a escola enfrentava bastantes dificuldades de mobiliário, qualificação de professoras e, sobretudo, do baixo rendimento de diversas alunas, consequência de um exame de admissão considerado pouco rigoroso. Olhamos criteriosamente para as fontes, mas observamos frequente

esforço e empenho da diretora no bom funcionamento da escola e no rigor desempenhado durante a sua gestão.

Organização administrativa

No período correspondente aos anos de 1922/1923 a 1930, a Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha esteve sob direção da Sr^a Maria Pereira das Neves. No final do ano de 1930, esta diretora foi transferida para a cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro.

Além da diretora, Maria Pereira das Neves, o corpo administrativo contava também com uma secretária, Magdalena Galvão de Queirós R. de Castro; uma almoxarife, Maria Isabel Pinheiro; uma porteira, Antônia Monteiro Barrozo de Siqueira, quatro inspetoras de alunas, Josephina Peixoto de Azevedo, Maria José da Silveira Areas e Cândida Pereira Paes; e um servente, Luiz Rodrigues de Barros.

O currículo nas oficinas

O corpo docente era formado por cerca de 30/31 professoras, divididas entre as salas de aulas e as oficinas. As oficinas eram de Costura e Corte; Chapéus; Bordados e Rendas; Flores e Frutos. Em cada oficina havia uma professora titular, chamada de Mestre, além de 3 (três) professoras, designadas contra-mestras. As professoras (mestras, contra-mestras e substitutas) deveriam estar disponíveis para o caso de serem solicitadas a comparecer na escola fora dos horários determinados de aulas, sempre que o serviço exigisse e desde que este tempo estivesse de acordo com o Regulamento da escola.

Nas oficinas, as aulas aconteciam pela manhã, com horários diários de 9h às 12h. As alunas do 1º ano passavam por todas as oficinas, alternado-as a cada 15 dias.

Vejamos exemplos referentes às matrículas das oficinas no ano de 1930:

1º ano

Oficinas de Flores e Frutos, Chapéus e Bordados e Rendas: 10 alunas matriculadas em cada uma; Costura e Corte: 11 alunas.

2º ano

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF **Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.**

Oficinas de Flores e Frutos e Chapéus: 03 alunas em cada; Bordados e Rendas: 06 alunas; Oficina de Costura e Corte: 27 alunas matriculadas.

3º ano

Oficina de Costura e Corte: 17 matriculadas; Bordados e Rendas e Chapéus: 06 alunas em cada uma.

4º ano

Oficina de Costura e Corte: 11 alunas matriculadas; Bordados e Rendas: 03 alunas; oficina de Chapéus: 02 alunas.

Quadro docente das oficinas

Oficina de Costura e Corte: Anna Carmem Cordeiro, mestra; Iracema dos Santos Sieberath, Maria Moreira Campos e Zilda Alves - contras-mestras;

Oficina de Chapéus: Rita Manhães, a mestra; Zahira Romana Pinto, Hermínia Paes de Oliveira e Maria Antonieta dos Santos Lacerda – contras-mestras;

Oficina de Bordados e Rendas: Izaura Peixoto, a mestra; Arinda Peixoto Prata, Carolina Manhães de Moraes e Maria Eneida Nunes – contras-mestras;

Oficina de Flores e Frutos: Zilde Manhães, a mestra.

O currículo nas salas de aula

As aulas teóricas, no período da tarde, começavam às 13h e terminavam às 16h, de segunda a sábado. O currículo constava das seguintes disciplinas:

1º ano: Português, Desenho, Economia doméstica, Aritmética, Moral e Cívica, Música e Trabalhos Manuais (total de 7 disciplinas).

Professoras:

Alzira Perissé Sodré – Português; Graziella Souto R. do Rosário – Desenho e Trabalhos

Manuais; Rita de Cássia B. Sobral – Economia Doméstica; Maria da Conceição Peixoto – Aritmética; Maria Isabel Peixoto – Moral e Cívica; Zinia Muylaert Collares – Música.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

2º ano: Álgebra, Desenho, Moral e Cívica, Música, Economia Doméstica, Português, Artes Aplicadas (total de 7 disciplinas).

Professoras:

Elza Pereira das Neves - Álgebra; Zaira Peixoto e Alzira Gesteira Passos – Desenho; Maria Isabel Peixoto – Moral e Cívica; Zilda Tavares – Música; Rita de Cássia Sobral – Economia Doméstica; Hilda Barcelos Sobral – Português; Maria Amélia Vasconcellos e Maria de Lourdes Veiga – Artes Aplicadas

3º ano: Português, Física, Música, Economia Doméstica, Artes Aplicadas, Geometria, Desenho, Moral e Cívica (8 disciplinas).

Professoras:

Hilda Barcelos Sobral – Português; Zenir Bacellar da Silva – Física; Zilda Tavares – Música; Maria Carlota Fernandes – Economia Doméstica; Alzira Barcellos – Artes Aplicadas; Elza Pereira das Neves – Geometria; Alzira Gesteira Passos – Desenho; Maria Isabel Peixoto – Moral e Cívica

4º ano: Português, Química, Economia Doméstica, Artes Aplicadas, Desenho, História Natural, Moral e Cívica, Música (8 disciplinas).

Professoras:

Hilda Barcelos Sobral – Português; Zenir Bacellar da Silva – Química e História Natural; Maria Carlota Fernandes – Economia Doméstica; Anna Gesteira Passos – Artes Aplicadas; Zaira Peixoto – Desenho; Maria Isabel Peixoto – Moral e Cívica Zilda Tavares – Música.

Os cursos desenvolvidos na escola

Geral e especial

Compreendia a frequência às oficinas, pela manhã, e às aulas das disciplinas teóricas, no período da tarde. As alunas deveriam ter 12 anos de idade, no mínimo e 20 anos, no máximo. Deveriam apresentar o Diploma ou Certificado de conclusão da 5ª série primária, ou fazer uma prova, chamada de Exame vestibular, Exame de Admissão e também conhecida como Prova Oral.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF **Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.**

As candidatas que apresentassem o documento de conclusão do ensino primário estavam habilitadas e ficavam isentas do vestibular. Conforme a publicação da imprensa local, estas provas constavam das disciplinas de Português, Aritmética, Economia Doméstica, Álgebra e Geometria; eram marcadas em datas e horários previamente anunciados por dias consecutivos.

Os documentos requeridos para a matrícula eram: A Certidão de idade – o Registro Civil de Nascimento; Atestado de Vacina, além do já mencionado Diploma ou Certificado de conclusão do ensino primário. Era preenchida uma ficha contendo as informações básicas referentes à filiação, endereço e naturalidade de cada aluna.

O curso de aperfeiçoamento

Às alunas que concluíam o Curso Geral era concedida a oportunidade de prestarem serviço à Escola como auxiliares das Contra-mestras, nas turmas de 1º ao 3º ano, nas oficinas nas quais se especializaram durante sua formação, além de serem alunas nas demais oficinas. Essa especialização acontecia em horários extras, fora dos horários normais de aula, sendo que as alunas do curso de aperfeiçoamento trabalhavam como auxiliares ou regeriam turmas a critério da diretora, não tendo direito à remuneração.

Mais tarde o estágio incluiria também o trabalho na Secretaria e no curso de Artes Domésticas. Deveriam estar na Escola, diariamente, das 9h às 12h. Das 15 alunas que concluíram em 1929 o Curso Geral, todas se apresentaram, ou se matricularam, para o estágio no Curso de Aperfeiçoamento e destas, 14 concluíram.

Da leitura dos relatórios contidos no arquivo escolar, é possível perceber o grande interesse das alunas pelo curso de aperfeiçoamento e, ao que é mencionado no arquivo, a direção e todo o corpo docente ficavam bastante agradecidos com o empenho e a dedicação com que as alunas trabalhavam, gratuitamente, almejando mais experiência para sua profissionalização; algumas chegaram a receber destaque por atuação impecável, como é o caso da aluna Ana Calomeni que atuou como substituta da professora Maria Amélia Vasconcellos, de junho até o final do ano de 1930.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A professora Maria Amélia era auxiliar na disciplina de Artes Aplicadas e foi designada para servir em comissão na Escola Normal de Campos. Outras alunas também substituíram professoras que precisaram se ausentar por motivos de saúde. Assim este primeiro ano do Curso de Aperfeiçoamento foi avaliado como satisfatório.

As festas escolares

A Escola mantinha como tradição a comemoração de datas importantes e para tanto, eram realizadas cerimônias cívicas que seguiam um padrão formalizado. O modelo seguido se constituía basicamente da execução do Hino Nacional, apresentação musical com solo e o coro das alunas da Escola; a leitura de textos e palestras que eram proferidas por professoras e também pela Diretora.

As principais datas comemorativas relatadas são as de 13 de maio (abolição da escravidão), 7 de setembro (Independência do Brasil) e 15 de novembro (Proclamação da República), porém uma das datas mais comemoradas era o dia da Bandeira, 19 de novembro; também constam registros, não detalhados, de cerimônias para receber autoridades do governo estadual e federal em visitas à Escola.

Exposições

As exposições eram eventos organizados pelas professoras das oficinas, ao final de cada ano, como culminância do ensino e da aprendizagem desenvolvidos ao longo dos 12 meses. Toda a comunidade podia visitar a exposição dos trabalhos e ainda adquirir os que estivessem à venda. Muitos trabalhos eram feitos sob encomenda, por pessoas que conheciam a qualidade dos mesmos, garantindo assim, o custeio dos materiais usados.

Havia também outros trabalhos produzidos para uso das alunas, muitas vezes para confecção de seus próprios enxovais.

Os trabalhos apresentados durante a Exposição de 1930 estão assim relacionados, conforme seus respectivos cursos:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

O Curso Geral ou Profissional: Oficinas: Costura e Corte – 846; Bordados e Rendas – 133; Chapéus – 704; Flores e Frutos – 55 dúzias e meia; Artes Aplicadas – 269.

O Curso Especial: Oficinas: Costura e Corte – 134; Bordados e Rendas – 11; Chapéus – 100; Flores e Frutos – 37 dúzias e meia; Artes Aplicadas – 25.

O Curso de Aperfeiçoamento: Costura e Corte – 18; Bordados e Rendas – 17; Chapéus – 83; Flores e Frutos – 33 dúzias; Artes Aplicadas – 19.

Totais de cada Oficina: Costura e Corte – 998; Bordados e Rendas 161; Chapéus – 887;

Flores e Frutos – 126 dúzias e Artes Aplicadas – 313 trabalhos; perfazendo um total geral de 2.485 trabalhos produzidos por toda a Escola Profissional no ano.

O curso noturno

O curso noturno era um modelo de Escola Primária que ocupava as dependências da Escola Profissional Nilo Peçanha, no horário noturno, atendendo especialmente moças que trabalhavam como empregadas domésticas durante o dia. O curso estava sob a direção da professora D. Olinda Gomes Pinto, auxiliada pelas professoras adjuntas Alayde Rodrigues Lírio e Maria do Carmo Veiga, ambas diplomadas pela Escola Normal de Campos.

Alguns fragmentos, transcritos abaixo, retirados dos relatórios de Inspeção contidos no arquivo da Escola Profissional Nilo Peçanha, mostram as características do Curso, os objetivos, o currículo, o perfil das alunas atendidas e das professoras, bem como condições gerais e perspectivas futura.

A matrícula atual é de 79 alunas. Foram matriculadas 84, mas só frequentam 79, por se terem retirado 5. Compareceram hoje 30 que estiveram presentes à inspeção. A frequência média do mês foi 36. As alunas aqui matriculadas são todas moças que vivem em empregos durante o dia, quer como operários, quer como domésticas, e sua frequência demonstra o desejo que nutrem de conseguir alguns conhecimentos indispensáveis na vida prática. O tempo letivo é de apenas duas horas, que considero insuficiente, pois é durante este curto período que elas podem preparar suas lições, pois as horas dos dias são absorvidas pelos patrões que as

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

remuneram para prestarem serviços. Este curso é de dois anos, mas o programa é de tal modo desenvolvido que não poderão as alunas completá-lo nesse tempo, apesar do esforço que empregam as professoras e alunas. (Livro de Registros – 1930, p. 49)

Outra visita de inspeção registra a presença de 39 alunas, quando o número de matriculadas era de 81 alunas. Das matriculadas: 51 alunas em duas turmas de 1ª série, e 30 alunas em duas turmas de 2ª série. As turmas eram organizadas de acordo com níveis de desenvolvimento, assim as mais adiantadas ficavam separadas das menos adiantadas.

Assisti à leitura de um grupo de alunas da série mais adiantada, leitura que muito se resente dos vícios de linguagem adquiridos no meio em que elas vivem. Esses vícios vão sendo gradativamente corrigidos pelas senhoras professoras que, para isso não tem poupado esforços. Dignas são, pois de louvor essas preceptoras que, bem compreendem a situação pouco favorável de suas alunas, procurando transmitir-lhes os necessários e indispensáveis conhecimentos usando para isso de métodos e processos apropriados. Não é esse um curso em que possam as professoras apresentar sensível resultado, apesar do esforço empregado pois as alunas requeentam durante duas horas apenas. (Livro de Registros – 1930, p. 51).

A frequência era bastante instável, aliada a uma carga horária de aulas, de apenas 2 horas por dia. As alunas também recebiam um grau menor de exigência no desempenho dos resultados da aprendizagem. Segundo as palavras do próprio inspetor, as alunas não podiam se dedicar durante o dia por causa da ocupação:

Por isso não se pode exigir aqui notável aplicação e progresso por ser insuficiente o tempo de que elas podem dispor para empregarem nos misteres do ensino. Apesar disso, devido ao esforço das senhoras professoras e das mestras alunas, algumas, já se nota relativo adiantamento. (...) não tem durante do dia, devido aos deveres outros que tem a cumprir, o tempo necessário para o preparo das lições que lhes são marcadas, o que fazem durante o curto período em que permanecem na Escola. Apesar, notem, de sua condição humilde e pouco aperfeiçoamento na educação, posso afirmar ser irrepreensível a disciplina. (Livro de Registros – 1930, p. 54).

Conclusão

Ainda há muito que se desvendar acerca da atuação feminina, e de sua educação profissional, não apenas dentro da escola, ainda uma socialização cerceada pela permissão masculina, cheia de limites impostos, trabalhando pela conquista de uma visibilidade, um lugar, um espaço, que se ampliava na medida em que dava conta do trabalho que lhes era confiado.

Mas podemos afirmar, enfim, que a E.P.F. Nilo Peçanha fez juz às suas finalidades: “Prepara a mulher para a família e para a Pátria: forma-se-lhe o character na moral e no dever, prepara-se, portanto, o homem do futuro, porque quem quizer o homem educado moral e civicamente eduque primeiro a mulher.” (Termo de visita lavrado pelo Exmo. Snr. Inspector do Ensino Profissional, José Joaquim da Costa, quando em visita à E.P. Nilo Peçanha, em 26/7/1926).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulher e educação: a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. – (Prismas).
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. *Uma Escola de Formação Profissional para o Sexo Feminino no Distrito Federal: a Escola Profissional Paulo Frontin (1919)*. Caxambu, 2001. Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da ANPED.
- CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização – 2ª Ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FERNANDES, Rosane Schmitz. *Escola Profissional Feminina e as Relações de Gênero: Florianópolis, 1935-1960*. Centro de Ciências da Educação /CCE/ Faed da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Anais do VII Seminário Fazendo Gênero, 2006.
- FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In. Mary Del Priore (org.) História das mulheres no Brasil. – 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2000. Páginas 510 a 553.
- FONSECA, Celso Suckow da. História do Ensino Industrial no Brasil. - 2. Ed., em CD ROM, Rio de Janeiro: CEFET, 1961.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In. Mary Del Priore (org.) História das mulheres no Brasil. – 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2000. Páginas 443 a 481.
- MALUF, Marina e MOTT, Maria Lúcia. Recôndito do Mundo Feminino. In História da Vida Privada no Brasil / coordenador geral da coleção Fernando A. Novais; organizador do volume Nicolau Sevcenko. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998. – História da Vida Privada no Brasil; 3). Páginas 367 a 421.
- RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In. Mary Del Priore (org.) História das mulheres no Brasil. – 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2000. Páginas 579 a 605.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

SANTOS, Jailson Alves. A trajetória da educação profissional. In Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Chynthia Greive Veiga (org.) trajetória da educação profissional. 500 anos de educação no Brasil. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Páginas 205 a 224.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas. Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997 – 14 ªReimpressão. Páginas 275 a 295.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In Cynthia Greive Veiga e Thais Nivia de Lima Fonseca. História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Pág. 13 a 47.

ADOLESCÊNCIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: construção de sentidos e identidades

Giséle Pessin (UENF)

Dr^a Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)

RESUMO: Embora seja reconhecida como tema de grande relevância para a sociedade contemporânea, a adolescência ainda é alvo de inúmeros mitos e preconceitos. Considerando necessário conhecer o modo pelo qual os adolescentes constroem suas próprias significações, o presente estudo tem por objetivo investigar como estudantes sanjoanenses representam a adolescência e a experiência de ser adolescente. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, construída a partir da perspectiva Sócio Histórica do desenvolvimento humano e do referencial da Teoria das Representações Sociais. Para o alcance dos objetivos, foram realizadas observações e intervenções em 03 grupos, constituídos por estudantes do sexo feminino e masculino, ainda no início da adolescência, com idades entre 11 e 13 anos, matriculados em escolas da Rede Municipal de Educação de São João da Barra-RJ. Com o propósito de acessar os sistemas de significações partilhados pelos sujeitos da pesquisa, foram utilizados procedimentos verbais e não-verbais, sendo os dados posteriormente submetidos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000). Os resultados indicam que a adolescência está sendo representada pelos sujeitos da pesquisa sob a influência das representações que a própria sociedade construiu e que estas mesmas representações influenciarão a construção da identidade adolescente.

Palavras-chave: Adolescência; Identidade; Representações Sociais; Desenvolvimento Humano; Psicologia Sócio Histórica.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a adolescência foi tomada de como uma fase natural do desenvolvimento, comum aos seres humanos, em que, na medida em que superam a infância, passam necessariamente por essa nova fase, intermediária à vida adulta. Estudos comprometidos com uma concepção de homem enquanto ser social, romperam com concepções dicotomizantes e partiram para a compreensão da adolescência enquanto fenômeno constituído e significado socialmente.

Embora muitos avanços tenham sido alcançados nessa direção, ainda se fazem presentes muitos mitos e preconceitos que por sua vez, são difundidos nas relações e no decurso das comunicações, fundamentados em concepções que consideram a adolescência um momento de crise, onde se fazem presentes naturalmente, a rebeldia e a transgressão às normas, frutos de processos intrapsicológicos do sujeito,

desconsiderando aspectos positivos desse período do desenvolvimento, ao mesmo tempo em que camuflam a realidade social.

Partindo da concepção Sócio Histórica do desenvolvimento humano, considerando que à medida que o homem atua sobre o mundo, também é modificado por ele, e que o mundo por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem, compreende-se que as representações sociais veiculadas nas relações sociais são uma poderosa influência na construção da identidade adolescente. Por esse motivo, tais representações precisam ser deflagradas para que se compreenda o modo pelo qual o adolescente tem se constituído enquanto tal. Também é necessário que elas sejam problematizadas e questionadas enquanto fenômeno social.

Nessa direção, o presente estudo teve por objetivo acessar aos sistemas de significações partilhados por indivíduos ainda no início da adolescência, investigando como estudantes sanjoanenses de uma escola da Rede Municipal de Educação representam a adolescência e a experiência de ser adolescente. Com essa finalidade, foi privilegiada a concepção Sócio Histórica do desenvolvimento humano e a Teoria das Representações Sociais.

2. ADOLESCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: DIVERSIDADE DE CONCEITOS

Muitos autores tem voltado suas preocupações para a temática adolescência, todavia, apresentando diferentes concepções e pontos de vista. Os marcos etários que são usados para caracterizá-la e para servir de referência para análises demográficas e definição de políticas públicas variam de país para país, de instituição para instituição. No Brasil, costuma-se utilizar os parâmetros do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei no 8.069/90 (BRASIL, 1990), que define como adolescente a pessoa com 12 a 18 anos de idade. O Ministério da Saúde por sua vez, toma como base a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), que considera adolescente o indivíduo com idade entre 10 e 19 anos. Ambas as definições são marcadas por critérios biológicos, caracterizando a adolescência como um período comum a todos os sujeitos, independente de seu grupo social.

O interesse em estudar essa fase de desenvolvimento remonta o início do século XX, com as publicações de Stanley Hall (1904), que a introduziram enquanto objeto de estudo da psicologia. O autor caracterizava a adolescência como momento de tormenta e instabilidade, no qual se produzem significativas mudanças em preparação para a vida adulta. De acordo com Grossman (2010), ao longo do século XX foi consolidada a ideia da adolescência como uma etapa da vida dotada de características próprias, detentora de um estatuto legal e social, cada vez mais evidenciada como fase de potenciais riscos. Posteriormente, Erickson (1976) a apresentou enquanto modo de vida entre a infância e a idade adulta, caracterizado por uma confusão de papéis e por dificuldades para construir a identidade, em que se faz presente uma moratória social.

Tais autores consagraram a adolescência como objeto de estudo da psicologia, que assumiu a perspectiva de uma análise e delimitação partindo do sujeito particular e seus processos e transformações individuais (LÉON, 2005). Nessa mesma direção, muitas teorias acerca do desenvolvimento humano foram construídas posteriormente, partindo do pressuposto de que a adolescência é uma fase de desenvolvimento peculiar, marcada por transformações a nível biológico, psicológico e social. Grossman (2010) complementa que muitas dessas teorias a conceituaram como um problema. Um caráter universal e abstrato foi dado a ela, inerente ao desenvolvimento humano. A adolescência não só foi naturalizada como foi tomada como uma fase difícil. Uma fase do desenvolvimento, semipatológica, que se apresenta carregada de conflitos “naturais” (BOCK, 2001, p. 33).

Em direção contrária, a partir da perspectiva Sócio Histórica do desenvolvimento humano, alguns autores tem questionado o modo pelo qual a adolescência tem sido compreendida de maneira naturalizante e a-histórica (BOCK, 2001; 2004; 2007; OZELLA; AGUIAR, 2008): Bock (2004) questiona o quanto a psicologia naturalizou a adolescência, considerou-a uma fase natural do desenvolvimento, universalizou-a e ocultou todo o processo social constitutivo do desenvolvimento. Por esse motivo, a autora (2001) considera necessário visitar e revisar esse conceito.

Para Ozella e Aguiar (2008), a manutenção das concepções de adolescência como um período naturalmente de crise cumpre o papel ideológico de camuflar a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno. Coerentes com a perspectiva da Psicologia Sócio Histórica, tais autores rompem com definições *psicologizantes* e concebem o homem enquanto produto e produtor de sua história pessoal e da história da sociedade (LANE, 1999). Tal perspectiva não tem como objetivo caracterizar a adolescência nem defini-la a partir de categorias engessadas. Preocupa-se primeiro em compreender como se constituiu historicamente esse período do desenvolvimento (OZELLA; AGUIAR, 2008).

Tal perspectiva pode ser representada pela concepção sociointeracionista de Vigotsky (1998), que privilegia a compreensão do homem enquanto ser biológico, histórico e social. Para o autor, os processos de desenvolvimento humano acontecem na interação do homem com espaço social.

Precursora da Psicologia Sócio Histórica no Brasil, Silvia Lane (1999) alerta para necessidade de recuperar o indivíduo na intersecção de sua história com a história de sua sociedade. Fortemente influenciada pelo materialismo histórico e pela lógica dialética, concebe o homem enquanto ser social, que se transforma através de sua atividade e que se constitui a partir das relações com os outros homens, mediadas pela linguagem. Acredita que não se pode conhecer qualquer comportamento humano isolando-o ou fragmentando-o, como se existisse em si e por si.

Para Aguiar (2000), trata-se de adotar uma visão de indivíduo concreto, determinado histórica e socialmente, que não pode, jamais, ser compreendido independentemente de suas relações e vínculos. Fala-se de um homem ativo que tem sua consciência determinada pela vida. Não se trata nesse caso, de considerar o homem enquanto reflexo do social, passivo às influências do ambiente, mas de concebê-lo enquanto ser ativo, criativo, produto e produtor da sua história, enquanto “ser em movimento” (LANE, 1995, p. 15). Para a perspectiva Sócio Histórica, segundo Bock (2001), o desenvolvimento humano acontece na direção da cultura, das relações sociais e das atividades humanas

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A visão de Urresti (2011) acerca da adolescência e a juventude representa essa tentativa de romper com visões universalistas e naturalistas. Para o autor, a adolescência é uma instituição social, que se inicia com um processo biológico – a puberdade, mas não se esgota aí, depende da influência dos fatores sociais que variam de cultura para cultura, e de acordo com o momento histórico. Para o autor, os segmentos adolescência e a juventude não são naturais.

[...] son contruidos social e históricamente y por lo tanto, cambian con las diversas circunstancias que registra la vida social. Si la sociedad que las incluye es relativamente homogénea, la experiencia de esa transición tenderá a ser similar para todos los miembros de cada generación, pero si no lo es, por ser muy desigual en términos socioeconómicos o porque las diferencias regionales o culturales son muy marcadas, habrá transiciones distintas que de acuerdo con las distancias existentes podrán ser incomparables entre sí. Esto significa que esos dos grandes períodos relativamente comunes para toda la población, pueden variar en las edades de entrada, permanencia y salida, pueden registrar ritmos de maduración muy disímiles y brindar experiencias formativas de muy diversa significación (*ibidem*, p. 44).

De acordo com a concepção Sócio Histórica do desenvolvimento humano, há muitas características que influenciam a vivência da adolescência, e todo fato só pode ser compreendido a partir de sua totalidade, que lhe dá sentido. Até mesmo as características biológicas e corporais são significadas socialmente. Em uma sociedade marcada pelo multiculturalismo e pelas desigualdades sociais, faz-se necessário reconhecer diversos modos de ser adolescente, que são resultado, dentre muitos fatores, das relações construídas nos grupos sociais.

3. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ADOLESCENTE E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Contrariando concepções naturalistas e universalistas do desenvolvimento humano, a perspectiva Sócio Histórica diverge com definições engessadas sobre a constituição da identidade do homem, que a concebem como algo pronto e acabado, produto exclusivo da relação do sujeito com seus processos intrapsicológicos. De outro modo, a identidade se constitui enquanto produto de um permanente processo de

identificação; é um dar-se constante que expressa o movimento do social; é metamorfose (CIAMPA, 1999, p. 68).

Da mesma forma, assim é construída a identidade adolescente, no seu entrelaçamento com o social. A Psicologia Sócio Histórica, concebe a adolescência como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento humano:

A adolescência foi criada pelo homem. Fatos sociais vão surgindo nas relações sociais e na vida material dos homens; vai se destacando como um fenômeno social e vai apresentando suas repercussões psicológicas; [...] Construída como fato social e como significado, a adolescência torna-se uma possibilidade para os jovens (e para os não-jovens), uma forma de identidade social (BOCK, 2004, p. 40).

Ciampa (1999) destaca que as possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social. Salles (2005) reforça ainda, que a subjetividade só pode ser compreendida como produto das relações e mediações sociais. A sociedade exerce forte influência sobre o indivíduo na construção de sua subjetividade.

Considera-se não ser possível dissociar o estudo da identidade do adolescente do estudo do contexto no qual ele está inserido. Nessa direção, não se pode falar de uma adolescência universal, mas em sujeitos que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos. Este olhar permite reconhecer a heterogeneidade do adolescente a partir das diversas realidades cotidianas nas quais se desenvolvem as distintas formas de ser adolescente.

De acordo com Ozella e Aguiar (2008), quando se define a adolescência como isto ou aquilo, atribui-se significações com base em realidades sociais e em “marcas”, significações essas que serão referências para a constituição dos sujeitos. Construídas as significações sociais em torno da adolescência, os jovens têm então a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual (BOCK, 2004, p. 40).

Essa construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade se dá numa relação dialética com o mundo social, mediada pela linguagem (BOCK, 2001, p.

23). Segundo Lane (1999b), a linguagem reproduz os valores sociais e uma visão de mundo, produto da coletividade. É dessa forma que se constrói a identidade do adolescente, sob a influência de sistemas de significações construídos na cultura, que são mediados pela linguagem e disseminados nas relações sociais. Sales (2005) complementa que a subjetividade é, então, construída pelo sujeito, na relação com o outro e num tempo e num espaço social específicos.

De acordo com Avila (2005), é a partir das representações sociais que os adolescentes constroem sua identidade. Jodelet (2001) esclarece que as representações sociais (RS) são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Palmonari (2009) complementa que as RS consistem em um processo interativo de re-construção e criação de sentidos relativos a fenômenos que se impõe à atenção de um grupo ou comunidade. Moscovici (2003) por sua vez, considera que as RS estão relacionadas a um modo particular de compreender e comunicar a realidade, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis e práticos a qualquer um.

Jodelet (2001) discute ainda, que as RS são produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade. Para Moscovici (2003), elas são sociais por possuírem um aspecto impessoal, no sentido de pertencer a todos, sendo construídas através da linguagem e da comunicação, no decurso das conversações; são a representação de outras pessoas ou grupos; ao mesmo tempo, podem ser pessoais, percebidas afetivamente como pertencente ao ego.

As representações sociais, enquanto sistemas de interpretação que regem a relação do homem com o mundo e com os outros:

[...]orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais". (JODELET, 2001, p.22)

Segundo Moscovici (2003), uma vez difundidas e aceitas, as RS influenciam o comportamento dos indivíduos daquela coletividade e influenciam suas mentes. Avila (2005) discute que as RS acerca da adolescência são então, estabelecidas por aquilo que é socialmente aceito como realidade. Tais significações muitas vezes são construídas a partir das informações veiculadas pelos meios de comunicação, pela literatura, nas relações sociais, e até mesmo pelas teorias psicológicas. Enfim, são diversos os meios que difundem rótulos e estereótipos acerca dos adolescentes, que por sua vez, influenciam mentalidades e comportamentos, à medida em que são construídos e re-construídos pelos sujeitos na sociedade.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo investigar como estudantes sanjoanenses representam a adolescência e a experiência de ser adolescente, foram realizadas observações e intervenções em 03 grupos, constituídos por estudantes do sexo feminino e masculino, ainda no início da adolescência, com idades entre 11 e 13 anos, matriculadas nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Educação de São João da Barra-RJ, totalizando uma amostra de 43 sujeitos. Foram realizados 03 encontros com cada grupo, no espaço disponibilizado pela instituição. Para que os estudantes participassem da pesquisa, seus responsáveis assinaram termo de consentimento livre e esclarecido.

Para a coleta dos dados, foram utilizadas diferentes linguagens para acessar as Representações Sociais dos estudantes em questão: procedimentos verbais (discussão em grupo e entrevistas) e procedimentos não-verbais (desenho e expressão gráfica). Para Lopes e Park (2007), o desenho é um modo singular de expressão de conteúdos pessoais e sociais e por isso demonstra-se útil para a coleta de dados sobre a representação social da criança devido a seu potencial de revelar indícios tanto das informações de que esta dispõe acerca do objeto social que representa, quanto de seu posicionamento diante do mesmo.

No primeiro encontro, foi solicitado aos estudantes que expressassem graficamente ou por meio de desenhos, como eles representam a adolescência e a experiência de ser adolescente. No segundo e no último encontro, os sujeitos explicaram suas produções e discutiram sobre elas, compartilhando com os demais. Ao longo dos encontros, as falas foram registradas e constituíram, juntamente com as expressões gráficas, o *corpus* da pesquisa. As informações obtidas por intermédio de diferentes técnicas possibilitou uma maior compreensão dos sistemas de significação construídos pelos sujeitos.

Posteriormente, no processo de análise, os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo. De acordo com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2000, p. 105), a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõe a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

A partir de tal referência metodológica, os dados foram categorizados em unidades semânticas a fim de facilitar as análises descritivas e explicativas, que favoreceu a sistematização das respostas dos participantes, identificando e classificando as categorias mais significativas, a partir das quais foi realizada uma exploração progressiva das respostas, de modo a alcançar o a compreensão dos significados atribuídos pelos entrevistados às temáticas em questão.

5. ANÁLISE DOS DADOS

A partir de leituras compreensivas dos dados, objetivou-se obter o acesso às significações partilhadas e ao mesmo tempo, a apreensão das particularidades do material da pesquisa. Após esse processo, foram identificados os temas centrais, os núcleos de sentido, que foram tomados como categorias temáticas, construídas a partir da frequência e relevância do tema no corpo de dados. Na proposta metodológica de Bardin (2000), o texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significados isoláveis.

Inicialmente foram exploradas as significações partilhadas por todos os grupos. A análise dos dados foi dividida em dois eixos, “o adolescente” e “a experiência de ser

adolescente”, sendo as mesmas subdivididas em categorias temáticas. Em acordo com Ozella e Aguiar (2008), considerou-se que os significados sociais instituídos daquilo que vem a ser adolescência penetram nas subjetividades, constituindo-as. Isto se evidenciou quando a maioria dos adolescentes pesquisados expressou em falas e através dos desenhos algumas representações legitimadas socialmente acerca da adolescência.

O ADOLESCENTE

O adolescente não é mais uma criança

Tanto os desenhos como as falas, revelaram que os estudantes consideram a adolescência um momento em que o indivíduo assume comportamentos característicos, diferenciando-se da infância e aproximando-se de um *modo de ser adulto*, com maior liberdade para decidir e fazer o que deseja, embora não estejam implicadas as mesmas responsabilidades do adulto.

“A adolescência é quando a gente se sente mais adulta” (Paula).

“A gente pode sair pra dançar, ir pra balada, botar salto alto.” (Jéssica)

“Os adolescentes pensam que se mandam” (Marcos).

Segundo Ozella e Aguiar (2008), é no social que o adolescente encontra o modelo para sua construção pessoal. Entende-se que é a própria sociedade que constrói os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos, que por sua vez, são influenciados pelas expectativas desses papéis sociais. Existem papéis de adultos e papéis de adolescentes. Tal fato não é algo natural: trata-se de uma construção social.

O adolescente tem um jeito próprio de ser

Grande parte dos sujeitos representou o adolescente com modos característicos de vestir e de comportar-se. Tipos de vestimenta e marcas são ressaltados. O exibicionismo e o culto ao corpo se fazem presentes nos discursos e nos desenhos de estudantes do sexo feminino e masculino. A sensualidade é ressaltada pelas garotas:

“As meninas usam short curto, salto alto e blusa caída” (Andressa)

“Tem que usar uma calça bem apertadinha pra ficar com popozão”. (risos).
(Jéssica)

“Eles usam boné pra trás, bermuda caindo e cueca aparecendo”. (Eduardo)

“Eu gosto de Isnepe, Kailande, Osklan” (Carlos).

“Os adolescentes gostam de usar calça jeans, bermuda, cordão de prata bem grosso, óculos escuros e brinco” (Jonas).

De acordo com Avila (2005), as representações acerca da adolescência sofrem forte influência dos aspectos culturais e sociais referentes ao "modelo" difundido na sociedade e, principalmente na mídia, além dos papéis atribuídos a cada gênero pela cultura. As expressões revelam a existência de modelos de beleza disseminados no social, que são perseguidos pelos adolescentes. Também ficou clara a distinção entre os papéis desempenhados pelos diferentes gêneros: *a adolescente sensual* e *a adolescente maneiro, descolado*. A garota seduz e o garoto deixa-se seduzir, o que faz parte de novas formas de relacionamento amoroso. A mulher não é mais aquele ser puro e imaculado. Não cabe mais ao homem, de maneira exclusiva, o cortejo.

A EXPERIÊNCIA DE SER ADOLESCENTE

Gostar de Música e frequentar festas

Para os entrevistados, a música faz parte da experiência de ser adolescente. O estilo musical mais citado foi o funk, seguido pelo sertanejo universitário, o rock e outros estilos musicais, com menor representatividade. Muitos estudantes escreveram letras de músicas inteiras.

“Adolescente ouviu muito funk” (Mateus)

“Eu gosto de rock! Odeio funk (suspiro)” (Paulo)

“Minha música preferida é Gatinha Assanhada” (Antônia).

Participar de festas, baladas e bailes funk com grupos de amigos também foram expressados como parte do modo de ser adolescente. Muitos estudantes desenharam adolescentes nesses ambientes. A necessidade de conquistar, destacar-se e ser reconhecido pelos demais se repete nessas representações. Muitas letras de músicas reforçam a sexualidade e a conquista do outro nos relacionamentos amorosos.

“Gatinha assanhada você tá querendo o que eu quero meche eu quero meche (...) com dedinho na boca cara tá pirada (...) didei aumenta o som e deixa acontecer que tô curtindo parado vendo ela meche (...)”. (Antônia).

“Um isqui ou agua de coco pra mim tanto faz gosto quando fica louca e cada vez eu quero mais (...)” (Graziela).

“(...) ela desde que desce gosta de ir até o chão. Faz carinha de safada, me ezita que teção me deixa maluco sabe muito bem me provocar quando quer carinho me procura pra gente se amar (...)” (Carlos).

Urresti (2011) aponta a influência da mídia sobre a construção das identidades adolescentes na sociedade contemporânea:

Si las industrias culturales, los medios audiovisuales y las tecnologías digitales de la comunicación facilitan el acceso a voces múltiples, fuentes de información virtualmente infinitas, multiplicación creciente de contactos entre pares, grupos de pertenencia y grupos de referencia cada vez más amplios y ubicuos, también es claro que el conjunto de los repertorios que permiten construir mundos propios, identidades compartidas, grupos y colectivos centrados en la generación a la que se pertenece, pero también una imagen de la realidad y una opinión general sobre el lugar que como sujeto se tiene en la historia [...]. (p. 59-60).

As vozes adolescentes mostram a influência dos meios de comunicação em sua realidade cotidiana, fazendo-se presente no processo de construção das identidades adolescentes. A música se faz parte do seu cotidiano e influencia comportamentos e mentalidades.

Ser rebelde, transgredir normas

Os estudantes expressaram que a adolescência também se caracteriza pela vivência de comportamentos proibidos a menores de 18 anos. Os desenhos mostram adolescentes consumindo bebidas alcoólicas, fumando e dirigindo carros, caminhões e motocicletas. Cabe registrar que a partir das observações realizadas no contexto da escola onde foram realizadas as entrevistas, foi possível constatar que para a comunidade, em sua maioria, essas práticas são consideradas comuns na adolescência.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A violência e a rebeldia também se fazem presentes nas representações acerca da adolescência. Desenhos mostram adolescentes armados, cometendo crimes. Alguns estudantes representaram conflitos familiares e o desrespeito ao outro.

“Ser adolescente é ser rebelde. RBD!” (Cecília)

“Quando eu for adolescente eu quero dirigir na rua. Eu já sei dirigir (...)
(Anderson).

“O adolescente manda a mãe calá a boca , (palavra obscena)” (Ezequiel)

“Ser adolescente é ser aborrescente. Minha mãe fala” (Jéssica)

De acordo com alguns autores (BOCK, 2001; 2004; 2007; OZELLA; AGUIAR, 2008), a adolescência tem sido representada no social como momento de crise, caracterizada por concepções psicologizantes, camuflando questões de ordem social, como nesse caso, a violência e o desrespeito ao outro.

A representação do adolescente como aquele que apresenta comportamentos instáveis, com frequentes crises de identidade, apresentando conflitos intensos em relação consigo e com o social, está difundida no social. Tal representação influencia o modo pelo qual os adolescentes conceituam e vivenciam de fato esse momento.

O que os diferencia

Embora revelem compartilhar representações acerca da adolescência e da experiência de ser adolescente, muitos sujeitos reconheceram que nem todos os adolescentes tem os mesmos gostos, nem o mesmo jeito de ser. Mesmo compartilhando concepções e sendo influenciados por elas, declaram possuir seu próprio jeito de ser, como se o contexto e as relações sociais não influenciassem na construção de suas identidades:

“Eu gosto de funk e meu amigo de sertanejo” (Daniel)

“Eu vou desenhar um adolescente que gosta de rock. Eu gosto de rock, não gosto de funk igual a todo mundo” (Milena)

“Tem adolescente que gosta de funk, de rock, eu gosto de louvor” (Patricia)

“Nem todo adolescente é aborrescente. Mas eu sou um pouquinho (risos)”
(Antônia)

Reconhece-se de fato que há diferentes modos de construir a identidade adolescente, considerando-se a diversidade de realidades vivenciadas. Todavia, não se pode fugir do fato de que os estudantes desse referido contexto, também participam do processo de construção e ressignificação das representações sociais e são influenciadas por elas.

6. DISCUSSÕES

Os resultados indicam que a adolescência está sendo representada sob a influência das representações que a própria sociedade construiu, como uma fase de desenvolvimento característica, que se diferencia da infância e que aproxima os indivíduos da idade adulta. Verifica-se que a partir das representações que cada sociedade constrói a respeito da adolescência, se definem os papéis atribuídos a esses sujeitos na sociedade.

Os grupos caracterizaram a experiência adolescente por práticas e vivências de exibicionismo e culto ao corpo, com o propósito de seduzir e obter reconhecimento dos pares, tendo as baladas e bailes funk como cenário para suas atuações, denunciando a influência da mídia e do contexto sociocultural. “Os modelos de adolescente” revelam a existência de padrões de beleza, valores e modelos de comportamento construídos no social.

As representações sociais revelam o modo pelo qual os adolescentes apropriam-se do mundo, ao mesmo tempo em que constroem suas próprias significações. Não é possível dissociar o estudo da construção da identidade do adolescente do estudo do contexto no qual ele está inserido. Nessa direção, não se pode falar de uma adolescência universal, mas em sujeitos que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos. Este olhar permite reconhecer a heterogeneidade adolescente a partir das diversas realidades cotidianas nas quais se desenvolvem as distintas formas de ser adolescente, rompendo com olhares naturalizantes e psicologizantes, que não permitem captar a complexidade do significado da adolescência hoje e não são adequadas para a construção de políticas públicas para esse público.

Os resultados apontam a necessidade da realização de pesquisas futuras, contemplando sujeitos que fazem parte de outros contextos, no caso, em outras instituições escolares do mesmo município, na finalidade de avaliar a amplitude dessas representações que são construídas e partilhadas no social, considerando-se que cada realidade apresenta peculiaridades que também se fazem presentes nos processos de subjetivação dos sujeitos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais em torno da adolescência são arraigadas de significados negativos, cujos desdobramentos e consequências se dão tanto em seu cotidiano quanto na sua relação com as diversas instituições sociais, como a família e a escola. Por suas características que se assemelham e suas manifestações, os adolescentes permitiram que a sociedade a associasse a um momento de crises e conflitos, mas essas expressões são também reflexo de uma sociedade que apresenta formas peculiares de se expressar e se relacionar - não foi a adolescência por si mesma que as inventou.

Essas representações são veiculadas e disseminadas, influenciando diretamente sobre as expectativas e as ações da sociedade em relação aos jovens e sobre o próprio comportamento dos mesmos. Se essas representações são negativas, as expectativas sociais também o serão.

Mais do que um problema cultural, geracional ou social, os adolescentes expressam e refletem de maneiras diversas os modos de relação de uma sociedade em constante transformação, com muitos desafios a serem superados. É necessário que a sociedade rompa com preconceitos e estereótipos em relação ao adolescente e lance um novo olhar sobre ele, não como um problema, mas como um sujeito repleto de possibilidades, oferecendo a ele oportunidades de desenvolver suas potencialidades e de participar ativamente da sociedade, para que possa vivenciar de maneira satisfatória e saudável essa fase de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência". **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 110, Jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200005&lng=en&nrm=iso>. Acessos Dez. 2012.
- AVILA, S. de F. O. de. A adolescência como ideal social. In **Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente**, 2005, São Paulo (SP) [online]. 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200008&lng=en&nrm=iso. Acessos em Nov-Dez 2012.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas, v. 11, n. 1, Jun 2007. _____ . A perspectiva Sócio-Histórica de Leontiev e a Crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. _____ . A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GROSSMAN, EL. A construção do conceito de adolescência no Ocidente. **Adolescência & Saúde**, volume 7, nº 3, julho 2010.
- LANE, S. T. M (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- LÉON, O. D. **Adolescência e juventude: das noções às abordagens**. In: FREITAS, Maria Virgínia. Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. P. 09-18.
- OZELLA, S., & AGUIAR, W. M. J. **Desmistificando a concepção de adolescência**. **Cad. Pesq.**, 38 (133), 97- 125, 2008.
- URRESTI, M. Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergencias. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (Orgs). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. (p. 43-66)
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**A RELAÇÃO SUBJETIVA PROFESSOR/ALUNO COMO MEDIADORA DO PROCESSO
ENSINO/APRENDIZAGEM**

Sandra Viana dos Reis da Boa Morte
Dr^a Rosalee S. Crespo Istoe

RESUMO: Vários são os problemas enfrentados pelos professores na rede pública de ensino do nosso país. Estando o docente em meio a uma crise da educação na atualidade este profissional encontra-se desmotivado em exercer seu trabalho da melhor forma possível, prejudicando assim o vínculo afetivo com seus alunos. O objetivo deste trabalho é entender a relação subjetiva professor/aluno como mediadora do processo de ensino/aprendizagem, visando compreender questões acerca dos problemas enfrentados pelo professor dentro e fora da sala de aula. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Concluímos que o relacionamento professor/aluno pode interferir tanto positivamente quanto negativamente no desempenho escolar. O aluno depende do professor para alcançar resultados almejados em sala de aula e para que isso ocorra é preciso que haja vínculos afetivos positivos entre eles.

Palavras-Chave: Professor. Aluno. Aprendizagem.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A capacidade que uma criança possui para aprender vai depender de vários fatores internos tais como: necessidades básicas satisfeitas (sono e alimentação), sistema nervoso central e periférico em bom funcionamento para captar através dos órgãos dos sentidos as informações oriundas do meio externo, decodificá-las, processá-las, armazená-las e evocá-las quando necessário. Além disso, os fatores externos ao sujeito também costumam mediar o processo na aprendizagem, dentre eles podem-se destacar: condições ambientais (tais como iluminação, ruído e temperatura) acrescenta-se também a metodologia aplicada e qualidade da relação entre o professor e o aluno, cuja relação será o tema deste trabalho.

O interesse por este tema surgiu através de reflexões acerca da prática da psicologia escolar vivida semanalmente na rede pública do ensino fundamental do município de Campos dos Goytacazes-RJ, onde foi percebido que o professor “amigo” tem muito mais condições de motivar seus alunos para o aprendizado do que o

professor pautado apenas em sua metodologia de pouca proximidade humana e mecanicista.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, mais especificamente uma revisão da literatura para o levantamento dos dados a respeito da relação professor/aluno e o processo de ensino/aprendizagem, no qual esta relação está inserida.

Algumas vezes torna-se mais viável para o professor rotular seu aluno com quaisquer diagnósticos do DSM IV⁹⁹, tais como hiperatividade, déficit de atenção, bipolaridade, dentre outros, do que centrar a atenção no viés das relações interpessoais dentro da sala de aula. Sabe-se que a categoria profissional dos educadores sofre com os baixos salários e a falta de reconhecimento pelo seu trabalho, o que poderia provocar no professor uma desmotivação para exercer seu trabalho com êxito. No entanto, são conhecidas inúmeras histórias de mestres que fazem do resultado a ser obtido em sala de aula o seu grande propulsor.

Cabe aqui questionar por que os educadores de uma forma geral e mais especificamente os professores do ensino fundamental da rede pública do Brasil estão em grande parte desmotivados com sua profissão. A resposta mais provável seria a de que este trabalho seja fonte de estresse, não somente pelo trabalho em si, mas pelas circunstâncias sociopolíticas e econômicas as quais ele é submetido, principalmente para o gênero feminino que cumpre sua dupla ou talvez quádrupla jornada de trabalho, pois além de lecionar em dois turnos, há também de se cumprir o papel de mãe, esposa e dona de casa.

O objetivo deste trabalho é entender a relação subjetiva professor/aluno como mediadora do processo de ensino aprendizagem, do ensino fundamental, principalmente na rede pública, entendendo como se dá o processo de ensino aprendizagem, tentando também analisar e refletir sobre o vínculo afetivo entre professor e aluno, como também compreender questões acerca dos problemas enfrentados pelo professor dentro e fora da sala de aula.

⁹⁹ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4ª edição – publicada em 1994

É importante entender que o aluno por si só pode não alcançar os resultados desejados, mesmo que a metodologia seja a mais eficiente possível e mesmo que suas capacidades intelectuais estejam na média ou acima dela. É preciso condensar todos estes fatores pela via do sujeito emocional, que pode ser mediada pela figura do professor.

2. O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Antes de se iniciar as discussões sobre o papel do professor enquanto mediador no processo educacional será feita uma breve abordagem ao tema da aprendizagem. Várias são as teorias sobre aprendizagem tais como: aprendizagem por condicionamento oriundas do comportamentalismo de Watson e Skinner, aprendizagem por meio de observação e imitação defendida por Bandura, aprendizagem através da interação social formulada por Vygostky (WEITEN, 2006). Enfim não cabe neste momento explorar as diversas teorias de aprendizagem, mas sim apresentar em termos neuropsicológicos seu funcionamento e situá-la no contexto escolar.

Seguindo esta perspectiva neuropsicológica, a aprendizagem segundo Paula (2006), é definida como uma mudança no comportamento resultante de prática ou experiência anterior, sendo vista também como a mudança de comportamento utilizada pela plasticidade dos processos neurais cognitivos resultando na recepção e troca de informações entre dados do meio ambiente e os diferentes centros nervoso que operam continuamente para alcançar uma rede de significado que depende essencialmente da memória e da atenção para que isso ocorra.

A autora defende também que aprendizagem infantil no que diz respeito ao processo escolar em geral, está diretamente relacionada ao desenvolvimento da criança às figuras representativas da aprendizagem (escola, professores), ao ambiente de aprendizagem formal, condições orgânicas, condições emocionais e estrutura familiar, sendo assim qualquer intercorrência podem influenciar direta e indiretamente a aquisição da aprendizagem.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Numa visão mais ampla, Porto (2009) define a aprendizagem como um elemento universal do ser humano que permite a transmissão de conhecimento cujo processo garante a semelhança e a continuidade do coletivo e ao mesmo tempo permite a transformação do indivíduo, envolvendo simultaneamente a inteligência, os desejos e as necessidades. A autora afirma também que a aprendizagem faz adaptações do indivíduo à realidade:

A aprendizagem tem assim uma função integradora, estando diretamente relacionada ao desenvolvimento psicológico, denotando as possibilidades de interação e adaptação da pessoa à realidade ao longo da vida, sofrendo múltiplas influências de fatores ambientais e individuais (PORTO, 2009, p. 40).

Sobre os fatores que interferem na aprendizagem, Pereira (2010) afirma que ato de aprender é influenciado por fatores internos tais como grau de motivação, interesse, desejo e necessidade de aprender e fatores externos, como ambiente, fator econômico, clima de aprendizagem, enfim os fatores internos referem-se ao próprio sujeito e os fatores externos referem-se aos estímulos. É preciso que o professor conheça seu aluno, levando em consideração a questão do vínculo afetivo no ato de aprender.

Segundo Kauark e Silva (2008) o sucesso e o fracasso acadêmico resultam de três fatores: ambiental, psicológico e metodológico. O fator ambiental refere-se ao nível socioeconômico da família da criança, ocupação dos pais, número de filhos. O fator psicológico diz respeito à ordem de nascimento da criança, nível de expectativa da família, relações de ansiedade, autoestima, agressividade, isolamento e falta de concentração. Enquanto que o nível metodológico está relacionado com o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com todos os processos avaliativos.

Alterações nos processos neurais que regem a aprendizagem levam aos chamados transtornos de aprendizagem. (PEREIRA, 2010), no entanto as dificuldades que os alunos encontram no processo de aprendizagem escolar podem não derivar de

alterações nos processos neurais e sim de questões emocionais e ambientais, é o que afirma Kauark e Silva (2008 p. 269):

Resta ao professor saber identificar em qual nível se encontra seu aluno, percebendo a aprendizagem como influenciada por características peculiares de cada um e, ou do próprio meio em que ele conviva (escolar ou não), portanto atentando-se para a individualidade de ritmos, comportamentos e percepções.

Algumas crianças podem apresentar sim, quadros de distúrbios de aprendizagem que não necessariamente remetem a dificuldades externas. Segundo Tuleski e Eidt (2007) é preciso que haja uma disfunção neurológica para diferenciar crianças com distúrbios de aprendizagem daquelas com dificuldades de aprendizagem, estas são removíveis com facilidade por serem reversíveis.

2.1 O VÍNCULO AFETIVO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

O processo de aprendizagem escolar se processa entre seres humanos, então cabe ressaltar que condições emocionais interferem positiva ou negativamente nos resultados almejados. Torna-se necessário entender como se dá o vínculo afetivo entre aquele que hipoteticamente ensina e aquele que supostamente aprende em sala de aula.

De acordo com Tuleski e Eidt (2007) o enfraquecimento das relações entre os indivíduos tornou-se uma característica da era pós-moderna, na qual se percebe que a frequência do aparecimento de desordens de aprendizagem se intensificou.

Existem alguns mecanismos facilitadores para alcançar sucesso na aprendizagem que perpassam pela questão do vínculo emocional. Para Carl Rogers (1986) essa facilitação da aprendizagem baseia-se em algumas qualidades de atitudes que existem no relacionamento pessoal entre os alunos e o professor estando este no papel de facilitador. Essas qualidades do facilitador da aprendizagem se resumem em:

- Autenticidade: quando o professor mostra-se como realmente é, sem usar máscaras, assim ele se encontra diretamente com o aluno;

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- Apreço: quando o professor aprecia os sentimentos e opiniões dos outros, principalmente de seus alunos;
- Confiança: o professor deve mostrar que é digno de confiança;
- Aceitação: aceitar plenamente o temor e a hesitação com que o aluno aborda um novo problema;
- Compreensão empática: capacidade que o professor tem de compreender internamente as reações dos alunos.

Para o autor o sucesso da aprendizagem dos alunos está diretamente relacionado muito mais com questões humanas do que simplesmente com questões metodológicas:

Cursos melhores, currículos melhores, cobertura melhor, ensino melhor, melhores máquinas de ensinar nunca resolverão basicamente esse dilema. Somente pessoas, agindo como pessoas, em seus relacionamentos com seus estudantes, poderão começar a causar uma pequena mostra neste problema extremamente urgente na educação moderna. (ROGERS, 1985, p. 140)

Porto (2009) afirma que o professor deve perceber o interesse dos alunos, encorajando-os a descobrir e inventar o mundo sem dar conceitos prontos. Segundo a autora, a afetividade e a cognição na relação professor e aluno exercem grande influência no processo de aprendizagem, cabendo ao professor incentivar os alunos, fazendo-os direcionar sua energia e motivação no enfrentamento dos desafios impostos pela escola na construção do conhecimento, deste modo o prazer virá do sentimento de competência pessoal e da segurança nas habilidades do aluno de solucionar problemas.

A aprendizagem é um processo pautado no vínculo afetivo entre ensinante e aprendente, ocorrendo, portanto entre subjetividades, então quando ocorrem dificuldades de aprendizagem pode se evidenciar falhas nessa relação vincular. Na interação professor/aluno no contexto escolar a afetividade e a cognição são fatores decisivos, pois tanto o professor quanto o aluno buscam realizar alguns de seus desejos, criam-se então expectativas recíprocas entre os envolvidos, que podem ser ou não harmoniosas (PORTO, 2009).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

De acordo com Topczewski (2000) o professor tem uma posição destacada perante os alunos, ele é visto como uma figura importante que auxilia a criança na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos. O professor maduro e sensível consegue uma boa interação com as crianças e com isso elas atingem o máximo de rendimento no aprendizado escolar.

Sendo o professor o mediador entre o aluno e a aprendizagem, este precisa ter condições de trabalho dignas e ter prazer em exercer sua profissão para influenciar positivamente no processo educacional, caso contrário haverá uma interferência negativa nesse processo, é o que afirma Weiss (2007, p. 17).

Professores em escolas desestruturadas, sem apoio material e pedagógico, desqualificados pela sociedade, pelas famílias, pelos alunos, não podem ocupar bem o lugar de quem ensina, tornando o conhecimento desejável pelo aluno. É preciso que o professor competente e valorizado encontre o prazer de ensinar para que possibilite o nascimento do prazer de aprender.

Para Kauark e Silva (2009) As escolas devem oferecer formas de prevenção nas propostas de trabalho, preparando os professores para entenderem seus alunos, diferenciando um a um, respeitando a situação de cada um. A escola deve ser um ambiente onde as crianças possam sentir-se bem. No entanto muito é cobrado do professor sem que haja condições para que alunos e professores sintam-se bem no ambiente escolar, havendo assim desarmonia na relação professor/aluno.

Muitas vezes o insucesso da aprendizagem é visto como resultado de distúrbios de aprendizagem do aluno, sem levar em consideração todos os outros fatores envolvidos. Um desses fatores está o vínculo afetivo entre o docente e seus alunos. Torna-se necessário um olhar diferenciado para este profissional que enfrenta diversas dificuldades em sua jornada de trabalho, pois professor insatisfeito pode não trabalhar com prazer, comprometendo a harmonia do vínculo afetivo com seus alunos e consequentemente a aprendizagem dos mesmos.

2.2 PROBLEMAS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

O professor é parte fundamental no processo de ensino/aprendizagem. Para garantir que bons resultados sejam alcançados em sala de aula, torna-se necessário dar condições de trabalho ao docente de modo que ele estando motivado, passe a motivar seus alunos, objetivando assim manter a atenção dos mesmos para o melhor aproveitamento do conteúdo ensinado.

Porém nem sempre é fácil encontrar professores motivados na rede pública de ensino em nosso país. Pensar nos desafios que estes professores enfrentam é analisar vários fatores que contribuem para um mal estar docente e conseqüentemente uma deteriorização da relação entre o mestre e o aprendiz, prejudicando desta forma a aprendizagem.

Condições ambientais da escola e da própria sala de aula interferem no bem estar do professor, é o que afirma Soares (2009) sobre a questão o ruído, que acima do seu nível considerado normal faz aumentar a intensidade vocal do professor ocasionando assim uma condição de fadiga. Outra questão destacada pelo autor são as condições térmicas da sala de aula que podem afetar diretamente a memória e atenção tanto dos alunos quanto do professor.

Tuleski et al (2005) destacam que a plena autonomia do aluno contribuiu para a descaracterização da função tradicional de “ensinar” do professor, deixando este sentindo-se desprivilegiado profissionalmente.

Além disso, inúmeros fatores externos que tornam penosos os dias letivos para os professores são descritos por Marin (1998):

- Restrição dos procedimentos e recursos didáticos;
- Insuficiência de domínio dos conteúdos escolares;
- Inexistência de trabalho coletivo dentro da escola, agravada pela falta de convivência profissional entre os professores;
- Inadequação da avaliação do trabalho docente;
- Dilemas enfrentados na relação entre seu saber e as características dos alunos “fracos”;
- Indisciplina na sala de aula.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Azeredo (2009) acrescenta não somente a questão da indisciplina em sala de aula, mas também da violência dos alunos, a falta de infraestrutura, o descaso do Estado e das famílias em relação à questão da educação e a desvalorização da profissão docente.

Outra questão que dificulta o exercício da profissão do professor é a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura que de acordo com Lapo e Bueno (2003) faz o aluno se desinteressar pelo método de ensino proposto. Além disso, as autoras destacam também como entraves da profissão docente os baixos salários, escassez de recursos materiais, falta de apoio técnico-pedagógico e falta de incentivo ao aprimoramento profissional e a forma como está organizado o sistema educacional que impossibilita aos educadores a participação e tomada de decisão sobre o rumo do ensino.

O descrédito a respeito dos profissionais da educação, mais especificamente o docente pode ser descrito por Porto (2009) quando afirma que os educadores estão desacreditando neles mesmos e aceitando a desesperança na tarefa de educar, conceituando sua profissão como algo penoso, árduo, com obstáculos que vão desde problemas financeiros até aqueles de ordem metodológica processual.

A autora observa também que o educando vive muitas vezes o anonimato em sala de aula, não sendo percebido em sua realidade concreta, suas necessidades, seus sentimentos e sua particular trajetória de construção de conhecimento.

Por fim ainda cabe ressaltar como impasse na docência as questões reativas ao gênero em que os papéis sociais femininos e masculinos definidos historicamente ainda perpassam por questões de submissão e conflitos, é o que afirma Vianna (2002, p.102)

Assim, professores e professoras mostram as tensões e contradições que permeiam suas vidas pessoais e profissionais sob a ótica das relações de gênero. Ora referendam papéis tradicionais reservados aos homens e às mulheres em nossa sociedade, ora procuram imprimir relações mais igualitárias em suas vidas e negar, ainda que parcialmente, alguns valores tradicionais de masculinidade e feminilidade. Vivenciam a tensão que caracteriza a vida pessoal e profissional de cada um ao abraçarem de modo distinto os significados de homem/provedor e "paizão" e da mulher que arca

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

sozinha com seus projetos ou com a qual o homem pode dividir a responsabilidade pela família.

Percebe-se que alguns conflitos referentes ao magistério da rede pública de ensino em nosso país podem ser vivenciados de forma distinta de acordo com as questões de gênero, homens e mulheres cada qual com seu papel social a cumprir.

Pensando a educação num contexto político ideológico, cabe notar que as autoridades governamentais não estão interessadas no investimento para uma melhor estrutura tanto do ensino quanto das condições de trabalho do educador, pois educação de boa qualidade forma cidadãos críticos difíceis de serem manipulados pelo poder político.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se perceber que o aluno depende do professor para alcançar resultados almejados em sala de aula. Algumas vezes o fracasso escolar é atribuído somente à criança que recebe algum diagnóstico, retendo assim exclusivamente a culpa pelo seu fracasso escolar. Cabe ressaltar que a aprendizagem depende de vários fatores internos e externos para que ocorra com êxito. Um desses fatores encontra-se o relacionamento professor/aluno que pode interferir tanto positivamente quanto negativamente no desempenho dos alunos. No entanto é preciso entender este lugar do docente que muitas vezes não encontra satisfação no seu trabalho. Sabe-se que questões políticas norteiam a desvalorização da profissão docente, no entanto ainda encontramos mestres, que apesar de todas as dificuldades, encontram satisfação no seu trabalho quando mantém um bom vínculo afeito com seus alunos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Cleomar. **O Conflito e a busca de alternativas dos professores da rede pública: uma intervenção psicopedagógica.** Cad. psicopedag., São Paulo, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492009000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 10 jul. 2012.
KAUARK, Fabiana da Silva e SILVA, Valéria Almeida dos Santos. **Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas.**

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- Rev. psicopedag. [online]. 2008, vol.25, n.78, pp. 264-270. ISSN 0103-8486. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 01 ago. 2012.
- LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. **Professores retirantes**: Um estudo sobre a evasão docente no magistério público do Estado de São Paulo (1990-1995). Psicologia USP, São Paulo, v.13, nº 2, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.ocesmetes.pt/scielo.php?script=sci-arttext>>. Acessos em 17 jul. 2012.
- MARIN, Alda Junqueira. **Com o olhar nos professores**: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, Apr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100002&lng=en&nrm=iso>. Acessos em 14 jul. 2012.
- PAULA, Giovana Romero; BEBER, Bárbara Costa; BAGGIO, Sandra Boschi e PETRY, Tiago. **Neuropsicologia da aprendizagem**. Rev. psicopedag. [online]. 2006, vol.23, n.72, pp. 224-231. ISSN 0103-8486. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862006000300006&script=sci_arttext>. Acessos em: 20 jul. 2012.
- PEREIRA, Débora Silva de Castro. **O ato de aprender e o sujeito que aprende**. Constr. psicopedag., São Paulo, v. 18, n. 16, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 19 jul. 2012.
- PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009. 160 p.
- ROGERS, Carl. **Liberdade de Aprender em nossa década**. Trad. Jose Octávio Aguiar Abreu. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 334 p.
- SILVA, Andrea Catarina da e SANTOS, Roseane Moreira dos. **RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO**: Uma reflexão dos problemas educacionais. 2002. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Superior) - Curso de Pedagogia, Departamento de Centro de Ciências Humanas, Universidade da Amazônia, Belém, 2002. Disponível em:<http://www.pdfdownload.org/pdf2html/view_online.php?url=http%3A%2F%2Fwww.nead.unama.br%2Fsite%2Fbibdigital%2Fmonografias%2Frelacao_professor_aluno.pdf>. Acessos em: 20 jul. 2012.
- SOARES, Marcelo. **Ergonomia**: soluções e propostas para um trabalho melhor. Produção. São Paulo, v. 19, n. 3, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132009000300001&lng=en&nrm=iso>. Acessos em 24 jul. 2012.
- TOPCZEWSKI, Abram. **Aprendizado e suas desabilidades**: como lidar? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 81 p.
- TULESKI, Silvana C. et al. **Voltando o olhar para o professor**: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. Rev. Dep. Psicol., UFF, Niterói, v. 17, n. 1, jun. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 21 jul. 2012.
- _____, EIDT, Nadia Mara. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicol. estud., Maringá, v. 12, n. 3, dez. 2007.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 09 jul. 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cad. Pagu [online]. 2002, n.17-18, pp. 81-103. ISSN 0104-8333. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>. Acessos em 10 jul. 2012

WEISS, Maria Lúcia L.. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 208 p.

WEITEN, Wayne. **Introdução à psicologia**: temas e variações. Tradutores Maria Lúcia Brasil, Zaíra G. Botelho, Clara A. Coloto, José Carlos B. dos Santos. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2006. 583 p.

A SEMENARCA: processos psicológicos e sua expressão

Bruno de Lima Silva (Universidade Estácio de Sá)

Dr^a Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)

Jesiane Marins Lopes

RESUMO: A presente pesquisa tem por objetivo buscar elucidar os acontecimentos que demarcam a Semenarca, conhecida como a primeira ejaculação masculina; ainda propõe apresentar os comportamentos que podem estar inerentes e ser intervenientes a este momento que inaugura o sexo masculino para a reprodução. Foi utilizada a pesquisa exploratória dentro da escassa bibliografia, que diz respeito a dimensão biopsicossocial, para poder assim refletir sobre o tema. Conseguiu-se identificar comportamentos tais como, autossuficiência, independência, por já se perceber como um homem e as vezes uma característica agressiva por parte do adolescentes provocado pelo aumento da testosterona na corrente sanguínea inerentes a semenarca. Tal acontecimento, não pode ser isoladamente entendido individuo, sendo identificados, como provocado por um só fator, mas deve-se considerar a realidade biopsicossocial do indivíduo, sendo identificados.

Palavras-chaves: Semenarca, Puberdade, Ejaculação Masculina, Masculinidade.

INTRODUÇÃO

A semenarca é um momento da primeira ejaculação masculina, como é no caso da menarca para a mulher. Assim como no sexo feminino, na menarca, o sexo masculino passa por questões subjetivas parecidas aos da mulher e com algumas mudanças de comportamento.

O Estudo vai de encontro a uma limitação sobre o que realmente acontece com o sexo masculino nesta fase, perante a primeira ejaculação, pois muito se sabe sobre a menarca feminina, que inaugura o corpo da mulher para ser mãe, e com relação aos meninos, neste episódio, que o inaugura para ser pai, pouco se sabe, impedindo às vezes uma reflexão esclarecida sobre o assunto.

Falar sobre a semenarca traz uma melhor compreensão do adolescente masculino nesta fase, permitindo que os pais, estudiosos e todos aqueles que de

alguma forma entram em contato com este adolescente, possam entendê-lo melhor e abordá-lo de forma precisa, permitindo também, a partir deste estudo, elaboração de novos projetos para este público considerável na nossa sociedade.

Algumas questões nos levam a uma investigação, como por exemplo: semenarca influencia o comportamento do adolescente no seu meio social ou o meio social do adolescente influencia a semenarca? Quais são as suas expressões e seus fatores psicológicos inerentes e intervenientes?

Usou-se de pesquisa bibliográfica e artigos online para que se pudesse fazer o levantamento da literatura sobre o tema.

O meio em que o adolescente vive, com informações erotizadas vindo das mídias (TV, Internet, etc.) podem ajudar, por meio de processos cognitivos que se dão ao armazená-las na memória, no aceleração da semenarca, também o adolescente pode influenciar o seu meio social e familiar. Um dos comportamentos resultante de uma percepção de amadurecimento, seria através de um comportamento autossuficiente, sendo em alguns pontos independentes de seus familiares, se percebendo agora como o sendo “macho”, ou homem da casa, como forma de se expressar, diante das solicitações de ser um homem responsável, capaz de relações sexuais bem sucedidas, com várias mulheres, tendo a partir disso buscas constantes para exercitá-las, respondendo a um estereótipo colocado pela sociedade.

Destaca-se também a influência da alimentação no aceleração da puberdade, através da ingestão de hormônio, principalmente encontrados em carnes, no qual sabe-se que são utilizados para que os animais possam se desenvolver mais produzindo mais carnes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Semenarca e o Desenvolvimento humano

Os primeiros relatos feitos, em relação ao crescimento humano, foi o do Conde de Montbeillard (1759-1777) que media seu filho a cada seis meses. Em 1777, surge a Auxologia, termo utilizado para designar o estudo do crescimento humano pelo

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

método de acompanhamento semestral dos mesmos indivíduos com um grande número de medições, sendo como um ramo separado da Pediatria.

Por volta de 1830, Vilerne publica um trabalho em que observa que fatores sociais interferem no tamanho dos meninos (herança/meio). Em 1892, a auxologia é implementada e sistematizada como instrumento de avaliação do crescimento e desenvolvimento da criança. (Lowrey, 1986 apud Ferriani e Santos 2012).

Tanner, após a Segunda Guerra, na Inglaterra, monta o Serviço de Crescimento Humano. Com esse serviço, o crescimento passa a ser visto de forma holística, sendo a somatória de fenômenos celulares, bioquímicos, biofísicos e morfogenéticos, cuja integração é feita segundo um plano predeterminado pela herança e modificado pelo ambiente. (Ferriani e Santos, 2012).

Considera-se que hoje as fases que o ser humano passa ao longo da vida, deve se levar a uma observação sobre o estado biopsicossocial inerente e interveniente em cada pessoa. A puberdade se inicia com um rápido aumento da produção dos hormônios sexuais. Primeiramente, em algum momento entre os 5 e 9 anos de idade, as supra renais, localizadas em cima dos rins, passam a liberar maior quantidade de androgênio, estes fazem com que ocorra o crescimento dos pelos pubianos, das axilas e faciais. Nos meninos os testículos aumentam a produção de androgênios, principalmente a testosterona. A testosterona estimula o crescimento das genitais masculinas, da massa muscular e dos pelos no corpo.

Além da aceleração do crescimento, ocorre no ser humano uma aceleração da maturação biológica, em que se observa também uma antecipação do início da puberdade, do estirão puberal e da menarca, atingindo-se uma estatura adulta mais cedo. A adolescência começa por volta dos 10 ou 11 anos de idade, sendo uma passagem da infância para a vida adulta. Considera-se que a adolescência comece com a puberdade, que é um processo de maturidade sexual tornando o ser humano capaz de reprodução. No sexo masculino, o início da puberdade evidencia-se pelo aumento do volume dos testículos, o que ocorre em média aos 10 anos e 9 meses, no Brasil, mas podendo variar de nove a 14 anos. Em seguida aparecem os pêlos

pubianos, em torno dos 11 anos e 9 meses e o aumento do pênis. Ao mesmo tempo, ou logo após o surgimento dos pêlos, o pênis começa a aumentar em tamanho e em espessura, e a glândula se desenvolve. O processo culmina na maturação sexual completa, isto é, na primeira ejaculação com sêmen (a semenarca), que ocorre por volta dos 14 a 15 anos de idade. (Eisenstein e Coelho, 2008 p. 57).

Em alguns casos, a primeira ejaculação se dá através da poluição noturna, que é uma ejaculação involuntária geralmente provocada por sonhos eróticos. Acredita-se que a Semenarca pode ser ocasionado por fatores sociais, e compreende-se aqui o meio social que o adolescente está inserido e as mídias que ele tem contato, esses podem ser um dos estimuladores orgânicos junto com a genética pois verificamos que há, em adolescentes em sobrepeso, uma proteína no tecido adiposo que faz com que seus órgãos sexuais amadureçam mais rápido que o normal, lhe possibilitando já uma primeira ejaculação.

Influências Sociais e Orgânicas na Semenarca

Baseando-se nas fontes históricas, cientistas do desenvolvimento encontraram uma tendência que abrange várias gerações – quanto ao início da puberdade: a diminuição da idade em que começa a puberdade e quando o jovem ou a jovem alcança a estatura adulta e a maturidade sexual. A tendência começou a cerca de cem anos e continua ocorrendo nos Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão e em vários outros países (Anderson, Dallal e Must, 2003. apud Papalia, Olds e Feldman, 2006 p.401). Uma possível explicação é um padrão de vida mais alto. Pode-se esperar que crianças mais saudáveis, mais bem nutridas e cuidadas madureçam mais cedo e cresçam mais. Assim, a média de idade para a maturidade sexual é menor nos países desenvolvidos. (Papalia, Olds e Feldman, 2006).

Percebe-se que mesmo com o nível de nutrição e padrão de vida mais alto, de algumas crianças, vemos não ser só este o determinante para o adiantamento da puberdade, mas sim uma maior facilidade de exposição a informações eróticas, pois mesmo com poucos recursos de alimentação, nas casas consideradas em nível de pobreza, há ali também meninos que já chegaram na sua maturidade sexual, vemos

também a probabilidade de crianças que tenham pelo menos algum contato com uma Televisão, ou um contato com a internet, visitando sites pornográficos em lanhouses, músicas que fazem apologia ao sexo, como por exemplo os funcks, na qual sendo um dos estilos musicais mais tocados entre aqueles que estão no nível considerado de pobreza é também um dos estilos que mais usam palavras que remetem ao ato sexual, também como em propagandas de uma modo geral com a exposição de corpos semi nus.

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o PNDU, no Brasil tem mais TV em cores do que esgoto. Em todos os Estados e em todas as faixas de renda, há mais moradores em domicílio com televisão do que com saneamento. De acordo com a reportagem de Bedinelli (2005, s/p)

O número de famílias brasileiras com TV em cores é maior do que o das que desfrutam de serviços adequados de saneamento. Essa situação ocorre em todas as faixas de renda e em todos os Estados, embora a diferença seja maior entre os mais pobres. A TV é considerada mais importante para as pessoas do que a própria saúde. Adauto Santos, consultor do Programa de Modernização do Setor de Saneamento no Ministério das Cidades, apoiado pelo PNUD. “Hoje, é possível construir uma fossa [séptica] com R\$ 700. Às vezes, a gente chega em lares pobres que não têm sanitários, mas têm uma TV de 29 polegadas”, diz. (PNDU).

Outro exemplo, são os dados da Associação Brasileira de Centros de Inclusão Digital, a ABCID, de que são 108 mil lanhouses (fazendo uma comparação, tínhamos em todo o país, menos de 20 mil agências bancárias). E a maior parte está das lanhouses está nas periferias e bairros pobres onde se concentra 48% dos brasileiros, que corresponde a mais ou menos 31 milhões de pessoas.

Do total de frequentadores das lanhouses, 24 milhões são das classes C, D e E. É um espaço, como todos sabem, onde imperam os mais jovens. De cada dez adolescentes entre 10 a 15 anos, seis passam por lá. Banda larga de pobre se chama lanhouse. A imagem do negócio das lanhouses é, no geral, ruim. Pais e educadores acreditam (e com boa dose de razão) que os jovens ficam nas lanhouses jogando dinheiro fora em jogos, conversas em chats ou visitas a sites pornográficos. (ABCID).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A mídia está a todo o momento vinculando informações de cunho sexual como forma de chamar a atenção de um grande público. Percebe-se que a mídia por si só não tem o poder de influenciar, não sendo responsável em cem por cento pela mudança da forma de pensar e agir, se não encontra reforçadores no meio social em que o adolescente está inserido.

Um estudo feito com 1.017 adolescentes entre 12 e 14 anos de 14 escolas de ensino médio na região central da Carolina do Norte. Depois pela segunda vez, dois anos mais tarde. Eles foram observados para medir sua exposição, durante os dois anos, a 264 itens entre filmes, TV, shows, músicas e revistas, analisados segundo seu conteúdo sexual. Em geral, o estudo descobriu que quanto maior os níveis de exposição maior o nível de atividade sexual. A exposição a conteúdo sexual na música, em filmes, televisão, revistas, acelera a atividade sexual dos adolescentes e aumenta o risco de se envolver em relações sexuais mais cedo. (Brown, L'engle, Pardun, Guo, Kenneavy e Jackson, 2012).

Simultaneamente, os pais tendem a não falar com seus filhos sobre sexo de forma sincera e no momento certo, deixando um vácuo no qual os meios de comunicação tornam-se poderosos educadores sexuais, fornecendo a imagem frequente de que o sexo é só divertimento.

O programa de estudo em Sexualidade (ProSex) do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP, coordenado pela Dra. Carmita H.N. Abdo é Psiquiatra, psicoterapeuta, uma das maiores estudiosas sobre os a sexualidade no Brasil, diz que:

(...) O nosso corpo é o meio de comunicação dos mais primitivos. É, sem dúvida, um sistema de comunicação, e comunicação sexual. Em todo momento, emitimos sinais para atrair possíveis parceiros, porque nosso lado biológico se preocupa com a perpetuação da espécie. Para sobreviver, a raça humana precisa dos sinais sexuais que envolvem todos os sentidos: visão, olfato, tato, paladar e audição. Tudo isto excita. (...). Daí vem a eficiência dos apelos sexuais como estímulo de nossos sentidos para o consumo. As imagens, os sons, as informações que percorrem nosso cérebro são estímulos que atingem nossos centros de prazer sexual. As regiões de prazer sexual estão exatamente na parte de resposta rápida do

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

cérebro. Assim, incitar ao sexo estimula áreas de recompensa e felicidade, uma maneira rápida e eficiente de chamar a atenção de qualquer um. (Prosex, 2010)

Acredita-se que, os estímulos que chegam através dos sentidos, percorrem um caminho até chegar a uma região do cérebro que podemos chamar de “sexual”, localizada no hipotálamo, se compõe de dois grandes subgrupos de centros: os centros póstero-laterais, que são os centros ativadores, e os centros ventro-mediais, que são os inibidores. Estes últimos teriam a função de frear a ação dos primeiros.

Ao ser ativado esse sistema sexual, a pessoa sente como que uma tensão que o leva à necessidade sexual.

Porque a mídia voltada para o adolescente transpira mais sexo que outra coisa? Na adolescência ocorrem grandes mudanças físicas e emocionais. É quando os hormônios sexuais entram em "ebulição"; é quando há o despertar para a atração sexual; é quando a exploração do corpo mobiliza muito interesse; é quando começamos a reconhecer os tais sinais sexuais. Sabendo deste grande interesse, quem não usaria o sexo para influenciar o consumo de informações ou produtos? (...). Por outro lado, os adolescentes não são pobres espectadores, idiotas manipulados pela mídia. A influência da mídia é maior ou menor conquanto eles tenham outros modelos reforçadores de valores como a escola, a família, ou o ambiente onde vivem. Não são meros robôs. Há sempre um grupo que pensa, estratégia e enxerga além das mensagens que lhes são passadas. (...) (ProSex, 2010).

Não se quer trazer aqui a mídia como sendo um só determinante para o início da semenarca, e sim como um dos fatores dentro daqueles que são esquecidos, quando na verdade a sua possível contribuição vem na estimulação cerebral, precisamente nos estímulos que chegam a hipófise, que é a estimuladora na produção de hormônios no corpo levando a ejaculação.

Em 1949, o pesquisador sueco Berthold realizou o primeiro experimento para demonstrar a existência e a função dos hormônios. Berthold removeu os testículos de um galo e descobriu que este não cantava nem mostrava comportamento agressivo e sexual. Em seguida Berthold reimplantou um testículo na cavidade corporal do galo que então voltou a cantar e demonstrar comportamento sexual normal e agressivo. O testículo reimplantado não estabeleceu

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

nenhuma conexão nervosa; assim Berthold concluiu que ele deveria liberar uma substância química no sistema circulatório do galo para influenciar o comportamento do animal. Essa substância química, sabemos agora, é o hormônio testosterona. O efeito que Berthold produziu ao reimplantar o testículo, pode ser imitado ao se administrar testosterona em um galo castrado, o capão. O hormônio é suficiente para fazer com que o capão se comporte como um galo com testículos. (...). (Kolb; Whishaw, 2002 p. 226).

Os hormônios são como a ligação entre o mundo interior e exterior ao corpo, são eles que determinam como será nosso comportamento.

O hipotálamo produz fatores de liberação que direciona a hipófise na produção, do que chamamos de, os hormônios hipofisários. Os hormônios hipofisários, influenciam as glândulas endócrinas na produção, tendo efeito sobre o organismo ao utilizar-se da corrente sanguínea, para alcançar várias células receptoras.

Há muitas perguntas sobre a como se dá a produção dos comportamentos complexos pelos hormônios, parece que eles atuam mirando o cérebro e ativando os neurônios. A experiência mostrada com o galo ilustra como é a influência da testosterona produz os comportamentos masculinos.

A testosterona pode ter efeitos semelhantes aos dos neurotransmissores sobre células alvo cerebrais, mas ela também entra nos neurônios que participam do canto, no comportamento sexual masculino e da agressão. Nesses neurônios a testosterona é transportada para o núcleo celular, onde ativa os genes. Os genes, por sua vez, provoca a síntese de proteínas necessárias para os processos celulares e produzem os comportamentos masculinos do galo. Os estímulos sensoriais também são necessários para desencadear esses comportamentos: o galo canta somente em certas horas, se interessa pela atividade sexual apenas na presença da galinha e é agressivo somente quando encontra outro galo. Esses estímulos sensoriais servem como sinais para o sistema endócrino. (Kolb, Whishaw, 2002 p. 227).

A testosterona não influencia só os comportamentos, mas também em toda mudança corporal do sexo masculino, por isso percebemos como os meninos na fase da puberdade, vão ficando cada vez mais com a aparência masculina, deixando para trás a característica que fazem de meninos e meninas serem, corporalmente tão

parecidos. Na experiência com o galo, a testosterona produziu nele a plumagem, a crista, além de ativar os órgãos relacionados ao sexo.

Os criminosos violentos do sexo masculino possuem níveis de testosterona acima do normal. O mesmo acontece com jogadores profissionais de futebol americano (Myers, 2000 p.102).

Outro fator, seria o excesso de hormônios nos alimentos, e o consumo indiscriminado destes produtos também pode acelerar o processo. Dentre os alimentos com quantidade hormonal elevado, estão as carnes.

Para que se possa ter maior produção e diminuição no custo da criação dos animais, tanto em aves, como em bovinas e suínas, são utilizados anabolizantes na alimentação dos animais com o intuito de ganhar mais peso e assim produzir mais carnes.

Os anabolizantes usados nos animais podem ser hormônios naturais, semi-sintéticos e sintéticos. Os hormônios naturais de uso animal comercializados em nosso país incluem o estradiol (Compudose), testosterona (Sinovex H) e progesterona (Sivonex) 50. (Alves, Flores e Cerqueira, Toralles, 2007 p.5).

Sabe-se que os anabolizantes continuam com seus princípios ativos mesmo depois dos animais serem abatidos, não sabemos muito bem as proporções, mas sabemos que pode haver uma alteração endócrina nos que ingerem.

Alimentos com excesso de gordura causam um sobre peso em indivíduos, na qual este sobre peso parece também, tanto quando os outros fatores, já mencionados, influenciar no fluxo da atividade hormonal.

Pesquisa realizada com ratos e seres humanos conseguiu identificar que o início da puberdade são ativados por uma proteína cerebral chamada leptina, que é liberada pelo tecido adiposo, considerada como responsável pelo excesso de peso. O acúmulo de leptina na corrente sanguínea pode influenciar o hipotálamo a enviar sinais à glândula pituitária, que, por sua vez, poderá sinalizar as glândulas sexuais para que aumentem a secreção de hormônios (Chehab, Mounzih, Lu & Lim, 1997 Clément et al,; 1998; O'Rahilly, 1998; Strobel, Camoin, Ozata & Stratosberg, 1998. apud Papalia, Olds e Feldman, 2006 p.442)

Comportamentos Intervenientes e Inerentes à Semenarca

Verifica-se que ao se perceber-se como já tendo um corpo, capaz de se reproduzir, o adolescente masculino, se sente como que autossuficiente, capaz de responder a todas as solicitações feitas ao estereótipo de já ser um homem, colocados pela sociedade e não mais um menino. Com relação a isso, no livro “Juventudes e Sexualidade”, publicado pela UNESCO, os autores retratam a seguinte questão.

A iniciação sexual é destacada como um rito de passagem, envolvendo distintos trânsitos entre a infância, a adolescência (Galland, 1997 apud Garcia Castro; Abramovay; Bernadete Da Silva, 2004 p.68) e a juventude. Em tal caminho se dá a afirmação da virilidade (Nolasco, 1993. Apud Garcia Castro; Abramovay; Bernadete Da Silva, 2004 p.68), modelagens sobre feminilidade e a busca por autonomia, o que no senso comum se traduz com o “ tornar-se homem” e o “ fazer- se mulher ”, per passando, por tanto, sentidos identitários diversos, como o que se entende por masculino e feminino e as realizações das trocas afetivas. (Garcia Castro; Abramovay; Bernadete Da Silva, 2004 p.68)

Essa autonomia, podemos assinalar como, não só por tornar um adulto com uma cara de responsável, mas sim como um ensaio para a independência com relação aos pais. Tal emancipação é buscada hoje, com muita ansiedade, até mesmo para se ter uma vida sexual ativa e livre de ter que dar satisfações a alguém. Os pais querem evitar as discussões em casa e acabam fazendo os desejos dos filhos para que se evitem questionamentos. Percebe-se que as vezes os pais se veem sem saber o que fazer perante as solicitações de independência dos filhos, na maioria das vezes, não conseguem reconhecer se o adolescente deve ou pode ter autonomia para determinadas escolhas da vida. Pois ao mesmo tempo em que precisam de liberdade, eles ainda se veem sob a dependência dos pais.

A iniciação sexual é portanto um forte rito na vida dos indivíduos e de coletividades, pois é normatizada de acordo com parâmetros sobre a juventude, ciclo privilegiado na simbologia de consumo, mitificada por meio da valorização do corpo e da saúde perfeita (Vianna, 1992. apud Garcia Castro; Abramovay; Bernadete Da Silva, 2004 p.68), o

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

que representa o controle sutil dos corpos e da sexualidade (Foucault, 1984. apud Garcia Castro; Abramovay; Bernadete Da Silva, 2004 p.68). É comum, ao se discutir a iniciação sexual, dar-se ênfase ao lugar da individualidade, como construto da modernidade ou da afirmação da razão, do querer individual, contudo aquela não se afirma fora de formas socialmente sancionadas, ou seja de acordo com controles culturais. (Garcia Castro; Abramovay; Bernadete Da Silva, 2004 p.68)

O meio social, a cultura, faz com o jovem esteja inserido dentro de um grupo no qual formará a sua identidade e construir papéis de acordo com as relações que se travam neste grupo que nem sempre é de escolha desse jovem. É no encontro com o outro que o jovem vai se confrontando por meio de crenças, valores, percepções diferentes das dele, assim por meio de uma certa adaptação, fazendo concessões e restrições, ele vai dando forma a sua personalidade, criando a sua própria linguagem sendo uma manifestação da internalização do meio social em que está inserido.

O processo de se sentir indivíduo, dono de suas decisões surge então do agenciamento das emoções, da sensibilidade que diferentes falas, discursos e práticas despertam, compondo assim a ideia de unicidade e subjetividade (Duarte, 1999; Neubern, 1999; González Rey, 1997 apud. Garcia Castro; Abramovay; Bernadete Da Silva, 2004)). Em uma dinâmica de relações consigo e com outros, a sexualidade se vai processando, colaborando para demarcar fases, trajetórias individuais e formas de ser e estar no mundo. (Garcia Castro; Abramovay; Bernadete Da Silva, 2004 p.69)

Nos adolescentes, a iniciação sexual é percebido pela sociedade como um rito de passagem, a partir do momento em que se tem a primeira relação sexual, é considerado como adulto, pelo menos no diz respeito ao sexo, se encontrando às vezes em uma situação conflitante ao se perceber por um lado adulto e por outro (financeiramente e etc.) como dependentes dos pais. Os meninos empenha-se pela independência; definem sua identidade em termos de separação da pessoa que cuida deles, em geral a mãe (Myers, 2000 pag. 97)

Um dos indicadores mais usados para o debate sobre iniciação sexual na literatura tem sido a idade da primeira relação sexual. Em trabalho anterior da

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

UNESCO, utiliza-se como estatística de iniciação sexual, a média de idade da primeira relação.

A idade média da primeira relação sexual é significativamente mais baixa entre os alunos do sexo masculino do que entre as estudantes do sexo feminino. No caso das meninas, em Porto Alegre, Manaus e São Paulo encontram-se as mais baixas idades médias da primeira relação sexual (15,15,1 e 15,2 anos), ficando as mais elevadas em Belém e Fortaleza (16 e 15,8 anos). Quanto aos rapazes, registram-se em Cuiabá, Manaus e Salvador a mais baixa idade média da primeira relação sexual (13,9 anos), ocorrendo em Florianópolis a mais alta (14,5 anos). (Garcia Castro; Abramovay; Bernadete Da Silva, 2004, pag.143).

A Pesquisa também indica que mais da metade dos jovens, do sexo masculino, iniciaram-se sexualmente na faixa entre 10 e 14 anos – em Manaus, cerca de 70% dos entrevistados; em Salvador, 68%; e em Belém, 66%. Em oito das 13 capitais, não há diferença significativa entre os sexos para os alunos iniciados entre 20 e 24 anos de idade.

A primeira relação sexual desses jovens, particularmente da escola pesquisada, pode se dar em tempo diferente da de outras populações jovens brasileiras, por vários fatores, como o apontado por Contreras e Hakkert (2001 apud. Garcia Castro; Abramovay; Bernadete Da Silva, 2004), o grau de escolaridade, é um deles, que gera impactos diretamente proporcionais à idade em que ocorre a iniciação sexual. Verifica-se que quanto maior o grau de escolaridade dos jovens, mais cedo eles tem uma relação sexual (Garcia Castro; Abramovay; Bernadete da Silva, 2004).

CONCLUSÃO

Diante dos fatos acima relatados pode-se verificar que não nos parece ser correto associar a Semenarca a um só fator, restringindo esse acontecimento, que inaugura o sexo masculino para a reprodução, pois muitas vezes considera-se que ela está associada somente a uma mudança hormonal que normalmente acontece na puberdade.

A Semenarca não pode ser dissociada de uma realidade biopsicossocial, e que os comportamentos do indivíduo são resultantes de uma percepção que as vezes pode ser estimulada pelo contexto em que o indivíduo se encontra. Verificou-se que o meio

social do indivíduo há uma boa parcela de influencia nos processos cognitivos, pois tal meio pode estimular funções cerebrais que por sua vez estimulam a produção de hormônios responsáveis na produção do esperma.

Verificou-se que uma das expressões inerentes, mas não provocados pela a semenarca, foi o comportamento agressivo que muitos meninos as vezes podem apresentar, causado pela liberação da testosterona na corrente sanguínea. Um dos fatores intervenientes ao meio social, é o sentimento de autossuficiência que muitas vezes leva a uma independência em relação aos pais

Percebeu-se que um dos comportamentos intervenientes seria a exposição na qual estes indivíduos se colocam ao buscar entrar em contato com conteúdos pornográficos através da mídias, no momento em que podemos chamar de hormônios em ebulição, que como citado, provocando a estimulação da hipófise.

Esta pesquisa exploratória, abre possibilidades para que se possa fazer estudos mais aprofundados sobre a semenarca, principalmente no que diz respeito ao aprofundamento dos comportamentos inerentes e intervenientes.

REFERÊNCIAS

- ABDO, ProfªDrªCarmita H. N.. **Sexo, mídia e adolescência**. Projeto Sexualidade (ProSex), do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (IPqHCFMUSP). Disponível em: <http://www.portaldasexualidade.com.br/Interna.aspx?id_conteudo=307&id_secao=125&id_item_secao=10>. Acesso em: 28 fev. 2012.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete Da (Org.). **Juventudes e sexualidade**. UNESCO Brasil, 2004.. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&oobra=14764>. Acesso em: 28 fev. 2012.
- DIGITAL, Associação Brasileira de Centros de Inclusão (Comp.). **Banda Larga De Pobre Se Chama Lan House**. Disponível em: <<http://www.abcid.org.br/banda-larga-de-pobre-se-chama-lan-house>>. Acesso em: 28 fev. 2012.
- FERRIANI, Maria Das Graças Carvalho; SANTOS, Graziela Vieira Bassan Dos. **ADOLESCÊNCIA: PUBERDADE e NUTRIÇÃO**. Disponível em: <<http://www.abennacional.org.br/revista/cap3.2.html>>. Acesso em: 02 jun. 2012.
- ALVES, Crésio; FLORES, Lindiana Chagas; CERQUEIRA, Taís Souza; TORALLES P. Maria Betânia. **Exposição ambiental a interferentes endócrinos com atividade estrogênica e sua associação com distúrbios puberais em crianças**. Disponível em:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v23n5/03.pdf>>. Acesso em: 06 Junho 2012.

BROWN, Jane D.; L'ENGLE, Kelly Ladin; PARDUN, Carol J.; GUO, Guang; KENNEAVY, Kristin; JACKSON, Christine. **Sexy Media Matter: Exposure to Sexual Content in Music, Movies, Television, and Magazines Predicts Black and White Adolescents' Sexual Behavior.** Disponível em:

<<http://pediatrics.aappublications.org/content/117/4/1018.full.pdf+html?sid=9a226214-250c-4c81-ab00-629fe1ce3797>>. Acesso em: 02 maio 2012

GROSMANN, Maria Helena Ruzzy e Eloísa (Org.). **Saúde do Adolescente: competências e habilidades.** Disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_adolescente_competencias_habilidades.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2012.

KOLB, Bryan; WHISHAW, Ian Q.. **Neurociência do Comportamento: Hormônios.** 1ª edição São Paulo: Manole, 2002. **MÍDIA: Sexo na mídia alimenta promiscuidade entre jovens,** diz estudo.. Disponível em:

<<http://www.redepsi.com.br/portal/modules/news/article.php?storyid=2512>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

MYERS, David G.. **Psicologia Social.** 6ª Rio de Janeiro: Ltc Editora, 2000.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano.** 8ª edição Porto Alegre: Artmed, 2006.

GT 04 – Processos de formação humana

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E O DESEJO FEMININO

Camilla Paiva Silva Crespo

Carolina Crespo Istoe

Dr^a Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma breve exposição da teoria freudiana sobre o Complexo de Édipo e dos ensinamentos de Lacan sobre a Metáfora Paterna, a fim de articulá-los com a constituição do sujeito, notadamente no que se refere à neurose histérica, a partir do fenômeno da Castração, presente em ambas as teorias. Visa a analisar sua influência sobre o psiquismo feminino como constituinte do recalque originário, que insere o indivíduo na cultura, como sujeito da falta. Interroga ainda sobre o enigma da mulher, discorrendo acerca do gozo fálico e do gozo suplementar ou absoluto. E, finalmente, aponta para o fato de que as lutas que inauguraram o movimento feminista e as reivindicações inerentes à mulher se constituem como sintoma de uma falta estrutural.

Palavras-chave: Psicanálise; Complexo de Édipo; Metáfora Paterna; Neurose; Feminino.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende conduzir o leitor a um breve encontro com a teoria Freudiana e Lacaniana, e refletir acerca das influências psíquicas do sujeito nos movimentos que inaugura e dos quais faz parte. Nesse sentido, veremos especificamente como se constitui a estrutura neurótica na menina e como esta estrutura se relaciona com as atitudes reivindicatórias da mulher contemporânea.

Desde o início da sociedade ocidental organizada, a mulher ocupava um lugar secundário, sendo destinado a ela o papel de esposa, mãe e administradora do lar. Era ela quem tinha a responsabilidade de criar e educar os filhos, que viriam a ser os cidadãos produtivos da sociedade. Fora da ambiência do lar, no entanto, sua voz não era ouvida. A autonomia e a independência só seriam possíveis, e em certa medida, tempos mais tarde.

Com o advento das Guerras Mundiais e a consequente saída dos homens para os campos de batalha, a mulher se viu compelida ao trabalho externo e remunerado, a fim de garantir o sustento próprio e o de sua prole, embora tal remuneração fosse visivelmente inferior àquela recebida pelos homens que ocupavam o mesmo posto nas fábricas. Com o fim das Guerras, muitos homens não voltaram para suas casas e outros voltaram mutilados, o que fez com que suas mulheres não pudessem mais voltar à antiga função doméstica. E, em outras situações, muitas delas sequer quiseram retornar, preferindo o trabalho remunerado (Pitanguy, 1999). Esse contexto foi um dos fatores que fomentou o movimento feminista e que abriu a porta para as mulheres se projetarem na sociedade (Correa, 1999).

Apesar de todo o avanço trazido por tal movimento e de toda a evolução libertária que a mulher experimentou ao longo dos anos, o que ainda se vê nos dias de hoje são mulheres - casadas ou não, mães ou não, independentes ou não -, recorrendo às clínicas psicoterapêuticas em busca de respostas acerca da constante frustração e vazio que suas realidades atuais não conseguiram aplacar. Parecem sentir-se faltantes, apesar de tudo o que já foi conquistado.

Qual seria então a causa primeira ou a razão principal das lutas feministas? Se o objetivo inicial era suprir as necessidades básicas da família até que o “provedor” regressasse, por que não retornaram ao lugar de origem? Por que se sentiram tão seduzidas com a possibilidade de algo diferente ao ponto de iniciarem um movimento igualitário de tamanha monta? E ainda, por que, depois de anos de lutas e conquistas, depois de direitos e garantias reconhecidos, as mulheres seguem insatisfeitas, queixosas, incompletas, em constante busca?

À luz da teoria psicanalítica e seguindo a esteira de Freud e Lacan, possivelmente encontraremos algum caminho que nos aponte uma direção. A Psicanálise revela que a constituição do sujeito é marcada pela falta e pela incessante busca daquilo que lhe falta. Desse modo, o que teria movimentado as mulheres ao longo dos anos, o que teria feito com que se tornassem resignadas, e, portanto, constantemente insatisfeitas, não seriam tão somente as circunstâncias sociais, mas

sim sua própria condição subjetiva. Sua busca porene seria então consequência de um recalque? Seria um sintoma?

A teoria Freudiana, notadamente no que se refere ao Complexo de Édipo e à Castração, e seu desdobramento com Jacques Lacan a partir do conceito de Nome do Pai e da Metáfora Paterna, servirão de base para a análise proposta neste artigo, que tem como objetivo pensar a constituição da neurose na menina e algumas de suas consequências no comportamento da mulher contemporânea.

Para tanto será preciso refletir sobre a constituição do sujeito a partir daquele marco referencial; estabelecer relação entre a estrutura feminina como sujeito da falta e a posição da mulher na sociedade, como autônoma e independente, usando como marco social o movimento feminista; e por fim, compreender como se apresenta a força pulsional que leva a mulher a estar, em todo tempo, buscando algo mais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A NEUROSE E SUA CONSTITUIÇÃO

Ao longo de sua construção teórica, Freud caminhou no sentido de que o sujeito poderia ser constituído por três estruturas fundantes: a neurose, a psicose e a perversão. Tais estruturas, por sua vez, se estabelecem a partir da maneira como o sujeito se coloca diante da Castração. (Freud, 1923/1996)

No texto *Neurose e Psicose*, Freud assevera que *“a neurose é o resultado de um conflito entre o ego e o id, ao passo que a psicose é o desfecho análogo de um distúrbio semelhante entre o ego e o mundo externo”* (Freud, 1923/1996, p.167).

Considerando os ensinamentos da segunda tópica em *O Ego e o Id*, Freud conceitua Ego como sendo uma organização coerente de processos mentais. Ele é a *“instância mental que supervisiona todos os seus próprios processos constituintes”* (Freud, 1923/1996, p.39), é quem controla as descargas de excitação para o mundo externo, ou seja, quem administra as demandas do Id, que é constituído pelas paixões, pelas pulsões.

O Id é a instância totalmente inconsciente, que funciona regida pelo princípio do prazer. Diante da impossibilidade de realizar seus desejos mais primitivos e inconscientes, em razão do recalque estabelecido pelo ego, o sujeito produz a neurose, que é o reflexo desse conflito interno.

Freud então nos aponta para o fato de que na neurose o que é recalcado é a fantasia de sedução oriunda do Complexo de Édipo. Desse modo, a diferença dos sexos e o desejo pelo pênis são fatores constitutivos da estrutura neurótica do sujeito, e a forma de ligação desse afeto dissociado determinará o tipo dessa neurose.

Laplanche e Pontalis (2001, p.290) definem Neurose como sendo a *“afecção psicogênica em que os sintomas são a expressão simbólica de um conflito psíquico que tem raízes na história infantil do sujeito e constitui compromissos entre o desejo e a defesa.”*. Nesse sentido, a neurose pode se manifestar como ideias obsessivas que geram comportamentos compulsivos, ou pode se manifestar por meio de afetações corporais, ou conversão. No primeiro caso, tem-se a Neurose Obsessiva na qual o conflito psíquico exprime-se por *“um modo de pensar caracterizado particularmente por ruminação mental, dúvida, escrúpulos, e que leva a inibições do pensamento e da ação.”* (Laplanche, 2001, p.313). No segundo caso ocorre a Neurose Histórica, que apresenta quadros clínicos bem variados como: 1) a Histeria de Conversão, em que o conflito psíquico é simbolizado por sintomas corporais, a saber: crises emocionais com teatralidade, anestésias e paralisias histéricas; ou 2) a Histeria de Angústia, em que esta é fixada de modo mais ou menos estável num objeto exterior, como nas fobias.

Em 1893, Freud e Breuer, no texto Sobre o Mecanismo Psíquico dos Fenômenos Históricos: Comunicação Preliminar, afirmam que *“os histéricos sofrem de reminiscências”* (1893/1996, p. 43), e trazem o mecanismo do recalque como sendo a dissociação psíquica que se estabelece entre a ideia e o afeto, quando um trauma acontece. O evento traumático pode ter sido real ou fantasioso – Teoria da Realidade e Teoria da Fantasia –. O que de fato vai determiná-lo como psiquicamente traumático será a forma como o sujeito o interpreta. É o afeto que torna um evento traumático ou não. *“Nas neuroses traumáticas, a causa atuante da doença não é o dano físico insignificante, mas o afeto do susto – o trauma psíquico.”* (Freud, 1893/1996, p.41)

Numa dissociação psíquica, quanto mais dolorosa for a experiência, maior será a dissociação entre afeto e ideia. Esta será recalçada, afastada da consciência, lançada no esquecimento, em alguma medida. Aquele, considerado como *valor psíquico*¹⁰⁰ ou *quantum de energia*¹⁰¹, fica livre e propenso a se ligar ao próprio corpo ou a uma outra ideia. Os eventos desencadeadores de sintomas são aqueles que, de alguma maneira, atravessam o sujeito, que o remetem àquele afeto outrora experimentado. Na maioria dos casos de neurose essa relação entre evento desencadeador e fenômeno patológico é simbólica, não havendo uma conexão causal tão simples.

O que se pode perceber então é que Freud credita à infância, ou às experiências da infância, o *status* de determinante da estrutura do sujeito. Suas ideias, suas ações, seu funcionamento seguiriam um padrão estrutural neurótico, psicótico ou perverso. E, no caso dos neuróticos, o recalque é o mecanismo de defesa originário, que afasta da consciência o desejo proibido. Como o recalque sempre fracassa, ocorrerá o retorno do recalçado por meio do sintoma.

Freud observou que a Histeria é a típica neurose feminina e que sua constituição se dá quando a menina se reconhece castrada, quando se reconhece como aquela que não tem. Isso a inscreverá permanentemente no campo da falta, fazendo com que se sinta constantemente insatisfeita, e, portanto, em continuada busca.

Torna-se necessário nesse momento verificar como se dá o desenvolvimento do sujeito frente ao complexo de Édipo, e como se opera sua reação diante da castração.

1.2 O COMPLEXO DE ÉDIPO NA MENINA

Ainda em O Ego e o Id, mas agora falando acerca do Superego como sendo a instância moral herdeira do Complexo de Édipo, Freud nos ensina que:

¹⁰⁰ Destaque dos autores.

¹⁰¹ Destaque dos autores.

(...) em idade muito precoce o menininho desenvolve uma catexia objetual pela mãe, originalmente relacionada ao seio materno (...) o menino trata o pai identificando-se com este. Durante certo tempo, esses dois relacionamentos avançam lado a lado, até que os desejos sexuais do menino em relação à mãe se tornam mais intensos e o pai é percebido como obstáculo a eles (1923/1996, p. 44).

No texto *Feminilidade* (1933/1996), Freud nos fala sobre o Complexo de Édipo na menina e afirma que ela também desenvolve uma catexia¹⁰² objetual pela mãe, porém, possui mais duas tarefas além daquelas que o menino tem, a saber: 1) mudar de zona erógena, ou seja, deixar de obter prazer do clitóris tão somente e passar a obtê-lo também da vagina, total ou parcialmente; e, 2) mudar de objeto, deixar de desejar a mãe e passar a desejar o pai, para só então fazer sua escolha objetual definitiva.

Freud sustenta que esse vínculo inicial com a mãe surge dos próprios cuidados que esta confere à filha, que nessa fase pré-edipiana, age como um homenzinho em relação à mãe. Os desejos da criança pela genitora persistem através das três fases que antecedem ao estabelecimento do Complexo de Édipo e se expressam com características orais, sádico-anais e fálicas. O que mais se percebe é o desejo da menina de ter um filho da mãe, e posteriormente ter seu próprio filho. O desdobramento natural desse vínculo com a mãe é sucumbir e dar lugar a um vínculo com o pai, no entanto, esse processo não acontece tranquilamente, pelo contrário, o afastar-se da mãe se dá de forma hostil, a vinculação com a mãe termina em ódio, segundo Freud. A criança começa a queixar-se de sua genitora com o intuito de justificar sua hostilidade. Entre as críticas estão: 1) a de não ter sido suficientemente amamentada, o que lhe parece como falta de amor; 2) a de ter sido abandonada quando da chegada de outro bebê - a criança sente-se destronada, espoliada, prejudicada em seus direitos e, 3) as frustrações que ocorrem no período fálico, se a

¹⁰² Investimento. Conceito econômico. O fato de uma determinada energia psíquica se encontrar ligada a uma representação ou grupo de representações, a uma parte do corpo, a um objeto, etc. (Laplanche, 2001, pag. 254)

mãe proíbe as atividades prazerosas com os genitais, atividades estas em que ela própria iniciou a criança.

Todas essas restrições, e frustrações, e ciúmes acontecem também com os meninos, embora não sejam capazes de afastá-lo da mãe. Freud então encontra aquilo que acredita ser o que diferencia meninas de meninos na desvinculação da figura materna: o Complexo de Castração.

“As meninas responsabilizam sua mãe pela falta de pênis nelas e não perdoam por terem sido, desse modo, colocadas em desvantagem” (Freud, 1933/1996, p. 124). Ao verem o órgão genital masculino, logo notam a diferença e são vítimas do que Freud chamou de “inveja do pênis” (Freud, 1933/1996, p. 125). O fato de a menina reconhecer que lhe falta o pênis deixará marcas profundas na sua subjetividade, que se puderem ser superadas só o serão à custa de muito dispêndio de energia psíquica.

A descoberta de que é castrada se constitui marco decisivo na vida da menina, que pode reagir a ela de três maneiras diversas: *“uma conduz à inibição sexual ou à neurose, outra à modificação do caráter no sentido de um complexo de masculinidade, e a terceira, finalmente, à feminilidade normal”* (Freud, 1933/1996 p. 126). Deter-nos-emos apenas na primeira e na terceira, que são as que nos interessam nesse trabalho.

Inicialmente, a menina conseguia obter prazer da excitação de seu clitóris e mantinha essa atividade em relação a seus desejos dirigidos à mãe fálica. Quando descobre o pênis e o inveja, ela perde esse prazer, seu amor próprio é afetado pela superioridade daquele órgão que lhe falta, ela renuncia seu prazer masturbatório clitoriano, repudia seu amor pela mãe e reprime boa parte de suas inclinações sexuais em geral.

Seu amor estava dirigido à sua mãe fálica; com a descoberta de que sua mãe é castrada, torna-se possível abandoná-la como objeto, de modo que os motivos da hostilidade, que há muito se vinham acumulando, assumem o domínio da situação.(...) como resultado da descoberta da falta do pênis nas mulheres, estas são rebaixadas de valor pela menina (...) (Freud, 1933/1996, p. 126).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A partir do abandono da masturbação clitoriana, a menina assume uma posição mais passiva, e o voltar-se para o pai realiza-se com o auxílio de impulsos instintuais passivos, que abrem caminho para uma feminilidade normal se não houve muita perda em razão do recalque.

O desejo que leva a menina a voltar-se para seu pai é, sem dúvida, originalmente o desejo de possuir o pênis que a mãe lhe recusou e que agora deseja obter de seu pai. No entanto, a situação feminina só se estabelece se o desejo do pênis for substituído pelo desejo de um bebê, isto é, se um bebê assume o lugar do pênis, consoante uma primitiva equivalência simbólica.” (Freud, 1933/1996, p. 128). “Com muita frequência, em seu quadro combinado de ‘um bebê de seu pai’, a ênfase é colocada no bebê, e o pai fica em segundo plano. Assim, o antigo desejo masculino de posse de um pênis ainda está ligeiramente visível na feminilidade alcançada desse modo. Talvez devêssemos identificar esse desejo do pênis como sendo, *par excellence*, um desejo feminino. (Freud, 1933/1996, p. 128).

Desse modo, a menina passa do Complexo de Castração para o Complexo de Édipo. Ela é forçada a abandonar a ligação com a mãe através da influência da sua inveja do pênis, e entra na situação edipiana como se esta fosse um refúgio. Na ausência do temor da castração, uma vez que esta já é sua condição, a menina permanece no Complexo de Édipo por tempo indeterminado, e seu superego sofre prejuízo em função disso, produzindo a neurose.

Podemos observar que as três saídas que Freud aponta para a mulher são fálicas, ou seja, toda a estrutura feminina estaria centralizada no falo, ou no pênis, como ele se expressou. A questão gira em torno de ter ou não ter o pênis. E a feminilidade normal seria obtida se a mulher conseguisse substituí-lo por um filho homem. Para Freud, a feminilidade normal só seria alcançada se a mulher se tornasse mãe.

Soler (2005, p.26), refletindo acerca do posicionamento de Freud, assevera que nele *“a mulher é definida unicamente pelas vias de sua parceria com o homem,(...)”*. Parece que toda a teorização freudiana estava impregnada de certa cultura machista, a qual ele não conseguiu ultrapassar. E apesar de afirmar que a mulher deseja o pênis, paradoxalmente é dele a questão: o que quer a mulher?

Contra essa ideia de prevalência do falo no inconsciente e na estruturação feminina, se insurgiram vários pós-freudianos e o movimento feminista. Lacan, porém, retomou essa discussão tempos depois e seguiu uma via que ele próprio denominou como sendo de um retorno a Freud. Todavia, caminhou um pouco mais, desenvolvendo o que ele chamou de lógica do todo-fálico para os homens e lógica do não-todo fálico para as mulheres, e sustentou que o gozo¹⁰³ da mulher é diferente do gozo do homem, indo para além do falo. O gozo da mulher seria, segundo Lacan, um gozo suplementar, o gozo absoluto. (Soler, 2005)

1.3 A METÁFORA PATERNA

Consiste na releitura que Lacan faz do Complexo de Édipo, e introduz a Lei do Pai como substituta da lei materna, e como constitutiva do sujeito. Assim como em Freud podemos perceber a evolução de seu pensamento ao longo do Projeto, da Primeira e Segunda Tópicas e do Esboço de Psicanálise, em Lacan também se pode perceber tal evolução. A literatura nos apresenta o Primeiro Lacan, com a Tópica do Simbólico¹⁰⁴ (1953 a 1964) e o Segundo Lacan, com a Tópica do Real¹⁰⁵ (1964 a 1980). (Mourão, 2011).

É no Primeiro Lacan que o Complexo de Édipo de Freud é revisto. A falta estrutural é uma outra forma de se falar em Castração, e esta se refere fundamentalmente à interdição sofrida pela criança em sua relação com a mãe na triangulação edípica, ou seja na relação mãe – bebê – falo. Mourão (2005, p.89) se

¹⁰³ Termo utilizado nos ensinamentos de Lacan. Inicialmente ligado ao prazer sexual, o conceito de gozo implica a ideia de uma transgressão da lei: desafio, submissão ou escárnio. O gozo, portanto, participa da perversão, teorizada por Lacan como um dos componentes estruturais do funcionamento psíquico, distinto das perversões sexuais. (Roudinesco, 1998.p.299)

¹⁰⁴ Termo introduzido por J. Lacan, que distingue no campo da psicanálise três registros essenciais: o simbólico, o imaginário e o real. O simbólico designa a ordem de fenômenos de que trata a psicanálise, na medida em que são estruturados como uma linguagem. Este termo refere-se também à ideia de que a eficácia do tratamento tem o seu elemento propulsor real no caráter fundador da palavra. (Laplanche, 2001.p.480)

¹⁰⁵ Termo empregado como substantivo por Jacques Lacan, introduzido em 1853 (...), para designar uma realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar. (...). Designa a realidade própria da psicose(delírio, alucinação), na medida em que é composto dos significantes foracuídos (rejeitados) do simbólico. (Roudinesco, 1998.p.644)

refere ao falo como sendo *“o primeiro significante¹⁰⁶ proposto para nomear a falta – nomear aquilo que falta à mãe – em torno da qual a subjetividade se estrutura”*. Ele é o signo do desejo do Outro¹⁰⁷, portanto, signo da falta. Sendo assim, em Lacan o falo não é o pênis, mas sim um significante que nomeia o lugar da falta. E como significante, pode ser representado por substitutos ou equivalências tanto simbólicas quanto imaginárias.

Nesse sentido, Lacan vai colocar ênfase na Função do Pai dentro do Complexo de Castração, função esta que é identificada na fala da mãe, no desejo da mãe. É o desejo da mãe que viabiliza o Pai como interditor. Não se trata de um pai presente e concretamente forte, mas sim de um discurso proferido pela mãe que reconhece o Pai como sendo detentor de algo que ela não possui e deseja. Portanto, trata-se do Pai como uma função.

A função do Pai é essencialmente simbólica, segundo Costa (2010)

“ele nomeia, dá seu nome e, através desse ato, encarna a Lei. Portanto, se a sociedade humana, como sublinha Lacan, é dominada pelo primado da linguagem, isso quer dizer que a função paterna é o exercício de uma nomeação que permite à criança adquirir sua identidade.” (Costa 2010, p.50)

Como vimos em Freud, o bebê é o falo da mãe. O desejo da mãe por seu bebê e a dependência deste para com ela poderia condenar ambos a uma total alienação.

¹⁰⁶ Termo introduzido por Ferdinand de Saussure (1857-1913), no quadro de sua teoria estrutural da língua, para designar a parte do signo linguístico que remete à representação psíquica do som (imagem acústica), em oposição à outra parte, ou significado, que remete ao conceito. Retomado por Jacques Lacan como um conceito central em seu sistema de pensamento, o significante transformou-se, em psicanálise, no elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica. (Roudinesco, 1998.p.708)

¹⁰⁷ Termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus – que determina o sujeito ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo. Pode ser simplesmente escrito com maiúscula, opondo-se então a um outro com letra minúscula, definido como outro imaginário ou lugar da alteridade especular. Mas pode também receber a grafia grande Outro ou grande A, opondo-se então quer ao pequeno outro, quer ao pequeno a, definido como objeto (pequeno) a. (Roudinesco, 1998, p.558)

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Ao nascer, a criança se assujeita aos significantes do Outro, e este é um fato da maior importância na constituição do sujeito. É preciso que a criança se aliene aos significantes do Outro, encarnado pela mãe – (...) – para, mais tarde, se separar, destituí-la desse lugar tão poderoso. Só assim, após a separação, a criança poderá tornar-se sujeito na plena aceitação do termo. Nesse processo de alienação e separação, é a Lei do Pai que deverá vir em seu auxílio para frear esse poder absoluto do Outro materno e evitar que a mãe faça da criança o centro de sua vida. Por outro lado, a função do pai também impedirá que a criança permaneça para sempre nessa posição de objeto da fantasia materna (Costa. 2010, p.52)

O Nome-do-Pai é um termo bíblico que Lacan utiliza para confirmar sua função significante, que, na constituição do sujeito, possibilita transmitir o Não da interdição do incesto (mãe-filho), e também a nomeação do filho que o introduz na série de gerações. O pai dá ao filho o seu Nome e, ao mesmo tempo, diz Não ao desejo da mãe. O Pai é, dessa forma, aquele que porta a Lei.

Lacan formulou sua teoria sobre o Complexo de Édipo em três tempos lógicos:

O primeiro tempo coincide com um processo de maturação da criança que ele denominou Estádio do Espelho, que acontece com a criança entre seis e dezoito meses de idade, e consiste na experiência que a criança vive ao se deparar com sua imagem refletida no espelho. Num primeiro momento, a criança percebe sua imagem como sendo a de um outro real, uma outra criança que não ela; num segundo momento, a criança compreende que o outro do espelho não é real, mas sim uma imagem; finalmente, num terceiro momento, a criança adquire a convicção de que essa imagem é a sua, é a imagem de um corpo totalizado, diferente daquele despedaçado que ela podia perceber por meio de sua visão. (Mourão, 2011)

Lacan vai dizer que tal vivência se constitui na primeira experiência de subjetivação da criança, inaugurando o nascimento do *eu* como objeto. A identificação ao Eu Ideal coincide com a entrada da criança no Édipo.

Primeiro Tempo do Édipo: Ser ou não ser o falo – apesar de já haver se identificado como um objeto total, a criança ainda vive uma relação fusional com a mãe. Não há ainda um terceiro entre eles. A criança encontra-se numa relação de assujeitamento ao desejo da mãe, identificada ao seu objeto de desejo. A relação de proximidade entre eles, que é facilitada pelos cuidados inerentes ao momento de vida

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

da criança, a coloca em situação de se fazer objeto do que é suposto faltar à mãe.
(Costa, 2010)

O objeto de desejo da mãe suscetível de preencher a falta é o falo, entendido como aquilo que, no nível do simbólico, preenche o vazio que marca a incompletude humana. A criança quer se constituir ela mesma como falo materno (Costa. 2010, p.60)

O desejo da mãe, a lei materna, é onipotente, incontrolada, insensata – é puro capricho. A criança fica à mercê dos caprichos do Outro materno. Para garantir a presença da mãe, prova de seu amor, a criança busca ilusoriamente tornar-se o objeto que poderia satisfazê-la. Se ficar fixada nesse nível identificatório, estará em pleno domínio da psicose. (Costa, 2010)

Segundo Tempo do Édipo: Ter ou não ter o falo – caracteriza-se pela intervenção do pai, que exerce dupla função: interdita a criança à mãe, e a priva do falo que supõe ter. A criança vê o pai como um falo rival junto à mãe, e a mãe vê seu gozo barrado quando é impedida de considerar a criança como objeto do seu gozo.

Com a privação, a criança é obrigada a questionar sua identificação ao falo, precisando renunciar a ser o objeto do desejo da mãe. (...). Se a mãe deseja o pai, este é ou tem o falo.”(...) “O pai, enquanto poder interditor, passa a aparecer como potência fálica para a mãe, e como Outro para a criança, na sua relação com a mãe. Revestido desse poder, configurando-se como objeto fálico possível para a mãe, o pai começa então a constituir-se como objeto de rivalização para a criança. Dirigido ao pai, o desejo da mãe vai depender dele para ser satisfeito. Isso faz com que a criança se defronte com o ‘não sou eu que a satisfaço, é ele’: o pai é identificado como aquele que determina, que ‘regula’ o desejo da mãe. É isso que significa a ‘Lei do Pai’, lei que regula o desejo do Outro (Mãe) (Mourão. 2011, p.95)

Nesse sentido, em Lacan a castração se opera com a intrusão do pai na triangulação mãe-criança-falo, e não necessariamente com a constatação de se ter ou não o pênis. O que significa dizer que tanto o menino quanto a menina são castrados. O que os diferenciaria então seria a maneira como cada um se posiciona diante da

castração. Esse posicionamento definiria tanto a posição sexual do sujeito (feminina ou masculina), quanto sua estrutura subjetiva (neurose, psicose ou perversão)

Terceiro Tempo do Édipo: Ter ou não ter o dom – na medida em que a criança descobre não ser e não ter o falo inicia-se o declínio do Complexo de Édipo. Termina sua rivalidade fálica com o pai, o qual passa a ser buscado como aquele que tem o falo. Começa a fase da identificação simbólica, da simbolização da lei, representada pela função paterna.

A partir desse momento, o pai, enquanto significante paterno, é internalizado como Ideal do Eu, o que abre as possibilidades para as identificações: o menino renuncia o ser o falo da mãe e identifica-se com aquele que o tem; a menina também renuncia o ser o falo da mãe, mas identifica-se com ela sob a forma do não ter, não obstante saber aonde deve ir buscá-lo: nos substitutos paternos. *“Assim, é o Nome-do-Pai que permite ao homem a significação da virilidade, da qual mais tarde fará uso para abordar outras mulheres, e que permite à mulher a possibilidade de se situar como objeto de desejo do homem.”* (Costa. 2010, p.68)

A partir das experiências vividas em decorrência do Complexo do Édipo, as estruturas clínicas podem ser situadas como modos de resposta ao desejo do outro. Optamos por um desses lugares – neurose, psicose ou perversão - mas não de uma forma livre, a opção é determinada pela maneira como o sujeito se coloca em relação à falta e, portanto, em relação ao desejo.

1.3.1 A LÓGICA FÁLICA E A LÓGICA NÃO - TODA

Arlete Mourão afirma que a lógica fálica leva a um gozo que se caracteriza pela busca de *“Um significante que falta para que o sujeito possa costurar sua cisão – possa ficar inteiro”* (2011, p.127). Ser ou ter o falo resolveria essa falta, por isso este gozo é denominado gozo fálico. A busca fundamentada num gozo fálico é sinônima de uma busca por um saber, busca de um sentido que dê consistência para o não-sentido, no qual está constituído o sujeito.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

É no registro da demanda de amor, de reconhecimento, de potencialização (fálica) do sujeito – busca de consistência para o ser, na relação com o Outro –, que o gozo fálico é colocado em ação (Mourão, 2011.p.127)

Na lógica fálica, existem duas possibilidades de posicionamento sexual. Uma refere-se à posição masculina e outra à posição histérica. Ambas se dão em relação ao falo e estabelecem dois tipos de gozo: o gozo fálico propriamente dito, que é a posição do sujeito masculino, em que se busca ter o falo; e o gozo do outro, posição do sujeito histérico, em que se busca ser o falo para o outro ou ter o falo pela via da sua equivalência simbólica: ter um filho.

Nesse sentido, podemos já perceber que, na lógica fálica, a mulher histérica goza a partir do reconhecimento do outro, obtém seu gozo procurando ser, não para si ou em si, mas para outro, e na medida em que consegue ser, mergulha novamente em outra busca, e em outra, e em outra.

Na lógica Não-toda, o chamado outro gozo, está estruturado no nível da pulsão¹⁰⁸. Estamos já no segundo Lacan, sob a dimensão do real. Nesse momento, Lacan analisa melhor a questão dos buracos, dos furos abertos na subjetividade pela linguagem. Ou seja, a defasagem que se opera quando um afeto não pode ser simbolizado, quando a linguagem não dá conta de permitir o escoamento da pulsão.

O campo do objeto é aquele constituído por aquilo que fica de fora da palavra, é o campo do silêncio, refere-se, pois à pulsão.

Elaborando teoricamente essa falta real, a qual o objeto *a* tenta obturar, Lacan definiu uma outra lógica, para além da lógica fálica, denominando-a lógica não-toda (fálica). Essa outra lógica criou a possibilidade de teorizar um Outro gozo, suplementar ao gozo fálico, caracterizando a posição do feminino como tal. É uma posição diferente da posição histérica (...), na qual a única possibilidade de gozo é sendo o falo para um Outro ou sendo mãe, quer dizer, tendo um filho (substituto fálico) (Mourão, 2011.p. 129).

¹⁰⁸ Termo surgido na França, em 1652, derivado do latim *pulsio*, para designar o ato de impulsionar. Empregado por Sigmund Freud a partir de 1905 tornou-se um grande conceito da doutrina psicanalítica, definido como a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem. (Roudinesco, 1998.p.628)

Com o outro gozo, o sujeito feminino tenta resolver a questão do não ter, podendo não ter o falo. Quando se identifica como não tendo o falo assume também um não saber, um não senso. O não saber do outro gozo coloca o sujeito na ordem de uma existência fora do simbólico e do imaginário¹⁰⁹. Essa possibilidade de gozo levou Lacan a dizer que toda mulher é não-toda, isto é, não toda determinada pelo gozo fálico.

Isso não quer dizer que não haja castração ou gozo fálico na posição feminina. O gozo fálico existe, sim, mas existe também algo para além dele. Há esse outro gozo, suplementar ao gozo fálico.

Desse modo, portanto, existem duas possibilidades do posicionamento feminino, ambas marcadas pela condição sintomática própria do ser que fala, do ser dividido pela linguagem. A diferença se especifica pela maneira como o sujeito se utiliza dessa condição, desse sintoma: na posição histérica, a mulher se coloca como sendo sintoma do Outro; consente em ser sintoma do Outro ou consente em ser a falta do Outro; na posição feminina, o sujeito se identifica a seu próprio sintoma, se identifica com sua própria divisão. A mulher na posição feminina não está preocupada com o objeto e, portanto, com um saber sobre ele: o saber produzido pelo outro gozo está no real, configurando-se como um fazer e não como saber (Mourão, 2011). A mulher na posição feminina não busca ter ou ser para o outro, ela faz para si, e faz o que tiver que ser feito.

Aí parece estar, portanto, a resposta à famosa pergunta: o que quer a mulher? Um desejo bem alheio a qualquer busca do ter, e que tampouco é a aspiração a ser que é a demanda de amor. Ele se define como o equivalente de uma visada de gozo. Mas trata-se de um gozo específico, que se afasta da descrição e da limitação do gozo fálico. Mais que uma mudança de referente, o outro gozo ou gozo suplementar

¹⁰⁹ Termo deriva do latim *imago* e empregado como substantivo na filosofia e psicologia para designar aquilo que se relaciona com a imaginação. Utilizado por Lacan a partir de 1936, o termo é correlato da expressão estágio de espelho e designa uma relação dual com a imagem o semelhante. Associado ao real e ao simbólico no âmbito de uma tópica, a partir de 1953, o imaginário se define, no sentido lacaniano, como o lugar do eu por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo. (Roudinesco, 1998.p.371)

significaria, nos dizeres de Colette Soler, um *“gozar tanto quanto deseja.”* (Soler, 2005.p.36)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos como Freud tratou do Complexo de Édipo e como Lacan teorizou acerca da Metáfora Paterna, e vimos também como em ambos manteve-se presente o fenômeno da castração, que lança o sujeito na cultura como um indivíduo incompleto, faltante e cheio de furos. Verificamos que tanto homens quanto mulheres são atravessados pela castração, não obstante o sujeito masculino identificar-se com aquele que tem o falo e o sujeito feminino com aquela que não o tem.

Tivemos o esclarecimento de que o sujeito, homem ou mulher, procura tamponar sua falta estrutural por meio de modalidades de gozo que podem variar, na lógica fálica, entre o gozo fálico propriamente dito e o gozo do outro, referente à posição histórica; e, na lógica não-toda fálica, por meio do outro gozo, o gozo absoluto ou suplementar, referente à posição feminina.

Considerando que o gozo da histórica é aquele caracterizado pelo desejo de ser o falo para o outro; é aquele que surge a partir de uma demanda de amor, que procura reconhecimento e aceitação; ou ainda, é caracterizado por um desejo de ter o falo por meio da conquista e domínio de significantes fálicos, tais como o poder e o dinheiro, podemos então nos interrogar se os movimentos feministas ocorridos no século passado e que se estendem até hoje não são expressões claras de um gozo fálico.

Na medida em que a mulher literalmente luta por conquistar o mesmo espaço, a mesma posição, o mesmo salário, a mesma liberdade, o mesmo reconhecimento - e reconhecimento esse que deve vir de homens -, aponta nitidamente para sua condição histórica de desejar *ser* o que o outro é.

Ao contrário de ser reflexo tão somente de momentos histórico-sociais adequados ou de um levante contra uma realidade machista, as lutas feministas parecem ser, à luz da psicanálise, expressões sintomáticas oriundas da castração. Fato que em nada as diminui. As lutas e reivindicações que se sucederam ao longo dos anos

vêm conferindo à mulher contemporânea o tal reconhecimento e a tal igualdade desejadas.

No entanto, os direitos e garantias constitucionais alcançados não aliviaram a angústia feminina. Hoje a mulher trabalha, assume posições sociais importantes, escolhe se quer casar-se ou não, se quer ser mãe ou não, administra sozinha sua vida, mas permanece frustrada, sempre desejando algo mais, algo que nem ela sabe do que se trata. Isso porque sua falta é constitucional, e do inconsciente ninguém se cura. Lacan avançou quando percebeu que ainda que fosse o falo para um outro ou tivesse o falo em dada circunstância, a mulher seguiria faltante, posto que seu gozo está para além do falo. Se na lógica fálica o referente é o falo, na lógica não-toda fálica não há referente. Permanece, portanto, o enigma: o que quer a mulher? Nem ela sabe, mas seja o que for, lutará para alcançar, como tem feito até aqui.

Importa-lhe, portanto, dialogar com sua falta, tornar-se íntima dela, aprender com ela, lidar com ela e fazer-se sua aliada.

REFERÊNCIAS

- CORREA, Sonia. **Saúde Reprodutiva, Gênero e Sexualidade: Legitimação e novas Interrogações**. In: GIFFIN, Karen e Costa, Sarah Hawker (Org) *Questões da Saúde Reprodutiva* - Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.
- COSTA, Teresinha. **Édipo** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- FREUD, Sigmund, 1856-1939. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição stadart brasileira/ 24 volumes – Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol. II.
- FREUD _____. Vol. XII.
- FREUD _____. Vol. XIX.
- FREUD _____. Vol. XXII.
- JULIEN, Philippe. **Psicose, perversão, neurose – A leitura de Jacques Lacan** - Ed. Companhia de Freud – Rio de Janeiro/RJ, 2002.
- LACAN, Jacques. **Nomes-do-pai** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 5: As formações do inconsciente (1957-1958)** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário de psicanálise**. 4ª Ed. São Paulo. Martins Fontes. 2001
- MOURÃO, Arlete. **Uma aventura no território da falta** – Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2011.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- PITANGUY, Jacqueline. **O movimento nacional e internacional de saúde e direitos reprodutivos**- In: GIFFIN, K. COSTA, S. H. (Org) Questões da Saúde Reprodutiva. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 1999.
- QUINET, Antonio. **As 4+1 condições da análise**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- SOLER, Colette. **O que Lacan dizia das mulheres**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO E TRANSFORMAÇÕES
CORPORAIS: uma experiência na terceira idade feminina

Denise da Silva Gomes (UENF)
Dr^a Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo acerca da construção das identidades de gênero em mulheres idosas participantes de programa para terceira idade da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. A partir dele pretende-se conhecer como as transformações corporais/imagem corporal e as trocas interpessoais ocorridas neste ambiente interacional, colaboram na produção de identidade de gênero durante o processo de envelhecimento. Foram utilizados como referencial teórico, autores que tecem suas críticas considerando o corpo como: fenômeno social e cultural; fonte de significação simbólica; objeto de representações e imaginários. Do mesmo modo, a identidade de gênero é abordada como formação de representações e autorepresentações efetuadas pelos sujeitos no processo de sua constituição subjetiva e social, no qual o conjunto de categorias, discursos, práticas culturais - construídas sociohistoricamente - participam da produção e reprodução de valores e de papéis sociais e culturais que homens e mulheres têm na sociedade. A metodologia utilizada foi a da pesquisa bibliográfica visando à reflexão teórica acerca do tema e entrevistas informais com idosas participantes do projeto “Terceira Idade em Ação”. Os resultados alcançados foram a constatação de que os programas de atenção à terceira idade são espaços propícios para a reformulação dos padrões tradicionais sobre o modo de envelhecer, transformando as vivências individuais e isoladas em uma experiência coletiva, na qual é possível a descoberta de novas identidades, incluindo a de gênero. Verificou-se que pesquisas voltadas para a análise da construção da identidade de gênero entre mulheres idosas são bastante fecundas neste ambiente interacional.

Palavras-chave: Identidade de Gênero; Corpo; Terceira Idade.

INTRODUÇÃO

Em todo o mundo é notável o aumento do número de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. A expectativa de vida da população, sobretudo nos países em desenvolvimento como o Brasil, tem crescido e a busca pela longevidade se tornou um tema extremamente debatido na atualidade (início do século XXI).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística a projeção para a média de anos de vida da população brasileira será de 81,29 anos em 2050, equiparando-se aos índices atuais dos países como Islândia (81,80), Hong Kong, China (82,20) e Japão (82,60), país com a maior expectativa de vida do mundo. Na contramão deste processo está a redução da taxa de natalidade, também expressiva no Brasil. De

acordo com a maioria das pesquisas especializadas em estimativa populacional, a combinação desses dois fenômenos - a maior longevidade e a redução da natalidade - é o que propiciará a aceleração do envelhecimento das populações (BRASIL, 2010).

As diferenças de gênero são relevantes na avaliação do quantitativo populacional de idosos. Têm-se notado que a população de mulheres idosas é maior que a de homens, devido aos múltiplos fatores biológicos e socioculturais que produzem um envelhecimento diferenciado para cada sexo. Dados apresentados em 2003 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios indicaram que a percentagem de idosos do sexo feminino era 6% a mais que do sexo masculino. Pode-se considerar que nos tempos atuais, quase uma década após tal levantamento, esses dados continuam em crescente expansão, devido à já constatada maior longevidade das mulheres.

Os estudos de gênero no campo do envelhecimento são importantes para a análise das relações sociais e da produção de identidades. O gênero como categoria relacional, em interação com as demais - idade, etnia, classe social e escolaridade - constrói lugares e situações sociais formando subjetividades e identidades correspondentes. Neste processo, considera-se que o caráter biossocial da definição de gênero inscreve no corpo e na cultura, ideologias mantenedoras do poder e dominação sobre os sujeitos (MOTTA, 1999). A apropriação social do corpo feminino é um elemento que permite a compreensão dos processos de controle ideológico em exercício, material valioso para o aprofundamento teórico e prático sobre as novas construções de identidade e perspectivas diante do envelhecer.

A percepção das transformações corporais e a experiência de envelhecimento da mulher são questões fundamentais na construção da identidade do gênero nesta faixa etária. A inserção das idosas nos espaços de convivência e socialização, por sua vez, permite criar um ambiente interacional relevante para as trocas subjetivas e produção de sentidos sobre o envelhecimento. Tendo em vista esses princípios, o presente estudo buscou, através de pesquisa bibliográfica e coleta de dados por entrevistas informais, compreender como as mulheres idosas constroem suas

identidades de gênero pela percepção das transformações corporais vivenciadas no processo de envelhecimento.

O Processo de Envelhecimento na Mulher

A atual situação demográfica nos aponta o fato de que o envelhecimento é um processo essencialmente feminino. As mulheres que hoje estão na terceira idade vivenciaram, durante sua juventude (décadas de 1940, 50 e 60), um contexto social marcado por regras morais e sexuais muito rígidas, no qual o controle sobre a conduta e o comportamento era algo muito bem definido pelas instituições, principalmente, pela família, afetando as expressões e construções pessoais acerca do próprio corpo (FERNANDES; GARCIA, 2010).

As experiências e trajetórias sociais percorridas pelos sujeitos nesse contexto afetaram diferentemente homens e mulheres que hoje vivenciam e representam a terceira idade. Os conteúdos de gênero se tornam produtos e processos com significados distintos para cada sexo devido às diferentes posições marcadas ao longo da história. Narvaz e Koller (2006) destacam que o discurso normativo produzido pela tradição paternalista, juntamente à perspectiva naturalista sobre o corpo feminino ditaram os papéis familiares e sociais, que estabeleciam como funções primordiais da mulher a reprodução/maternidade, criação/educação dos filhos e atividades domésticas. Como consequência, o controle familiar e a medicalização das funções reprodutivas se tornaram algumas das expressões mais marcantes da dominação social sob o corpo feminino (MOTTA, 1999).

Tais normatizações e a suposta inferioridade biológica feminina retiraram-na da vida pública e da participação política. As expectativas sociais eram apenas de que ela deveria ser uma boa mãe, esposa e dona de casa, como parte de uma essência feminina a ser preservada (Ibid.). A educação moral afirmava que essas responsabilidades seriam direcionadas unicamente às mulheres, abafando e sabotando sua participação cidadã, limitando seus espaços sociais ao meio doméstico e religioso.

A inferioridade biológica foi muito reforçada, segundo Del Priore (2006) o corpo feminino, ao longo da história, esteve caracterizado pelas práticas de exclusão e desqualificação. A autora discute, no contexto da história da evolução da ciência moderna – mantenedora de moldes deterministas e patologizantes - como a medicina do século XVIII constituiu por objetivo definir uma “normalidade” que exprimisse o destino biológico da mulher (DEL PRIORE, 2006). A figura do médico nesta época (auge da ciência moderna - e ainda considerando as reverberações discursivas e ideológicas presentes na contemporaneidade) exercia uma função no interior de um sistema para além dos domínios da medicina em si. Ela expandia suas influências para o campo da moral e da metafísica, submetendo a essas instâncias, a condição biológica da mulher (Ibid.).

Nas investigações empreendidas pelos cientistas-naturalistas, o corpo feminino era analisado a partir de uma ótica que o desqualificava em relação ao masculino, atribuindo valores de fragilidade e impotência,

“(...) como explicava o médico mineiro Francisco de Melo Franco em 1794, se as mulheres tinham ossos ‘mais pequenos e mais redondos’, era porque a mulher era ‘mais fraca do que o homem’. Suas carnes, ‘mais moles [...] contendo mais líquidos, seu tecido celular mais esponjoso e cheio de gordura’, em contraste com o aspecto musculoso que se exigia do corpo masculino, expressava igualmente a sua natureza amolengada e frágil, os seus sentimentos ‘mais suaves e ternos’”(DEL PRIORE, 2006, p.79).

Não somente o trato conferido à condição biológica da mulher ao longo da história como também outros fatores, caracterizam a vivência feminina, em especial na terceira idade, como pontua Faria (1995 apud MORI; COELHO, 2004, p.178) “(...) o afastamento dos filhos, dos pais idosos, irmãos, viuvez, culminando com a adaptação à aposentadoria, senão a própria, a do marido, além de certa dificuldade, no que se refere à sobrevivência econômica e a de participação no mercado de trabalho”, são elementos que incluem a temática psicológica e social, para além das questões fisiológicas do processo de envelhecimento da mulher.

Corpo e Gênero na Formação da Identidade.

A temática do corpo e gênero tem sido objeto de estudo e reflexão de pesquisadores em diversos campos do conhecimento científico. As construções históricas que se processaram ao longo do século XX e que ainda produzem seus efeitos na atualidade, reforçam a valorização do corpo como capital, a ser empregado em investimentos de múltiplas ordens e sentidos (BOURDIEU, 1988 apud GOLDENBERG, 2011). Explanando brevemente, Medeiros (2011, p. 287) aponta que o conceito de capital corporal na perspectiva teórica de Pierre Bourdieu¹¹⁰ se refere às “propriedades corporais que podem funcionar como capital para a obtenção de lucros sociais, para conceder à representação dominante do corpo um reconhecimento incondicional” (MEDEIROS, 2011, p. 287).

Tendo em vista essa qualificação do corpo, o mesmo passa a ser compreendido como fenômeno social e cultural, fonte de significação simbólica, objeto de representações e imaginários, suporte na construção identitária realizada pela estrutura social sobre os sujeitos, evidenciando que tal construção não é inteiramente efetuada por ele, e sim pela subjetivação produzida na coletividade (MONTAGNER, 2006; LE BRETON, 2007).

Do mesmo modo, o gênero está atrelado às concepções pré-estabelecidas, quando a diferença biológica se faz marcante na definição das práticas sociais e culturais, que produzem sentidos subjetivos. Scott (1991), autora que discorre sobre o uso da categoria gênero em História, confirma esta perspectiva afirmando que o gênero designa as relações sociais entre os sexos, haja vista que seu uso rejeita a justificação apenas biológica das diferenças. Em suas palavras (SCOTT, 1991, p.7) “o gênero se torna uma forma de indicar as construções sociais, a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres”. Considera que ele se torna uma maneira de se remeter às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas masculinas e femininas, nas quais desempenha sua função de

¹¹⁰ Pierre Bourdieu foi um sociólogo francês do século XX considerado um dos intelectuais mais influentes da sua época. Tinha como abordagem teórica o construtivismo estruturalista. Suas principais áreas de estudo foram educação, cultura, literatura, arte, linguística, meios de comunicação e política. Estabeleceu teorias como a dos campos de produção simbólica, enfatizando em toda sua produção científica, três conceitos fundamentais, campo, *habitus* e capital (WEISSHEIMER, 2002; THIRY-CHERQUES, 2006).

categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1991). Neste sentido, tem-se como exemplo a fisiologia feminina, que é tratada nas sociedades, em especial, as ocidentais, a partir de um viés simbólico, no qual compõe parte de um repertório ritualístico mantido há séculos.

Algumas transformações corporais femininas que ocorrem durante o processo de envelhecimento, sobretudo após dos 50 anos, como por exemplo, a menopausa e mudanças hormonais, a necessidade de histerectomia (em alguns casos) entre outras, são, constantemente, caracterizadas por uma sintomatologia própria induzindo tanto os profissionais de saúde, quanto a sociedade de modo geral, a associar tais transformações à ideia de doença, à patologização, e não apenas a uma etapa natural do ciclo de vida da mulher (MORI; COELHO, 2004).

De acordo com Del Priore (2000) essas mudanças corporais, previstas no processo de envelhecimento, impactam a autoimagem feminina e potencializam o sofrimento psíquico a partir da visão de cada sociedade em relação à mulher de idosa. A autora corrobora sua crítica afirmando que “(...) a história das mulheres no mundo ocidental tem passado pela história de seus corpos, cuja tríade da perfeição física - juventude, beleza e saúde - têm trazido consequências psicológicas cada vez mais sérias no enfrentamento do processo de envelhecimento” (DEL PRIORE, 2000 apud MORI; COELHO, 2004, p.178).

Neste contexto, entende-se que a constituição da identidade de gênero é tida como formação de representações e autorepresentações efetuadas pelos sujeitos no processo de sua constituição subjetiva e social, no qual o conjunto de categorias, discursos, práticas culturais - construídas sociohistoricamente - participam da produção e reprodução de valores e de papéis socioculturais que homens e mulheres têm na sociedade (MOORE, 2000).

Complementando esta definição, Miranda (2008, p.3) afirma que:

“a identidade de gênero está relacionada a uma identidade psicossocial que se assenta em valores, comportamentos e atitudes que a sociedade considera apropriados em função do sexo biológico, mas que também incide muitas vezes sobre o corpo, uma vez que

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

mexe com as gestualidades e toda a simbologia presente nas várias formas de ver e mostrar o corpo” (MIRANDA, 2008, p.3).

Tendo em vista essas concepções, entende-se que o corpo se torna um lugar privilegiado de ação do poder e do controle social, trazendo impresso em si mesmo, as marcas da cultura, e não somente as características biológicas (FOUCAULT, 2001).

No que concerne à questão da identidade – a partir do corpo envelhecido - faz-se misterressaltar a importância do processo histórico de construção de uma identidade etária para os idosos. Como afirma Silva (2008, p. 157), a identidade etária “passou a definir, por meio de características de conduta, crenças, hábitos corporais e ideais de satisfação, a experiência de 'habitar' cada etapa da vida”. O envelhecimento se estabeleceu no contexto social a partir do surgimento discursivo e imaginário da ideia de velhice com a formação de estereótipos e características bem definidas, em decorrência da necessidade histórica de categorização etária, bem como os processos que originaram as categorias: adolescência e infância (SILVA, 2008). O processo de identificação dos sujeitos com as categorias etárias permeia toda a vivência e espaços sociais, nos quais a compreensão da experiência do envelhecimento é uma importante via para o cuidado dessa população.

DISCUSSÃO SOBRE AS ENTREVISTAS

Através de entrevistas informais realizadas com três idosas participantes de projeto de extensão da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, “Terceira Idade em Ação”, pôde-se coletar mais informações a respeito da percepção sobre o corpo e da experiência de envelhecimento. O perfil destas mulheres deve ser destacado, pois para cada camada socioeconômica é apresentada uma visão diferente a respeito do mesmo fenômeno, levando em conta a complexidade dos estudos sociais acerca das representações sobre o envelhecimento.

As entrevistadas selecionadas possuem uma situação socioeconômica razoável que as permite manter condições de vida satisfatórias. Em relação à idade, Sra. M.J.R. possui 63 anos, Sra. M.E. – 65 anos e Sra. M.A.C. – 58 anos. As idosas responderam a três perguntas num modelo de entrevista informal que, de acordo com Gil (1999,

p.119), pretende a “obtenção de uma visão geral do problema pesquisado (...) é importante que o pesquisado expresse livre e completamente suas opiniões e atitudes em relação ao objeto de pesquisa, bem como os fatos e motivações que constituem seu contexto”. As perguntas foram “Como você percebe seu corpo?”, “O que significa envelhecer para você?” e “Como você percebe seu corpo feminino na sua idade?”.

Diante da primeira pergunta todas admitiram sentir que os efeitos das transformações corporais vindas com o envelhecimento às impactaram, expressando que sua percepção sobre seus corpos, num primeiro momento, não é tão positiva. A Sra. M.J.R. se expressa: *“Depois de uma certa idade, a gente tem muitas mudanças no corpo. Principalmente a mulher, a tendência é a barriga crescer mais, isso é uma diferença que dá muita tristeza na realidade da gente porque o nosso corpo vai se mudando pra pior”*.

No entanto, a despeito desta visão mais negativa, em geral, todas argumentaram que compreendem as transformações como consequência natural da passagem do tempo e que a longevidade permitiu a elas outros ganhos. Um exemplo está na fala de M.A.C. que afirma: *“(...) o meu corpo não é o que eu gostaria que fosse, claro que a gente espera, quer que o corpo da gente seja sempre jovem, que a gente não tenha excesso de peso, mas eu sou uma pessoa que já está satisfeita... hoje para mim são mais importantes as coisas que eu vejo, que eu sinto, as coisas que eu não tinha tempo antes para perceber. Hoje eu estou mais tranquila nesse ponto, não me preocupo tanto com o meu corpo nesse sentido, sabe? De me sentir muito jovem. Eu faço os exercícios que necessito para continuar vivendo, mas hoje me preocupo mais com a cabeça”*.

Quando questionadas sobre “o que significa envelhecer para você?”, todas disseram que encaram tranquilamente, dizem que se sentem bem e não têm muitos problemas com o envelhecimento, apenas os relacionados à condição física. M.E. afirma: *“Encaro o envelhecer de maneira gratificante, porque realmente a gente conseguiu passar pelas fases e é muito difícil”*. A Sra. M.A.C. afirma que: *“(...) significa você perceber que sua pele está mudando, seus órgãos internos já não são os mesmos, você já caminha com mais dificuldade. Mas você tem muito mais vivência, mais*

experiência do que até muitas pessoas que acham que são... que estudaram muito, mas você acaba sabendo muito mais, você tem consciência de muito mais coisas que pessoas que estudaram muito. Isso a gente vai adquirindo só com a vida mesmo”.

Em relação à pergunta “como você percebe seu corpo feminino na sua idade?”, a Sra. M.A.C. respondeu que o percebe com naturalidade, “(...) eu vejo isso naturalmente. Sou uma mulher que não tem dificuldades em termos de... eu tive a um tempo atrás uma isquemia que me deixou com uns probleminhas, mas não tirou minha sexualidade, não tirou nada. Nossa reação é normal, lógico que a gente já não tem aquela paixão da juventude, é uma coisa mais calma, mais tranquila. Mas com todas as reações normais de qualquer mulher mais jovem, não tem diferença nenhuma”.

Já a fala da Sra. M.J.R. aprofunda a discussão durante a entrevista no sentido de pensar a condição de gênero implicada na vivência amorosa durante a terceira idade, “(...) não sei se é certo o que eu vou falar, com relação a uma mulher velha com um homem novo, isso pesa muito na parte feminina, enquanto que no homem não tem nada a ver quanto mais velho as meninas estão querendo, a gente não, a gente tem essa dificuldade de encontrar uma pessoa da nossa idade, a gente quer que seja da nossa idade e não que seja mais novo (...) eu sinto uma dificuldade nisso, para as mulheres, né? Geralmente as mulheres mais velhas não se sentem bem em estar com uma pessoa mais nova, com um homem mais novo. Mesmo sentindo os mesmos desejos de uma moça mais nova, de uma mulher mais jovem, mas ela não se sente a vontade com uma pessoa mais jovem que ela”.

Em geral, apesar das idosas selecionadas não narrarem uma vivência completamente negativa a respeito das transformações corporais no envelhecimento e do envelhecer em si, suas falas apontam para a necessidade de aprofundamento no tema, pois o mesmo possui infinitas possibilidades de discussão, em especial, entre as demais camadas populacionais, com condições socioeconômicas diferenciadas, nas quais se torna possível apreciar as nuances de concepções acerca do mesmo fenômeno do envelhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (RESULTADOS PREVISTOS)

Constatou-se através desta breve pesquisa bibliográfica e exploratória (coleta de dados por meio de entrevistas informais) que a vivência coletiva em programas para a terceira idade, além de propiciarem maior integração, promoção da autonomia e participação do idoso na sociedade, são espaços onde é possível rever os estereótipos negativos acerca do envelhecimento. Essas experiências podem ser compartilhadas como algo a ser ressignificado pelos sujeitos. A autora Guita Debert (1997, p. 3) ratifica esta visão:

“Nesses programas o envelhecimento deixa de ser um processo contínuo de perdas; as experiências vividas e os saberes acumulados são ganhos que propiciariam aos mais velhos oportunidades de explorar novas identidades, realizar projetos abandonados em outras etapas da vida, estabelecer relações mais profícuas com o mundo dos mais jovens e dos mais velhos” (DEBERT, 1997, p.3).

As reformulações dos padrões tradicionais sobre o modo de envelhecer nesses espaços propiciam que as experiências individuais e isoladas sejam acolhidas na coletividade, explorando a descoberta dessas novas identidades, incluindo a de gênero. As falas das idosas que foram coletadas apontam sua permissão e abertura para discutir o tema no ambiente do programa para a terceira idade, sendo um meio profícuo para pesquisas na área. Deste modo, aprecia-se que pesquisas voltadas para a análise da construção da identidade de gênero entre mulheres idosas podem ser desenvolvidas neste ambiente interacional trazendo dados bastante relevantes sobre esta população.

REFERÊNCIAS:

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos/PR - Anais da 2ª CNDPI Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa – Avaliação da Rede Nacional de Proteção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa: avanços e desafios. Brasília: maio de 2010.
- CAMARANO, A. Mulher Idosa: suporte familiar ou agente de mudança?. Revista Estudos Avançados, nº 17 (49), 2003.
- DEBERT, G. A Invenção da Terceira Idade e a Rearticulação de Formas de Consumo e Demandas Políticas. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 1997.
- DEL PRIORE, M. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- FERNANDES, M.; GARCIA, L. O Corpo Envelhecido: percepção e vivência de mulheres idosas. *Interface (Botucatu) – Comunicação, Saúde, Educação*. vol. 14, nº 35, out./dez. 2010.
- FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Petrópolis: Editora Vozes. 2001 [1975].
- GIL, A. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas. 2002.
- _____. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas. 1999.
- GOLDENBERG, M. Corpo, envelhecimento e felicidade na cultura brasileira. In: *Revista Contemporânea (UERJ)*, ed. 18, vol. 9, n.2. 2011. pp. 77-85.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. 2003. Rio de Janeiro: IBGE.
- _____. Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 1980-2050: revisão 2004. Rio de Janeiro: IBGE - Depis.
- LE BRETON, D. A Sociologia do Corpo. Editora Vozes, Petrópolis – RJ. 2ª ed. 2007.
- MAZO, G.; SANTOS, S.; RIFIÓTIS, T. Corporeidade e Terceira Idade: a marginalização do corpo idoso (Resenha crítica do livro: Corporeidade e terceira idade: a marginalização do corpo idoso, de SIMÕES, Regina. 3. ed. Piracicaba, SP: Unimep, 1998). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 2, p. 167-172, jan. 2001.
- MEDEIROS, C. Habitus e Corpo Social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. *Revista Movimento – UFRGS – Porto Alegre*, v. 17, n. 01, p. 281-300, janeiro/março de 2011.
- MIRANDA, P. A construção social das identidades de gênero nas crianças: um estudo intensivo em Viseu. VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa. 25 a 26 de junho de 2008.
- MONTAGNER, M. Pierre Bourdieu, o corpo e a saúde: algumas possibilidades teóricas. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 11(2), pp. 515-526, 2006.
- MOORE, H. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. *cadernos pagu* (14) pp. 13-44 – Corporificando gênero –, Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero/Pagu, Unicamp, 2000.
- MORI, M.; COELHO, V. Mulheres de Corpo e Alma: aspectos biopsicossociais da meia-idade. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17 (2), pp. 177-187.
- MOTTA, A. As Dimensões de Gênero e Classe Social na Análise do Envelhecimento. *Cadernos Pagu* (13), pp.191-221. 1999.
- NARVAZ, M.; KOLLER, S. Famílias e Patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *Revista Psicologia & Sociedade*; 18 (1): 49-55; jan/abr.2006.
- SALGADO, C. Mulher Idosa: a feminização da velhice. *Revista Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*. UFRGS – Porto Alegre, v. 4, p. 7-19, 2002.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife (PE): SOS Corpo; 1991.
- SILVA, L. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. *História, Ciência, Saúde - Manguinhos* [online]. vol.15, n.1, pp. 155-168. 2008.
- THIRY-CHERQUES, H. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública*, vol. 40, nº1. Rio de Janeiro, jan./fev. 2006.

NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA: experiências na escrita acadêmica da licenciatura em educação do campo (UFRRJ)

Fabrícia Vellasquez Paiva (UFRRJ)
Régis Alexandro Taveira Teixeira (UFRRJ)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo socializar uma experiência de construção da escrita a partir de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cujos alunos são oriundos de movimentos sociais – em especial quilombolas, assentados do MST e indígenas. Trata-se de uma vivência, fruto de Oficinas de Textos oferecidas ao longo de todo o Curso, quanto às marcas de resistência da oralidade nos escritos acadêmicos como composição de uma identidade docente específica. Por meio de uma pesquisa participante, a metodologia, de forma qualitativa, procurou investigar como se constituía a identidade desses alunos no contexto universitário. Utilizando-se da análise do discurso, objetivou-se, sobretudo, a tentativa de investigar se algumas marcas de oralidade dos enunciados – resistentes por uma possível manutenção da memória de seus grupos – se faziam presentes também nas produções textuais elaboradas nos encontros, mesmo com a proposta de privilegiar a educação estética (Schiller, 2002), especialmente trabalhada por textos imagéticos e de literatura (Zilberman, 1985). Partimos, pois, de referenciais sobre a formação nos movimentos sociais (Arroyo, 2004), sobre as particularidades de composição da escrita (Chartier, 2002), sobretudo quanto à possibilidade de uma constituição heterogênea (Corrêa, 2004) como possível marca identitária (Hall, 1997) de memória formativa naquele contexto social (Gondar & Dodebei, 2005). Como resultados incipientes, vimos que as marcas de oralidade entrecruzaram-se às de escrita formal, constituindo-se parte de uma resistência prolongada dos movimentos, e também se projetando como memória de uma formação específica nos sujeitos sociais ali envolvidos.

Palavras-chave: composição escrita, educação do campo, oralidade, identidade, memórias.

Introdução

O presente artigo surge de uma necessidade de socialização de práticas de construção escrita vivenciadas durante a proposta de Oficina de Texto, ao longo de encontros do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Não apenas a análise linguística, mas, especialmente, a forma de composição desse aporte representativo da linguagem, por meio da escrita, é, pois, o principal objetivo desse trabalho.

Trata-se de uma experiência de aproximação e de distanciamento, em um movimento aparentemente paradoxal, entre oralidade e escrita como marcas de identidades docentes em formação. Processos de elaboração de uma linguagem

tipicamente acadêmica, de letramento científico, dividem espaço com marcas orais de compreensão das realidades de mundo, oriundas da socialização de uma turma composta, toda, por movimentos sociais.

Pela história típica dos alunos, sabemos que a linguagem é um instrumento de grande importância tanto para a comunicação em si, quanto pela legitimação de um discurso coletivo – tão caro para as demandas de cada grupo social em movimento. Nesse sentido, o que nos chamou a atenção, nessas vivências, não foi da capacidade de articulação ou não dos licenciandos na universidade, mas, sim, de uma possível resistência que fora sendo percebida em alguns escritos, sobretudo naqueles que exigiam, dos alunos, uma vinculação ainda mais restrita à escrita, com suas marcas próprias, e, nesta, uma diretriz eminentemente “acadêmica”.

Conhecendo os alunos: um mergulho na Licenciatura em Educação do Campo

O Curso surgiu visando ao atendimento de uma demanda de garantia de escolarização dos trabalhadores rurais das áreas de Reforma Agrária do Estado do Rio de Janeiro. Apresentava, pois, uma preocupação quanto a uma política pública voltada para o desenvolvimento intelectual e cultural destes trabalhadores, que fosse consolidada por meio do aumento do acesso à escolarização de ensino médio e superior.

Considerando-se, ainda, que a política educacional no Brasil carece de uma dinâmica eficaz no sentido de realmente integrar uma formação docente em áreas consideradas rurais, indígenas, quilombolas, etc., a UFRRJ foi convidada, pelo Ministério da Educação (MEC), a desenvolver um Projeto de Licenciatura em Educação do Campo com vistas à necessidade de democratização do acesso e da permanência nesses espaços.

A proposta de Curso, portanto, surge com o objetivo principal de formação, em nível superior, de sessenta (60) educadores em três (3) anos, para atuação tanto nos anos finais do Ensino Fundamental (segundo segmento), quanto no Ensino Médio das Escolas do Campo. Para tal, tem como campos epistemológicos duas grandes áreas de

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

conhecimento, a saber: ciências sociais e humanidades; e agroecologia e segurança alimentar.

Nesse sentido, também apresentou, desde o princípio, a preocupação com a formação da docência multidisciplinar e para a gestão de processos de educação básica em escolas do campo, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos, com capacidade de refletir sobre sua realidade, concebendo, para tal, projetos interventivos que eficientemente produzam mudanças significativas em seus contextos de atuação.

Vale lembrar que, para garantir uma formação docente no mesmo padrão das demais licenciaturas, o curso foi fundamentado nos princípios construídos na luta dos profissionais da educação por uma formação docente substantiva, explicitados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esses pressupostos, fundamentais a uma identidade docente qualificada, compreendem tanto a interdisciplinaridade como fundamento epistemológico básico que materializa a complexidade, quanto o trabalho pedagógico partilhado/coletivo. Além disso, consideram a articulação entre teoria e prática, bem como a pesquisa como princípio educativo de conhecimento e intervenção na realidade.

Vemos, assim, que o processo de composição do Curso procurou contemplar o propósito dessa formação diferenciada: de um lado, valendo-se dos conceitos para legitimação dessa nova proposta; de outro, garantindo uma flexibilidade curricular própria dos e para os movimentos. Ademais, o Projeto político-pedagógico foi formulado a partir da orientação das demandas advindas de encontros realizados e promovidos na UFRRJ: Seminários, Fóruns e Projetos sobre a Educação do Campo, Juventude Rural, Movimentos Sociais, Educação em Contextos Específicos, Escola Ativa e Agroecologia.

Outro ponto relevante é a significativa presença de sujeitos que, mesmo distante do domínio da educação formal, são importantes e envolvem-se, tanto política quanto socialmente, com as questões da Educação do Campo – viabilizando não apenas a discussão sobre ela, mas, principalmente, contribuindo para a

formulação de políticas públicas. Essas experiências têm podido fomentar processos incipientes de democratização, de socialização de poder, de afirmação de identidades que, apesar de em contextos ainda locais, já fortalecem ambientes coletivos.

Todo esse breve histórico da Licenciatura em Educação do Campo – tão caro à compreensão do próprio processo de consolidação do Curso – nos permite aprofundar as questões relativas a esse trabalho: como, em uma proposta de democratização do ensino superior, se situa o letramento científico? O que fazer com a escrita e com a oralidade – permite-se às duas o mesmo peso? Como se situam a memória, a narrativa livre, em detrimento de uma escrita padronizada e com traços peculiares de composição? Tentaremos, assim, trabalhar essas inquietações ao longo desse artigo, convidando o leitor a refletir conosco sobre um curso da história que ainda se encontra aberto.

Conhecendo os escritos: a proposta das Oficinas de Textos

A proposta curricular do Curso procurou contemplar, ao longo da formação, a dinâmica das Oficinas de Textos. Não havia a necessidade de uma disciplina de produção textual, como comumente tem se observado em alguns cursos de graduação. A ideia era, sim, a de se pensar um momento mais “livre”, em que a própria ideia de texto pudesse ser (re)construída com os alunos ao longo dos encontros. Tirava-se, assim, o peso acadêmico atribuído à linguagem escrita.

É importante registrar que o curso prevê, como metodologia, a Pedagogia da Alternância, na qual os alunos realizam etapas da Universidade (Tempo escola) e nos movimentos (Tempo comunidade) – dialogando o tempo todo com a realidade acadêmica e a experiência coletiva nos movimentos. Nesse sentido, para a realização da oficina, foram estudados alguns diários, também em registro escrito, que os alunos preenchem como atividade do Curso – tanto no tempo escola quanto no previsto em cada comunidade. Esses cadernos, vale dizer, contêm toda a impressão do aluno acerca das aulas, das dinâmicas, dos momentos, enfim, vivenciados por eles nesse processo formativo.

Some-se a isso o fato de que essas oficinas deveriam privilegiar as relações estabelecidas entre a formação do educador e suas histórias de vida, as memórias, a formação política e ideológica na perspectiva freireana e suas consequências na utilização e produção do material didático, na formação de educandos preocupados com o restabelecimento de espaços e atitudes que privilegiem a arte do diálogo e a conscientização.

Partindo das contribuições de Stuart Hall (1997) e de Boaventura de Sousa Santos (1997), é preciso considerar, em uma sociedade que se apresenta como democrática, não mais o multiculturalismo, mas os multiculturalismos, no sentido de se permitir, especialmente na Educação, possibilidades de integração efetivamente consolidadas. Faz-se necessário, nesse sentido, considerar a cultura como formas diferentes de se representar publicamente o social, não permitindo, pois, que ela seja mais um instrumento de segregação. Sobre isso, Graça Paulino (2001) diz que:

[...] o sistema social percorre e contamina todo o processamento da comunicação letrada, desde a natureza da própria linguagem, que é social, até os limites de interpretação e réplica dos leitores em determinada época, em determinadas condições político-econômicas, sob determinadas restrições ideológicas (PAULINO, 2001, p. 22).

Logo, fosse pela proposta das Oficinas ou pela importância de se trabalhar as marcas de identidade na escrita – sem desconsiderar as construções próprias de comunicação em cada texto produzido –, cada momento foi construído com diálogos orais e buscando, inicialmente, os textos memorialísticos, por meio de produções mais “livres”, para que se pudesse chegar, mais naturalmente, às composições mais específicas, a partir de uma padronização acadêmica. Como o Projeto do Curso valoriza o ser como sujeito da própria história, e, nesse sentido, a autoconfiança na capacidade intelectual das pessoas, as experiências educacionais e políticas dos educadores foram essenciais nessas reflexões, também como possibilidade de compreensão da ação coletiva, via textos.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Optou-se, assim, além do aspecto oral e memorialístico, inicialmente, por uma composição escrita mais criativa, porque livre: após algumas apresentações de textos de literatura, por meio da mediação de leitura em voz alta, os alunos foram convidados a também produzir textos literários, em forma argumentativa, sem um tema único. Esse ambiente coletivo e educacional pode cumprir com papel libertador e de emancipação humana, abrindo novos espaços de atuação, por onde ecoarão as vozes daqueles que, em nome do respeito às diferenças e da igualdade, sempre foram silenciados.

Associar a uma variedade linguística a comunicação escrita implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e um processo de “elaboração” da mesma [...]. Tal associação foi um passo fundamental no processo de “legitimação” de uma norma (GNERRE, 2009, p. 8).

Tal como Gnerre, nossa preocupação sempre fora a de viabilizar uma reflexão, pela elaboração da escrita, daquilo que era possível produzir. Era preciso, sim, que os alunos se vissem como autores, e, nessas autorias, como sujeitos constituintes da própria história, da própria memória, e de uma escrita particular, enfim. Ainda que, vale dizer, essa norma não fosse legitimada academicamente em um primeiro momento.

No entanto, produções textuais riquíssimas puderam surgir nesses escritos, ainda reservando traços fortes da oralidade, mas realçando uma identidade que insistia – ou resistia – em se eternizar por meio da escrita. Esse dado não foi por nós despercebido. Pelo contrário: sempre no sentido de criar um ambiente favorável à introdução do letramento científico, ele fora trabalhado com os alunos ao longo das Oficinas. Afinal, também acreditamos que era preciso não isentá-los desse conhecimento também acadêmico, sob pena de fazer a não-democracia do saber, de continuar permitindo apenas o acesso restrito ou a entrada em alguns campos da informação que sejam apenas úteis, para fins utilitários ou ainda condizentes com a prática de determinados grupos.

Resistir e conhecer é preciso: dos textos literários à escrita do projeto

Em um pequeno artigo publicado em seu livro *Contracorrente: conversas sobre leitura e política* (1999), Ana Maria Machado apresenta a expressão, que é parte emblemática, ou título, da ideia do texto – *Tulutatulê*, vinda de “Tu luta, tu lê” –, como uma única, e mais: uma “palavra mágica”. O enunciado, tal como fora escrito, foi percebido por ela rascunhado por um aluno de uma turma composta por um grupo de operários em meio a uma construção em Copacabana, no Rio de Janeiro.

A autora, em recente contato com o método de Paulo Freire à época – pedagogia da emancipação ou do oprimido –, tinha resolvido aplicar pela primeira vez a experiência com os novos alunos, sempre preconizando a importância de se trabalhar com a realidade deles. Foi quando teve a surpresa – o fato em si não a incomodou. O que a surpreendeu, isso sim, foi a exatidão de como cada aluno encara a linguagem e o poder que ela assume. Segundo ela:

De repente, um aluno escreveu uma longa palavra esquisita, parecendo palavra mágica: *Tu luta, tu lê*. Levei um susto. Não só com a emoção de ver como era rápido, como ele era capaz de criar de imediato um uso impessoal e coletivo para o único pronome capaz de escrever no momento... mas também pela ordem que deu a seu pensamento. Não se tratava de ler para poder lutar, como propunha meu coração de vinte anos, mas de lutar para conseguir ler. A leitura era o objetivo, a meta. A luta era só um meio de se chegar lá (MACHADO, 1999, p. 124).

A mesma inquietação pôde ser vivenciada com as resistências, via linguagem escrita, que insistiam em “se marcar” a cada texto, a cada novo encontro na UFRJ. Como expressões “teimosas”, as marcas da comunicação oral, vivenciadas pelos alunos em suas práticas cotidianas, eram trazidas – em alguns momentos como que à revelia de qualquer processo “formal” – para qualquer gênero em que tais escritos eram sugeridos e/ou solicitados. Só que tal traço, no entanto, não representou, em nenhum encontro, uma barreira, uma dificuldade ou mesmo uma resistência na produção.

Eis o ponto. A resistência não estava no ato de escrever, mas na maneira como se escreve, e independentemente de quem fosse o interlocutor. Sendo esse ponto, pois, explorado, iniciamos a discussão com a leitura de um texto de literatura

infantojuvenil: De carta em carta, de Ana Maria Machado, e foi proposta uma produção no gênero epistolar, em forma argumentativa. A ideia da argumentação, via carta, trabalharia, mais livremente, a necessidade de também se pensar – principalmente com vistas ao atendimento de demandas – um destinatário, um contexto de produção, bem como as características de um padrão escrita que poderia, e deveria, ser conhecido – ainda que não se quisesse fazer uso desse mecanismo em outros ambientes. E a opção pela literatura tende a romper a hierarquia sobre a qual o sistema educacional se apóia e dá lugar a uma relação mais democrática entre o professor e o aluno. Para Zilberman, a literatura “revela a possibilidade de ruptura com os laços ideológicos que convertem a escola em sala de espera da engrenagem burguesa” (1985, p.22).

Foi possível, com isso, iniciar com os alunos um debate sobre a importância da comunicação, em suas diversas variantes, para a mobilização social e do uso da linguagem não apenas para este momento de educação formal institucionalizada, mas, a partir disso, para o próprio movimento social. Ademais, a apropriação de escritos, plural, também era um ponto fundamental para a legitimação desse grupo de alunos em uma universidade pública, bem como o uso contextualizado da linguagem – como fim acadêmico, mas, sobretudo, como empoderamento de um lugar ocupado também nos movimentos – ferramenta fundamental de comunicação entre sujeitos sociais.

As estratégias de comunicação, sejam escritas ou orais, puderam ser apropriadas por cada licenciando de acordo com a realidade de cada grupo social, sendo, pois, entendidas como ferramenta de comunicação e, conseqüentemente, em atendimento àqueles de que deles necessitam. Como nos lembra Henriques:

Diante dos desafios de mobilizar os sujeitos no cenário contemporâneo, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de que a comunicação seja tratada de uma maneira estratégica. Isso pode ser explicado por vários motivos: (a) os meios de comunicação tornaram-se hoje um complexo de veículos e canais, cada um com suas peculiaridades técnicas e de linguagem, cujo uso pressupõe algum conhecimento especializado e uma apreensão de sua lógica de operação; (b) a posse dos meios de comunicação e o acesso a eles se dão de forma assimétrica, sujeitos a interesses nem sempre

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

convergentes e compatíveis com a causa que se deseja defender; (c) para inúmeros conteúdos especializados que compõem a problematização de causas sociais torna-se indispensável uma tradução da fala especializada, de tal maneira que se produza uma informação qualificada, plenamente acessível aos não-especialistas; e (d) a necessidade de arregimentar e organizar recursos simbólicos, que promovam não apenas a visibilidade, mas também as condições necessárias para vinculação dos atores e para a cooperação (HENRIQUES, 2009, p. 10).

Logo, a comunicação para a mobilização social deve ser pensada e estimulada de forma estratégica pelo grupo e para o próprio grupo, de forma a viabilizar a linguagem como uma efetiva realização de diálogo e de colocação de demandas. Afinal, a construção de uma possibilidade de comunicação real, para a coletividade, é não apenas fundamental naquele contexto em que os licenciandos se encontram, mas, sobretudo, para seus assentamentos e contextos de socialização. Aliás, a ideia é justamente essa: promover, pela exemplaridade, as viabilidades de construção de discursos, no plural, com argumentações possíveis às reivindicações.

O momento das oficinas vem sendo entendido como essa possibilidade de construção com esses sujeitos históricos, como forma de se refletir sobre a necessidade de administrar estrategicamente os meios para gerar identificação do movimento ou projeto mobilizador, para que seja reconhecido pelos públicos. A ideia é, pois, não apenas socializar as informações formais de utilização da linguagem, mas também não prescindir delas – estabelecendo uma relação necessária entre os suportes padrão e não padrão de manifestação da comunicação.

Isso porque, se entendemos que é preciso considerar aquilo que os movimentos já possuem construído como forma de articulação, de comunicação e de diálogo, também precisamos não negligenciá-los quanto às estruturais formais de organização de um discurso mais legítimos – não porque o é, de fato, mas porque fora socialmente construído. E, justamente em função dessas elaborações específicas de pensamento e de linguagem, mais ou menos aceitas com facilidade, é que cabe também à universidade a socialização desses padrões de discurso.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF **Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.**

[Outros escritos] traduzem as aspirações de uma população semi-alfabetizada que disputa com os grandes e os poderosos seus monopólios sobre a escrita visível. Se as escritas expostas são um dos instrumentos utilizados pelos poderes e pelas elites para enunciar sua dominação – e conquistar adesão –, são também uma forma de os mais fracos manifestarem sua existência ou afirmarem seus protestos (CHARTIER, 2002, p. 81).

Entendidos os processos e os valores de se conhecer as variantes escritas – formais e acadêmicas, para além das coloquiais oralizadas – vimos que as marcas orais ainda assim se mantinham, ratificando, de certa forma, a tese primeira, ainda que incipientemente, de que o oral poderia ser uma escolha, uma marca própria de identidade docente que se constituía dentro dos muros da Universidade.

Importa-nos, portanto, questionar – tal como vimos tentando realizar no momento – que tipo de memória se quer construir e/ou permitir: se a (re)produção de uma escrita que é legítima, porque formal para aquele contexto ou se uma (neo)produção a partir de simbolismos e representações outros, que tanto eternizem quanto a marca gráfica forçada do traço no papel.

Os projetos de pesquisa, instrumentos de caracterização, por natureza, acadêmica, trouxeram consigo ainda essas marcas, embora grafadas, de sonorização evidente, como uma resistência de voz que não se podia calar; que não devia, por fim, silenciar. Essas vozes vêm compondo, sem prejuízo ao texto escrito, uma tessitura de significados de uma memória, de uma trajetória, de uma história, enfim. Logo, se o oral também se ensina e se é possível construir discursos dialógicos, há de se encontrar um ponto em comum entre o verbal da articulação e da grafia para um mesmo fim: o de formação de uma identidade docente.

Considerações finais

Vemos, assim, que a linguagem, antes de se transformar em discurso legítimo, pode, se utilizada com recursos estéticos, subverter a ordem da própria língua, tal como elucida Barthes (2007), se alimentando na fonte de valores de cultura, expressos em padrões de produção que nem sempre são considerados, mas são saberes. Assim, todo escritor, quando assim se reconhece, sabe de sua função indiscreta de invasão de

um território especial da língua. É, pois, um fenômeno de ordem social – superior a ele.

Percebemos, também, que os participantes das oficinas consideraram, em seus escritos, muito mais as marcas orais como um espaço especial da linguagem. E com tudo o que pudemos discutir no presente trabalho, aliado ao resultado concreto de construção dos projetos pelos alunos, postula, para nós, um importante movimento de trabalho conjunto, como forma de procurar focar no aluno-autor aquilo que de fato pode representar um diferencial para sua vida em cidadania.

Por fim, o processo de construção das oficinas considerou as recentes transformações societárias e educacionais, fomentando debates políticos em torno das orientações históricas, pedagógicas e éticas que deve sempre existir no processo de ensino-aprendizagem e na relação dialógica entre educador e educando. Teve como objetivo a efetivação de um momento de produção coletiva cuja manifestação pôde ser vivenciada nos escritos de cada projeto.

Bibliografia:

ARROYO, Miguel G. Educandos, sujeitos de direitos. In: *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.

BRAGA, Clara S.; HENRIQUES, Márcio & MAFRA, Rennan L. M.. *As Relações Públicas na constituição das causas sociais: a mobilização como ato comunicativo*. Anais do 3º Congresso Internacional da Associação LatinoAmericana de Relações Públicas (ALARP). Londrina/PR, 2002.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Orgs.). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HENRIQUES, Márcio S.; BRAGA, Clara Soares; MAFRA, Rennan Lanna Martins. *O planejamento da comunicação para a mobilização social: em busca da co-*

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- responsabilidade. In: HENRIQUES, Márcio S. (org.). Comunicação e estratégias de mobilização social. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p. 33-58.
- HENRIQUES, Márcio S. Comunicação, comunidades e os desafios da mobilização social. In: SCHERER-WARREN, Ilse et al. Sociedade Civil e Participação. Módulo 4 do Programa de Formação de Conselheiros Nacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- MACHADO, Ana Maria. De carta em carta. São Paulo: Salamandra, 2002.
- _____. Contracorrente: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ed. Ática, 1999.
- PAULINO, Graça et al. Tipos de textos, modos de leitura. Goiânia: Formato, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. Lua Nova: revista de cultura e política, Cedec, 1997.
- SCHERER-WARREN, Ilse. Das ações coletivas às redes de movimentos sociais. Controle social e democracia. Belo Horizonte, UFMG, 2009 (texto do Programa de Formação de Conselheiros Nacionais, p. 9-35).
- SCHILLER, Friedrich. A educação estética do homem: numa série de cartas. São Paulo: editora Iluminuras, 2002.
- ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global, 1985.

**A RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE ÉTICA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO PARA
ARISTÓTELES**

Lenilson Alves dos Santos (UENF)

Carolina Fragoso (UENF)

Dr Julio Cesar Esteves (UENF)

RESUMO: Para Aristóteles a Educação é um processo de melhoramento da natureza humana. Para ele o indivíduo não nasce pronto, ele se constrói na relação com o outro. As relações humanas devem ser orientadas pela Ética, a fim de que os indivíduos que convivem juntos sejam virtuosos. Nesse sentido, a Política norte a vida humana na dependência da Ética e da educação. O homem para Aristóteles, que é por natureza político, é um homem cultivado por meio de uma educação virtuosa. Ética, política e educação norteiam a vida humana para que ela seja feliz.

Palavras-chave: Educação, Ética, Política, Cidadão, Felicidade.

A educação, sem dúvida nenhuma, é um tema de grande importância para a vida humana. Ela significa uma necessidade do humano em realizar-se, pois, o indivíduo não nasce pronto, num mundo acabado; ele se forma, se constitui num mundo que, por sua vez, encontra-se em constante construção. Dessa maneira, a educação é uma arte humana que visa formar esse indivíduo, de torná-lo sujeito cognitivo, moral e sociável. Inerente ao tema da educação está a questão que se refere ao que podemos denominar de ação pedagógica, uma ação que consiga abarcar a necessidade de uma instrução, mas, ao mesmo tempo, valorizando a criatividade individual, uma criatividade não isolada, mas, ao contrário, que visa inserir o indivíduo no mundo social. Estamos assim, falando de uma educação nos moldes da antiguidade clássica. Esta educação foi chamada de Paideia¹¹¹, que consistia no processo de formação integral do indivíduo para a vida coletiva.

¹¹¹ Este termo é difícil de ser definido, pois trata-se de um conceito de grande amplitude. Werner Jaeger, na sua obra intitulada *Paideia*, na introdução, ressalta que este conceito não pode ser entendido nos moldes modernos como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação. Na verdade, afirma Jaeger, este conceito abrange todos os outros designados pela modernidade. O termo Paideia vem de *paídos* (crianças) e significa, literalmente, educação dos meninos. Porém, a partir do século V a.C. este termo começa a designar um ideal de educação para os gregos que envolvia a formação do indivíduo

Nas inúmeras concepções de pedagogia, a ação educativa sempre se apresentou como um tema em aberto, pois se sabe da necessidade da educação na formação do indivíduo, mas não se sabe qual a melhor ação pedagógica para se chegar a uma boa formação.

Aristóteles nasceu em Estagira, na Calcídia, no ano de 384 a.C., foi professor e fundador de uma escola, Liceu. Mas, sua teoria sobre a educação chegou-nos de maneira fragmentada, para compreendermos um pouco mais sobre sua pedagogia é fundamental que nos apoiemos em duas obras escritas por ele: a *Ética a Nicômacos* e *A Política*. Nestas duas obras encontraremos os princípios norteadores da formação para Aristóteles. De maneira geral, podemos dizer que o que é apresentado na *Ética a Nicômacos* nos possibilitará falar dos princípios pedagógicos para a virtude e na *Política*, poderemos encontrar as bases para um processo educativo de inserção do indivíduo na polis. Desse modo, essas duas obras oferecem, assim, os elementos pedagógicos de uma educação para o bem viver.

O processo educativo, para Aristóteles, pretende levar em conta as seguintes questões: de que maneira poderá o homem tornar-se virtuoso, contribuindo para a vida política de sua cidade? Como o homem poderá alcançar a felicidade neste mundo? Podemos antecipar que, Aristóteles, inserido na sua realidade, observou o comportamento de pessoas e grupos para desenvolver aquilo que seria, para ele, o melhor modelo educacional, isto é, um modelo humanitário que conduziria o indivíduo à felicidade. Neste modelo, a felicidade só pode ser atingida num Estado formado por indivíduos virtuosos. O seu modelo educacional não se destina apenas aos indivíduos, mas também ao Estado. Assim, o princípio geral norteador da formação poderia ser formulado do seguinte modo – uma boa ação se caracteriza em saber agir em

para tornar-se bom cidadão. “É então que o ideal educativo grego aparece como *Paideia*, formação geral que tem por tarefa construir o homem como homem e como cidadão. Platão define *Paideia* da seguinte forma “(...) a essência de toda a verdadeira educação ou *Paideia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento” (Jaeger, 1995, p147). Apesar desta complexidade semântica, o conceito *paideia* será, por nós, compreendido como educação para cultivo do homem, e esta, não por meio de teorias abstratas, mas por meio de teorias que fundem-se com a vida, tornando-se atitude, ação, de um bom cidadão. Nesta hermenêutica conceitual, acreditamos que estamos em harmonia com a compreensão grega deste ideal educativo.

conformidade com o que é bom para si e para o Estado. Este princípio está na base da ação pedagógica, cujo télos é a felicidade.

Antes de iniciar a investigação da nossa temática, achamos por bem, fazer uma apresentação sucinta das duas obras norteadoras desse trabalho e da visão aristotélica acerca do cidadão.

- A Ética a Nicômacos.

Aristóteles escreveu três grandes obras com temática ética, são elas: Ética a Nicômacos, Ética a Eudemo e a Grande Moral. A Ética a Eudemo teve por muito tempo sua autenticidade contestada. As duas Éticas são hoje consideradas escritos autênticos de Aristóteles, entretanto, foram escritas em fases distintas do pensamento do filósofo. Segundo Faria, A Ética a Eudemo constituiria uma redação primitiva, elaborada, provavelmente, no período de Assos e Mitilene. Uma parte dessa Ética foi, mais tarde, incorporada à Ética a Nicômacos, cuja redação corresponde já à época do Liceu. Quanto à Grande Moral existem fortes indicações, decorrentes tanto do estilo, da forma, como do conteúdo, que apontam sua inautenticidade e levam a supor que tenha sido escrita num período já posterior à morte do próprio filósofo¹¹².

A nossa investigação não pretende levar em conta o problema da autenticidade das Éticas atribuídas a Aristóteles. Além disso, não vamos mencionar, neste trabalho, a Ética a Eudemo nem a Grande Moral. Vamos focalizar a nossa investigação na Ética a Nicômacos, pois, acreditamos que ela nos fornecerá todos os elementos necessários para levar a cabo a nossa empreitada de apontar os fundamentos éticos e políticos presentes no projeto educativo de Aristóteles.

No ano de 342 a.C., Aristóteles foi encarregado da educação de Alexandre, filho do Rei da Macedônia, que estava com 13 anos. No ano de 336, Alexandre sucedeu seu pai no reinado e iniciou suas conquistas. A relação entre mestre e discípulo mostrar-se-ia estável, pois, o rei Alexandre enviou a Aristóteles material para estudo e ajuda financeira. Depois que terminou a educação do Rei Alexandre, Aristóteles voltou a

¹¹² Cf. FARIA, Maria do Carmo Bettencourt de. **A Liberdade esquecida: fundamentos ontológicos da liberdade no pensamento aristotélico**. São Paulo, Ed Loyola, 1995, p. 186.

Atenas e iniciou uma escola nas proximidades de um templo dedicado ao deus Apolo, por isso, ela recebeu o nome de Liceu. Esta escola era organizada da seguinte maneira: havia disciplinas dirigidas aos discípulos, pela manhã. Estas disciplinas eram chamadas esotéricas. Havia, também, disciplinas voltadas para o público externo à escola, pela tarde. Estas disciplinas eram chamadas exotéricas. Sua escola também era chamada de peripatética¹¹³.

A *Ética a Nicômacos* que, faz parte do corpus aristotelicum, é uma obra esotérica, pois era destinada aos estudos internos do Liceu. Ela foi organizada em dez livros, em formato de notas de aula, provavelmente, dadas a Nicômacos, filho de Aristóteles. O conteúdo dessa *Ética*, em linhas gerais, é: apresentar o bem mais elevado para as criaturas humanas; apresentar a finalidade da vida humana; apresentar a necessidade de transformar a práxis humana em eudaimonia (boa ação). Nessa *Ética* encontramos a preocupação com a ideia de finalismo, de teleologia da ação humana. Portanto, a investigação presente nessa *ética* é acerca da vida humana e esta é, primordialmente, ação, decisão, realização de um fim. A partir dessa ideia, abre-se para a filosofia *ética* de Aristóteles a problemática do *télós*, do fim, da vida humana.

Aristóteles é um filósofo tipicamente analítico e lógico, como podemos constatar na *Metafísica* e na *Lógica*. Na obra *Ética a Nicômacos* não encontramos esse Aristóteles analítico e lógico, mas um Aristóteles aporético, pouco preocupado com definições muito exatas, e que restaura a importância da *doxa* e do método dialético¹¹⁴. A grande aporia levantada por Aristóteles na *Ética a Nicômacos* é sobre a felicidade, pois, ele levanta a questão: o que é a felicidade? Porém, não está interessado numa definição exata de felicidade, já que, esta dependerá de cada comunidade. Sendo assim, cabe a *Política* dizer o que é felicidade, no sentido coletivo, e à *Ética* o como realizá-la.

¹¹³ A palavra peripatético (*περιπατητικός*), é uma palavra grega que significa: ambulante, itinerante ou passeio. Os discípulos de Aristóteles eram chamados de peripatéticos, pois as aulas eram administradas durante um passeio realizado pelo mestre e seus discípulos.

¹¹⁴ Cf. FARIA, Maria do Carmo Bettencourt de. Op cit, p. 186.

- A Política

A obra A Política de Aristóteles que, também faz parte do corpus aristotelicum, tem o objetivo de criticar as formas de governos de seu tempo, baseando-se nos critérios de justiça e de injustiça. Nela, ele distingue a monarquia, aristocracia e a “politia” (democracia moderada) da tirania, da oligarquia e da democracia. Esta obra é, ao mesmo tempo, descritiva, comparativa e crítica. Trata-se de um texto que possui um ideal reformador, pois, ao avaliar os elementos que compõem o Estado que, o mantém conciso, que o legitima, ele irá propor um novo modelo de Estado, pautado não na expansão territorial, na glória das conquistas, mas na formação de indivíduos virtuosos.

Aristóteles analisa a natureza dos indivíduos e do Estado, procura formular quais os direitos e deveres dos indivíduos e qual é o papel do Estado. Encontramos na A Política um duplo télos para o Estado: primeiro - assegurar aos homens mais facilmente o que é necessário à vida; segundo – assegurar uma vida intelectual e moral na cidade.

Na A Política vamos investigar a relação entre indivíduo e Estado, buscando saber o como o Estado pode formar bons cidadãos? De modo geral, podemos perceber na A Política que, é por meio de uma educação para as virtudes que, o Estado forma bons cidadãos. É pela educação que o homem desenvolve a política, pois, por ela, ele se torna capaz de bem legislar, de bem governar a si mesmo, a família e a cidade. Assim, a mais alta ciência para Aristóteles tem o desenvolvimento atrelado à educação.

Salientamos que há uma ligação indissolúvel entre ética e política em Aristóteles e que, o processo educativo, processo de formação do homem, deve ser elaborado a partir dessa relação de interdependência. Ética e Política, amalgamadas, oferecem os princípios básicos para uma ação pedagógica que visa formar o indivíduo para viver em coletividade e ser feliz. A Política é para a Ética uma ciência arquitetônica e ambas constituem a ciência por excelência, ou seja, a ciência das coisas humanas, a ciência da sociedade. Essa ciência por excelência visa não só a beleza no governo do Estado, mais também, a beleza no governo da vida pessoal.

Há dois capítulos de grande importância, na A Política, para compreendermos a necessidade da educação na constituição de um Estado feliz. São eles: Capítulo V – Da finalidade do Estado; e o capítulo VI – Da eugenia e da Educação. Ambos pertencem ao Livro II, intitulado Do cidadão e da cidade. Eugenia é uma palavra grega formada da junção do prefixo éu (belo, bom) com o substantivo feminino genéia (raça); daí significar melhoria da raça, raça boa, ou, melhor raça. Nestes dois capítulos é unificada a necessidade de melhoria da raça, com o meio para tal, a educação. Vamos encontrar nesses capítulos os elementos imprescindíveis para uma educação para a vida.

De modo geral, Aristóteles afirma, na A Política, que a naturalidade política dos seres humanos está fundada sobre a capacidade que só eles têm de ir além da simples expressão do prazer e da dor, comum a todos os animais dotados de voz e chega a servir-se da palavra para formular noções universais como o bem e o mal, o justo e o injusto, o útil e o danoso, cuja posse comum constitui a família e a cidade. A naturalidade do homem como ser racional e social permite que as suas ações sejam para além do prazer e da dor, pois, enquanto os animais que não possuem logos agem meramente pelo repúdio da dor e pela atração do prazer, os seres humanos são capazes de dar à ação uma intencionalidade, um fim nobre e elevado. Para tanto, eles devem ser instruídos para ofertar à sua ação este fim e, ao mesmo tempo, fazer desta ação, uma ação responsável, refletida e comprometida com bem comum.

Observando a vida dos gregos antigos, percebemos que eles eram guiados pelas condutas dos heróis recolhidas na poesia, sobretudo, as de Homero. Valorizavam os espetáculos teatrais, os jogos, o discurso retórico e a filosofia. Essas formas de expressão de racionalidade não eram, para os gregos, algo sem sentido, sem finalidade. Eles aprendiam, nessas formas de expressão de racionalidade, um modo de ser, um modo de viver, que salientava um modo peculiar de vida de uma determinada sociedade. A areté¹¹⁵ dos heróis homéricos era a areté almejada pelos homens dentro da cidade. Aristóteles, filho dessa Grécia cultural, pensou a vida humana como algo

¹¹⁵ Vamos traduzir a palavra areté por virtude, mas chamamos atenção para o fato que o termo virtude está fortemente marcado pelo pensamento cristão. Entretanto, a virtude no sentido grego é uma excelência moral, uma disposição adquirida, seja pelo hábito (virtudes éticas), seja pelo ensino (virtudes dianoéticas).

que se desenrola na pólis, como algo que está marcado pelo inacabamento e que, portanto, precisa ser orientada para a realização da sua finalidade, isto é, a eudaimonia (felicidade). A areté humana, nesse contexto, não será mais a dos heróis, mas a do próprio homem. O bem buscado não é mais o das epopeias gregas, mas o presente na vida do homem que, sabe bem orientar-se na rota do melhor, do melhor bem, da melhor ação, da melhor vida.

Para compreendermos melhor esse homem social que vive e depende da sociedade, é preciso partir daquilo que é fundamental na A política, ou seja, o cidadão. Portanto, vamos investigar quem é o cidadão apontado na A Política.

Sobre o Cidadão

O Livro II da A Política, intitulado Do Cidadão e da Cidade, é uma investigação acerca do que é um cidadão, das diversas formas de cidadãos, e das virtudes que constituem o cidadão. Esta investigação encontra-se no capítulo IV, intitulado Do Cidadão. Já o capítulo V, do mesmo Livro, investiga a natureza e a finalidade do Estado. As temáticas abordadas nestes capítulos, IV e V, nos orientarão na busca de saber em que consiste ser um bom cidadão e, ao mesmo tempo, saber qual é a relação existente entre cidadãos e Estado?

Aristóteles, ao falar do Estado, faz uma afirmação de extrema importância para podermos compreender a necessidade do Estado para a vida feliz dos cidadãos. Eis a afirmação: “O Estado é o sujeito constante da política e do governo, a constituição política não é, senão, a ordem dos habitantes que o compõem”¹¹⁶. Ser sujeito significa ser ordenante, ser mais que aquilo que ele ordena. Assim, o Estado é mais que os cidadãos, vem antes deles. Dessa forma, os cidadãos estão para o Estado como parte necessitada. Já, o Estado está para os cidadãos como aquele que garante a vida. O Estado consiste numa multidão de partes, e estas são diferentes por natureza e, portanto, necessitam ser harmonizadas.

¹¹⁶ ARISTÓTELES, **A Política**, p. 41. A partir daqui vamos fazer a referência a essa obra da seguinte forma: A Política.

Saber quem é o cidadão exigiu de Aristóteles uma análise de diversos fatores que, influenciavam diretamente, na tentativa de encontrar uma resposta que pudesse satisfazer à indagação. Vamos a alguns fatores:

- Ser cidadão não pode estar em referência ao espaço habitado. Não basta habitar uma determinada cidade para ser considerado cidadão. “Não é residência que constitui o cidadão”¹¹⁷.

- As crianças e os velhos não podem ser considerados cidadãos, elas por não terem a idade da razão e, por isso, não podem participar das obrigações cívicas. Os velhos, porque não têm mais idade para os serviços cívicos¹¹⁸. Dessa afirmação compreendemos que ser cidadão é ter como participar da vida da sociedade. As crianças e os velhos são, assim, chamados de supranumerários¹¹⁹.

Partindo desses fatores, Aristóteles irá propor que o cidadão é aquele que tem participação na vida da cidade. É “aquele que tem direito a voto na assembleia e de participação no exercício do poder pública em sua pátria”¹²⁰. É preciso, portanto, salientar que, cidadão é aquele que participa, aquele que tem uma vida ativa na sua cidade. Dessa maneira, o cidadão não herda esse título, não o recebe porque é naturalizado num determinado Estado, mas, porque é parte viva, atuante no Estado. “Ora chamamos de cidadão quem quer que seja admitido nessa participação e é por ela, principalmente, que o distinguimos de qualquer outro habitante”¹²¹. Nesse sentido, as mulheres, os escravos, os velhos e as crianças são habitantes e não cidadãos, pois não são admitidos na participação da vida do Estado. Uns por condição natural, outros por falta de idade e outros pelo excesso de idade.

Aristóteles salienta que, o sentido de cidadão depende muito da constituição do Estado. Não são todas as formas de governos que valorizam a participação das suas partes. Assim, ele conclui: “O cidadão não pode ser o mesmo em todas as formas de

¹¹⁷ A Política, p.42.

¹¹⁸ Idem.

¹¹⁹ Essa palavra é a junção de supra+número e significa o que está a mais.

¹²⁰ Idem.

¹²¹ Ibidem, p. 43.

governo”¹²². Porém, a definição de cidadão parece ser clara para ele: “são aqueles que participam do poder público”¹²³.

A definição de cidadão parece não concordar com a afirmação de que, depende da forma de governo o sentido de cidadão. Na verdade, a definição está em referência a outros fatores que constituem um cidadão: saber obedecer e saber mandar¹²⁴. O cidadão precisa dessas duas capacidades, porque ele forma o Estado no sentido que, num momento é parte que obedece e, noutro, pode ser parte que manda. Isso é o que ele chama de participação. A definição concorda com a observação da dependência dela às formas de governos, pois, mesmo numa tirania há os que obedecem e os que mandam. Nesta forma de governo, por exemplo, os que mandam podem deixar de mandar pelo poder da força de outro que, toma para si, o papel de mando. Na Democracia a alternância é natural, já, na tirania é fruto da força, do conflito.

Seguiremos a definição de cidadão para podermos dizer o que faz um cidadão ser feliz na sociedade? E o que faz uma sociedade feliz? Partindo do princípio que cidadão e Estado formam uma só realidade, concluímos que deve ser a mesma coisa que faz cidadãos e Estado felizes. A causa de felicidade do cidadão e do Estado deve estar entrelaçada com a finalidade de cada um deles, ou seja, a causa da felicidade deve relacionar-se com o obedecer e com o mandar, legislar. A causa da felicidade, tanto no âmbito privado como público, é a virtude. Somente por meio de cidadãos virtuosos haverá um Estado virtuoso e, somente por meio de um Estado virtuoso haverá cidadãos virtuosos.

Aristóteles começa a delinear os limites de duas grandes ciências práticas: Ética e Política. Diz ele: “Não entra no plano da Política determinar o que pode convir a cada indivíduo, mas sim o que convém a pluralidade. Em nossa Ética, aliás, tratamos do primeiro ponto”¹²⁵. A linha divisória dessas duas ciências é o campo privado e o campo público. Entretanto, o que está limitado não significa que tem vida independente, pois, Ética e Política possuem seus limites, mas, se articulam por meio de uma

¹²² Idem.

¹²³ Ibidem, p. 44.

¹²⁴ Cf. Ibidem, p. 50.

¹²⁵ Ibidem, p. 59.

interdependência. Fazer o cidadão feliz e o Estado feliz é o objetivo da Ética e da Política. Nesse sentido, “o fim da sociedade civil é viver bem”¹²⁶. Dai, tudo aquilo que compõe a sociedade, famílias, aldeias, instituições, corporações, devem estar comprometidas com esse ideal de vida feliz. É essa vida que caracteriza uma boa sociedade, que caracteriza os cidadãos e os Estados virtuosos. “A sociedade civil é, pois, menos uma sociedade de vida comum do que uma sociedade de honra e de virtude”¹²⁷.

A sociedade não é, para Aristóteles, um aglomerado de pessoas com diversos interesses, ela é muito mais que isso. Há um *télos* na vida social que possibilita a sociedade ser mais que aglomeração de pessoas. “Não é apenas para viver juntos, mas sim para bem viver juntos que se faz o Estado”¹²⁸. Eis o *télos* da sociedade: bem viver, em outras palavras, ser feliz. Esse *télos* é possível ser vislumbrado nas sociedades onde os indivíduos são educados para uma virtude comum. O exemplo abaixo nos põe diante da necessidade de uma sociedade plural, mas convergente.

“Podemos comparar os cidadãos aos marinheiros: ambos são membros de uma comunidade. Ora, embora os marinheiros tenham funções diferentes, um empurrando o remo, outro segurando o leme, um terceiro vigiando a proa ou desempenhando alguma outra função que também tem seu nome, é claro que as tarefas de cada têm sua virtude própria, mas sempre há uma que é comum a todos, dado que todos têm por objetivo a segurança da navegação, à qual aspiram e concorrem, cada um à sua maneira. De igual modo, embora as funções dos cidadãos sejam dessemelhantes, todos trabalham para a conservação de sua comunidade, ou seja, para a salvação do Estado”¹²⁹.

A conservação do Estado é uma tarefa comum, porém, para que ela seja realizada, é necessária a formação virtuosa dos cidadãos, pois, por ela, os cidadãos comprometer-se-ão com a felicidade coletiva que, é o maior bem dentro da sociedade. Os interesses de cada indivíduo se subordinam ao interesse comum dentro de uma

¹²⁶ Ibidem, p. 56

¹²⁷ Idem.

¹²⁸ Ibidem, p. 53.

¹²⁹ Ibidem, p. 48.

sociedade virtuosa. Nesse sentido, as leis veem ao encontro da necessidade de harmonizar o Estado, elas imperam sobre os interesses individuais visando o bem comum. Porém, não basta que os indivíduos cumpram as leis, é preciso que sejam preparados para ser virtuosos, pois, não é um Estado legalista que chegará a uma boa vida, mas um Estado de pessoas virtuosas que, se reconhecem nas leis. “As leis em si mesmas não produzem as virtudes, por isso, são incapazes de tornar os cidadãos bons e honestos”¹³⁰.

Além da tarefa comum da conservação do Estado, além da formação para as virtudes e além das leis, está a amizade como uma forma de aproximação, de comunicação entre os cidadãos. A amizade não nasce das leis, mas, ela é efeito de uma escolha recíproca. Na *Ética a Nicômacos*, no Livro VIII, Aristóteles fez uma investigação acerca da amizade, buscando saber se todos os homens são capazes de amizade ou se os homens maus são incapazes de ser amigos; e se há apenas um tipo de amizade ou vários. A amizade no corpo social será mais uma imprescindível virtude para a conservação do Estado. Os cidadãos virtuosos se aproximam por laços de amizade, daí, o Estado virtuoso é um Estado de amigos.

Tendo exposto os princípios constituintes do cidadão na *A Política*, sobretudo, o princípio da participação na vida social, tendo em vista o bem comum, agora é necessário nos debruçarmos sobre o como cada cidadão pode ser formado para a virtude. Para tanto, vamos investigar o meio necessário para tornar o cidadão virtuoso, que é a Educação.

Fundamentos para a Educação

A educação, em Aristóteles, é a maneira pela qual o homem pode se tornar aquilo que ele deve ser por natureza, ou seja, ser um ser racional, ser um ser social, um ser que pertence ao Estado. A teleologia da educação é, portanto, formar o indivíduo para viver em comunidade. Isso requer uma ação pedagógica que valorize o fato de que, todos pertencem ao Estado.

¹³⁰ Cf. *Ibidem*, p. 54.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

“É preciso, ademais, que todo cidadão se convença de que ninguém é de si mesmo, mas que todos pertencem ao Estado, de que cada um é parte e que, portanto, o governo de cada parte deve naturalmente ter como modelo o governo do todo”¹³¹.

Neste exposto, encontramos duas afirmações imprescindíveis para uma boa ação pedagógica, primeira: Somos partes de um todo; segunda: o governo do todo deve dirigir o governo das partes. Unindo as duas afirmações, podemos dizer que: a educação deve formar o indivíduo para se tornar cidadão; e este deve harmonizar-se com o todo. Como cada indivíduo é parte viva do todo, deve receber uma educação que seja pública, isto é, a mesma para todos, pois somente pela educação pública o indivíduo tornar-se-á um bom cidadão.

Aristóteles consagrou a educação como aquela que é capaz de preparar o indivíduo para ser feliz. Por isso, ninguém pode ignorar a importância da educação para o bem viver. “Não se deve ignorar o que é a educação, nem como ela se deve realizar”¹³². Não se deve ignorar a educação, porque ela é uma ação de responsabilidade do Estado. Este deve se ocupar com a formação da criança na sua mais tênue idade, ou seja, do começo. O começo da vida de uma criança deve receber as melhores impressões, pois “são as primeiras impressões que mais nos afetam”¹³³. A educação da criança deve ser um dos primeiros cuidados do legislador. A negligência na educação causará um prejuízo ao corpo social, pois, este padecerá a ausência de bons cidadãos, por conseguinte, de bons legisladores. A teleologia da educação revela a sua importância e também o não poder negligenciá-la.

Para Aristóteles a importância da educação é algo claro, porém, o como fazer essa educação não é tão claro e objetivo, pois, cada ação pedagógica deve contemplar o que é bom para um determinado Estado. Assim, não há uma ação educativa que deve valer para todos os Estados. Mas deve haver em todos os Estados uma preocupação com a melhor ação pedagógica, e essa será, sem dúvida, aquela que formar, por bons costumes, os indivíduos.

¹³¹ A Política, p.78.

¹³² Idem.

¹³³ Ibidem, p.77.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

“Em toda parte a educação deve tomar como modelo a forma do governo. Cada Estado tem costumes que lhe são próprios, de que depende sua conservação e até sua instituição. São os costumes democráticos que fazem a democracia e os costumes oligárquicos que fazem a oligarquia. Quanto mais os costumes são bons, mais o governo também o é”.¹³⁴

A educação é entendida, no exposto acima, não como obra de indivíduos e, sim da cidade, pois ela é verdadeiramente natural ao ser humano. Fora da cidade, o homem fica privado de alguns atributos essenciais ao ser humano, como por exemplo, a racionalidade, a poesia, a arte e, por que não, da própria felicidade. O homem age, constitui o seu caráter, no contexto da *polis*. Entretanto, a educação não pode deixar de considerar o *ethos* (hábitos, costumes) do Estado onde ela será uma ação. Nesse sentido, a educação põe o indivíduo em contato com um *ethos* histórico, conservado e transmitido pela tradição; reflete esse *ethos* e forma o *ethos* individual. O *ethos* a ser considerado pela educação é aquele que está em harmonia com um determinado Estado. Ele deve oferecer à vida social a virtude necessária à sua conservação, e à conquista da vida feliz. Cada forma de governa gera *ethos* que o identifica.

Considerando que todo indivíduo nasce num *ethos* histórico e social, como diz Lima Vaz, “o *ethos* é a casa do homem”¹³⁵. A educação prepara o indivíduo para ser um bom hospede dessa casa, ela acrescenta à natureza social do indivíduo, uma disposição para agir segundo o melhor fim (a *eudaimonia*). O processo educativo comprometido com a formação para o bem viver (eu zen), em sociedade, uni necessariamente ética e política, indivíduo e sociedade, ação e responsabilidade, exercício das virtudes e vida feliz.

A vida social, harmonizada pela educação, é organizada por meio das leis (*nomos*). Na compreensão aristotélica, as leis não apenas organizavam a sociedade, mas também apresentava um determinado *ethos* social. Mas, esse *ethos* só poderá contribuir para a felicidade, se ele for um *ethos* virtuoso, ou seja, se for expressão da união de ética e política. Na política o *ethos* se apresenta sob a forma de lei e, na ética, ele se apresenta sob a forma de virtude. Dessa maneira, o *ethos* (*nomos*) apresenta o

¹³⁴ Ibidem, p. 77.

¹³⁵ LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura**, p.12.

bem final, para o qual todas as ações individuais devem tender – a *eudaimonia* – e na ética apresenta os meios necessários para o alcance desse bem – as virtudes. Daí, a *práxis* (ação) humana será mais humana, quando for resultado da unidade entre ética e política. Em outras palavras, a *práxis* humana só será *eupraxia* (boa ação) quando os indivíduos forem educados para amalgamar o *ethos* indivíduo com o *ethos* social. A lapidação dessa capacidade natural humana é possível num Estado virtuoso e que, portanto, se ocupa de formar seus cidadãos para a virtude.

A educação para Aristóteles é um processo que aprimora a natureza do indivíduo¹³⁶, pois, a sua ação o conduz do estado natural ao raciocínio, e este processo se dá por meio de uma ação pedagógica que valoriza o **hábito**, ou seja, a prática. O esquema educacional aristotélico se apresenta como um esquema que envolve **natureza-hábito-instrução**. Cabe à educação formar, por bons hábitos, o bom cidadão, aquele que governa bem as coisas tanto no âmbito particular quanto no coletivo. A educação, além de formar esse cidadão, garante a unidade do Estado. Trata-se de uma unidade que deve ser orgânica¹³⁷, isto é, a unidade das partes com o todo sem o aniquilamento das partes.

Para Aristóteles a natureza humana não determina se o homem será bom ou mau cidadão, uma vez que, ela está aberta à uma lapidação, a um acréscimo, a um melhoramento. Deve-se agregar à natureza as virtudes, e essas, são oriundas do hábito – no caso das virtudes morais – ou do ensino – no caso das virtudes intelectuais. Não há virtudes inatas no homem, ou elas se agregam à natureza humana por meio do hábito, ou por meio do ensino. Aristóteles expõe essa relação vital entre natureza-hábito-instrução dizendo:

¹³⁶ Cf. Ibidem, p.77.

¹³⁷ Para Aristóteles, o indivíduo não pode viver fora da comunidade, pois fora dela, ele se torna um degradado (Política, 1253a).” A sua concepção de Estado é uma concepção orgânica, onde o todo não absorve e funde em si mesmo as partes que o compõem, mas um todo que deixa às suas partes funções autônomas, que se vinculam ao fim geral da vida” (HOURDAKIS, 2001, p 21). Esta concepção orgânica do Estado é fundamental na fisiologia política de Aristóteles para compreendermos a necessidade vital da interação das partes com o todo. Trata-se de uma interação que promove a adequação de *télos*, isto é, o *télos* da vida do indivíduo deve se adequar ao *télos* da vida do Estado. Esta concepção orgânica propõe que a *eudaimonia* nunca poderá ser privada, mas coletiva.

“Concluimos que as virtudes não nascem em nós nem por natureza, nem contrariamente à natureza, mas que nascemos com a capacidade de receber essas virtudes e aperfeiçoá-las em nós, esforçando-nos para isso, por meio do hábito. De resto, todas as particularidades que nos são fornecidas pela natureza, nós as conservamos primeiramente como potencialidades, e as transformamos mais tarde em atos... As virtudes, entretanto, nós as possuímos após tê-las exercido, como é o caso das outras artes e ofícios. Com efeito, o que precisamos aprender fazer, nós aprendemos fazendo: por exemplo, tornamo-nos construtores, construindo, e citaristas, tocando cítara. Do mesmo modo, nós nos tornamos justos, realizando atos justos, tornamo-nos sábios, realizando atos sábios, e corajosos, realizando atos corajosos”¹³⁸

Ao afirmar que as “virtudes não nascem em nós nem por natureza nem contrariamente à natureza”, Aristóteles confere ao homem e ao Estado a missão de somar à natureza humana as virtudes necessárias para uma vida feliz. Há uma potencialidade na natureza humana para realizar as virtudes. Essa potencialidade é natural, porém, a virtude, em ato, é oriunda do desenvolvimento das potencialidades naturais. Assim, podemos dizer que, o *télos* da natureza humana é a felicidade social, esse *télos* só é possível de ser realizado por causa da capacidade natural do homem de aprender. Portanto, o homem, animal de *lógos*, aprende a ser aquilo que potencialmente ele pode ser, isto é, virtuoso. Dessa maneira, falamos de tempo, tempo de formação do indivíduo para transformar suas potencialidades naturais em atos virtuosos. Da potência ao ato, temos o tempo do cultivo, da formação, sem a qual, a potência não terá o movimento necessário para atualizar-se.

A vida virtuosa não se faz de uma hora para outra, pois, toda formação requer tempo, cuidado. Neste sentido, é imprescindível à formação do homem a experiência (*empeiria*). No livro II da *Ética a Nicômacos*, Aristóteles afirma que a gênese e o desenvolvimento da virtude dianoética devem-se ao ensinamento e exigem experiência e tempo. É no acúmulo do vivido, do praticado que, o homem se torna de fato virtuoso. Assim, é através da ação que existe a possibilidade de alguém tornar-se bom:

“Mas a maioria dos homens não procede assim. Refugiam-se na teoria e pensam que estão sendo filósofos e se tornarão bons dessa

¹³⁸ EN II 1103a.

maneira. Nisso se portam como enfermos que escutassem seus médicos, mas não fizessem nada do que estes lhe prescrevem.”¹³⁹

As potencialidades naturais são desenvolvidas na ação, já que, sem ação, sobretudo a educativa, não haverá uma virtude que seja a conjugação do prescrito (o que esta na natureza como potência) com o feito (o que está na natureza como potência atualizada), ou seja, não haverá uma potência atualizada em virtude. A virtude não pode ser apenas uma disposição cognitiva, mas também prática, pois “aprendemos o que é justiça sendo justos”. Dessa forma, precisamos aprender a realizar o que se aprendeu. A experiência que, traz em si a conotação de tempo, o tempo vivido, o tempo apreendido, não é uma voz sem ressonância na ação. Esse tempo permite o homem aprender a razão da ação, o seu fim; lhe possibilita encontrar, de forma mais segura, os melhores meios para se alcançar o fim mais elevado.

A experiência é para Aristóteles uma forma de conhecimento. Quando quis saber o que é o bem, recorreu aos homens que tinham experiência, que tinham vivo o tempo de modo virtuoso. Investigando a vida daqueles que eram considerados sábios que, Aristóteles elaborou sua doutrina sobre os bens humanos, os bens realizáveis. Esses bens, investigados no Livro I da Ética a Nicômacos, podem ser divididos em bens secundários e bem principal. O principal é a *eudaimonia*, os secundários são todos aqueles que estão na rota da *eudaimonia*. O sábio, homem de experiência, de *phronesis* (prudência) endereça a sua vida à *eudaimonia*, para tanto, aprende a fazer o que é necessário, e como fazer o necessário.¹⁴⁰ O sábio é o *prhronimos*, pois, ele realiza o *télos* da vida humana pelos melhores meios.

Sendo a experiência uma forma de conhecimento, é necessário algum tempo de vida para sabermos sobre ética e política - ciências práticas - por isso, o jovem não aproveita muito os ensinamentos da ética e nem da política, justamente, porque não teve ainda tempo de vida para se empenhar nas coisas práticas.

¹³⁹ EN II 1105b.

¹⁴⁰ Cf. EN II 1104 a 1109.

“Um homem ainda jovem não é a pessoa própria para ouvir aulas de ciência, pois ele inexperiente quanto aos fatos da vida e as discussões referentes à ciência política partem destes fatos e giram em torno deles; além disso, como os jovens tendem a deixar-se levar por suas paixões, seus estudos serão vãos e sem proveito, já que o fim almejado não é o conhecimento, mas a ação. Não será uma questão de tempo, mas depende da vida que a pessoa leva, e da circunstância de ela deixar-se levar pelas paixões, perseguindo cada objetivo que lhe apresenta. Para tais pessoas o conhecimento não é proveitoso, tal como acontece com as pessoas incontinentes, mas para quem deseja e age segundo a razão o conhecimento de tais assuntos é altamente útil”.¹⁴¹

A passagem citada afirma que a deficiência não é uma questão de tempo, ou seja, não basta que o tempo passe, mas este deve passar no empenho de cultivar-se, pois quem deixa o tempo passar, sem preocupar-se com o próprio cultivo, degenera. Aubenque endossa a ideia da importância da experiência para o cultivo de si mesmo, dizendo:

“A experiência já é conhecimento, ela supõe a soma do particular e está, pois na rota do universal. Ela não é repetição indefinida do particular, mas já se introduz no elemento da permanência: é esse saber antes vivido do que aprendido, profundo, porque não reduzido, e que reconhecemos naqueles dos quais dizemos que têm experiência”¹⁴².

A noção de homem cultivado, de homem formado, em Aristóteles, é a de homem de boa ação. Este é oriundo de uma ação pedagógica que une política e ética. A ética que envolve esta ação não oferece princípios gerais e imutáveis, pois o que ela pretende é formar o indivíduo para bem **calcular** suas ações, para medir, para encontrar a boa medida nas situações particulares para o bem agir. Dessa maneira, o indivíduo não estará sendo direcionado por regras que aniquilam uma particularidade, ao contrário, o homem cultivado é o homem criativo, aquele que aprende em cada situação, e visa encontrar o melhor meio para fazer o que é bom, o que é belo, justo e honroso. A base política desta ação pedagógica refere-se ao fato de ser o homem um animal social e, por conseguinte, aquele que não inviabiliza o outro no seu processo de

¹⁴¹ EN 1142a.

¹⁴² AUBENQUE, Pierre. **A Prudência em Aristóteles**, p.99.

aquisição de vida feliz, o que confere à política o estabelecimento do *télos* da educação.

Segundo Morral, Aristóteles começa por insistir na indispensabilidade da filosofia para a vida cotidiana. Sendo a vida cotidiana uma *práxis*, ela necessita ser bem orientada para se tornar uma boa ação, uma ação fruto de um bom cálculo. Nesse sentido, a filosofia prática, ética e política, dão à vida do homem os princípios para a boa ação. Esta tem sua origem na escolha dos bens, pois, não se pode utilizar os bens externos da vida sem um preparo adequado, sem uma formação. Fazer escolhas é algo intransponível na vida humana e a felicidade está relacionada diretamente às escolhas, às boas escolhas. “A felicidade não é o simples processo de adquirir possessões materiais por si mesmas¹⁴³. Ser preparado para bem viver consiste em ser preparado para escolher os melhores bens, que devem ser harmonizados por um bem supremo (*summum bonum* ou *agathon*). A *práxis* será efetivamente o *lócus* (lugar) do somatório das escolhas de um determinado indivíduo, *locus* de atualização de suas potências naturais.

A *práxis*, como Aristóteles compreendeu, é lugar da liberdade, lugar de revelação do homem que se tornou virtuoso, ou não; é lugar de afirmação do indivíduo em sua relação com o todo, é lugar de consolidação de uma boa educação. Falar de ética, de política, de educação em Aristóteles é, necessariamente, falar de *práxis*. A ética destina mostrar os indivíduos o como agir, a política mostrar em função do que agir, a educação formar a natureza para ter uma disposição para agir segundo uma determinada ética e uma determinada política. A educação unida à ética e à política prepara o indivíduo para subordinar as suas ações à reta razão (*ortós lógos*)¹⁴⁴.

A *práxis* aristotélica não é um ideal a ser perseguido, como pensava Platão em sua utopia, na República, ao contrário, para Aristóteles ela é uma atitude, é uma realização da própria vida, que deve ser boa para si, na medida em que é boa para o coletivo. Trata-se de uma ação construtiva da *eudaimonia*. Ela não é um conhecimento prévio, antecipado, metafísico, mas, Aristóteles como bom realista, fez de sua teoria

¹⁴³ MORRALL, John B. *Aristóteles*, p.31.

¹⁴⁴ A reta razão é a razão voltada para os aspectos práticos da vida, é a razão orientada a algum fim, ela é o discernimento relativo à conduta. Ela não é um fim em si mesma, mas conduz a um fim.

sobre a práxis uma investigação de como ser feliz na vida privada e pública. A felicidade é algo final e auto-suficiente, é o fim a que visam as ações¹⁴⁵. A *eudaimonia* é o resultado do viver bem e do conduzir-se bem¹⁴⁶. Contudo, será a finalidade da Política difundir um certo caráter nos cidadãos, por exemplo, torná-los bons e capazes de praticar boas ações.¹⁴⁷ É nesse sentido que podemos afirmar que a *eudaimonia* depende inteiramente da ética e da política.

Aristóteles se interrogava, de maneira muito ampla, sobre as faculdades próprias do homem. Segundo ele, o espírito humano compreende não somente o pensamento, mas a percepção, as afecções, a vontade e o desejo. Se nos interrogarmos sobre a atividade do conhecimento, observamos que conhecer verdadeiramente é conhecer o porquê das coisas. Mas ainda, é poder agir em função daquilo que conhecemos¹⁴⁸. A *práxis* não é, assim, um puro agir, o agente no ato de decidir não é um puro empírico, mas é alguém que, por meio do *lógos*, avalia como se deve agir para alcançar o fim proposto. É, na verdade, uma práxis como resultado de um conhecimento do porquê se deve agir, bem como, para quê se deve agir. Reivindica-se, dessa maneira, para a práxis aristotélica, o *lógos* como princípio investigatório dos meios e, ao mesmo tempo, como aquele que visa um *télos*. Essa é a sabedoria prática proposta por Aristóteles.

Para Aristóteles tudo no homem pode ser educado e quando diz que toda ação humana nasce de um desejo, este, por sua vez, é capaz de ser educado. O *lógos*, por meio da educação, direciona o desejo na rota do bem agir. Da mesma maneira, as emoções e as paixões, que tanto influenciam o homem no ato de agir, também podem ser educadas. Sem dúvida, Aristóteles tinha o desafio de apresentar que o objetivo da educação, da ética e da política era fazer o homem agir em função de um fim bom. Tendo esse *télos*, educação-ética-política, o projeto aristotélico de cultivar o homem torna-se um projeto antropológico, pois, educa-se o homem, melhora a sua natureza em função do seu agir, da sua ação. Dessa maneira, a antropologia aristotélica

¹⁴⁵ Cf. EN 1097b.

¹⁴⁶ Cf. EN 1098b.

¹⁴⁷ Cf. EN 1099b.

¹⁴⁸ BERTEN, A. *Filosofia Política*, p.71.

apresenta o homem como aquele que carece de formação e como aquele se realiza, que se revela, na ação.

O humano deve ser tomado em todas as suas dimensões, para que, possa ser lapidado, por meio de uma educação que visa conduzir o homem do estado bruto, sem forma, ao estado de homem feliz. Para isso, é imprescindível que as dimensões públicas e privadas do homem sejam norteadas por uma educação que o conduza ao aprendizado dos bons *ethos* e, por conseguinte, à uma vida virtuosa. A verdadeira educação, não pode ter por *télos* primeiro as coisas úteis, ou o produzir, mas a vida feliz que se faz dentro da cidade.

Segundo Aristóteles é de suma importância saber o fim a que nos propomos no que fazemos e no que ensinamos.¹⁴⁹ Este fim conhecido só será verdadeiramente um bom fim se for a felicidade coletiva que, será alcançada graças ao exercício das virtudes. Assim, deve haver uma unidade entre o fim da vida individual e o fim da vida social. Esta unidade gera perfeição, harmonia, vida feliz. “Sendo o fim o mesmo tanto para a vida pública quanto para a vida privada, a perfeição dos Estados não pode definir-se de modo diferente da dos particulares (...).”¹⁵⁰ Portanto, trata-se de uma felicidade coletiva, atualizada no corpo social, formado por cidadãos e legisladores virtuosos.

O homem feliz é o homem de prudência, é o homem dotado de discernimento. No momento deliberativo a *phronesis* – virtude dianoética - traz o conhecimento universal, o adquirido pela educação para as virtudes, para o caso particular. Essa arquitetura da boa ação salienta um novo intelectualismo inaugurado por Aristóteles, isto é, um intelectualismo prático, diferente do intelectualismo da ciência e da arte, pois ele não é apenas conhecimento, mas é ação. O protótipo de homem feliz para Aristóteles é Péricles, pois ele soube discernir o que é bom para si e para todos.

“É por esta razão que pensamos que homens como Péricles têm discernimento, porque podem ver o que é bom para si mesmos e para os homens em geral;

¹⁴⁹ Cf. A Política, p. 79.

¹⁵⁰ Ibidem, p.68.

consideramos que as pessoas capazes de fazer isto, são capazes de bem dirigir as suas casas e cidades”¹⁵¹.

Tendo Péricles como exemplo de homem prudente, Aristóteles nos permite compreender que a vida feliz (quer se trate da cidade ou da casa, assim como do indivíduo) é a totalidade que transcende os fins particulares. O bem encontrado por Péricles é o bem-viver, este é o bem econômico (bem na relação familiar), o bem político (bem na relação entre cidadãos); é o que se coloca como fim, como vida feliz.

Cabe à educação formar homens como Péricles, mas esta educação é uma exigência ética que, faz com que, o indivíduo instrua-se (forma-constrói) e, assim, se compreenda enquanto membro de uma comunidade, e que deve assumir uma responsabilidade solidária com o todo.

Em suma, os fundamentos éticos e políticos para o processo educativo em Aristóteles são de dois tipos: o que prepara os indivíduos para uma vida social harmônica e o que prepara os indivíduos para serem felizes nessa vida social. Esses fundamentos fazem da educação não um mero processo de acrescentar à natureza humana o conhecimento, mas um processo que molda a natureza de tal forma que, ela de amórfica se torna algo cuja forma será uma disposição adquirida, pelo hábito e pelo ensino, para bem agir. O que está presente no processo educativo de Aristóteles é o homem na condição de ser animal de *lógos* e animal social. Portanto, o processo educativo se endereça para formar o homem, de modo que, possa calcular bem suas escolhas. O homem cultiva não delibera acerca do melhor para si, mas do melhor para todos. Ética e política carecem da educação para dar à natureza humana a virtude da boa deliberação, isto é, da prudência.

Conclusão:

As duas ciências práticas – Ética e Política – são para Aristóteles ciências que visam apontar tudo aquilo que é necessário, para que, o homem seja feliz na vida coletiva. Estas duas ciências dependem de uma educação para poder nortear as

¹⁵¹EN VI 11040a.

relações humanas pelo caminho do melhor fim. A educação consiste em permitir que o homem realize, mediante as ações, suas potencialidades.

O processo educativo aristotélico demonstra a sua preocupação com a maneira e os meios que permitem ao homem alcançar a virtude. Trata-se de um processo de melhoramento da natureza, um processo que visa formar o homem para ser mais que um animal de *lógos*, pois, este processo visa colocar o homem na responsabilidade de atingir o alvo de sua vida, a felicidade. Não se trata de uma educação para um produzir, para fazer algo que não implica alteração no modo de ser, no modo de se portar na *pólis*.

Ao conferir uma singular importância à educação, Aristóteles aponta que ela não é uma tarefa individual, mas comunitária. Não se aprende sozinho, mas com o outro, com a história de outros, com as virtudes de outros, com o modo de ser de outros. Assim, a educação fomenta no homem a necessidade de educar-se, de formar-se, de cultivar-se como membro de uma comunidade. Esta comunidade por sua vez tem o seu *ethos* constituído na sua história de vida, um *ethos* que não pode ser para o homem que se forma algo desprezável, mas, algo que, nele o homem possa aprender a ser virtuoso. É papel do Estado fornecer aos indivíduos uma educação que aprimore a sua natureza, que o prepare para o bem viver. A máxima aristotélica é: formar os indivíduos para as virtudes para que o Estado seja virtuoso. Estado e indivíduos virtuosos geram a felicidade. E esta não é um ideal longínquo num estado virtuoso, ela se consolida em cada ação particular dentro do Estado, pois, as ações são resultados de vidas que se empreenderam num processo de melhoramento por meio da educação.

É necessário à educação um teleologia política, isto é, uma teleologia do bem comum. Esta teleologia abarca tanto as partes constitutivas do Estado, como o próprio Estado; é uma teleologia que move indivíduos e Estados para serem protagonistas de uma vida feliz. Não haverá Estado feliz sem que a educação seja nele consolidada como aquela que é imprescindível a uma vida social harmônica. Portanto, o bom Estado elege para si, como primeira tarefa, formar bem seus cidadãos. Assim, o

estado legislará de forma virtuosa e os indivíduos aplicarão as leis que, expressam as virtudes, às suas ações, fazendo-as ações boas belas e justas.

Há inúmeras formas de se educar, entretanto, para Aristóteles, a verdadeira educação consiste em ser um processo que está pautado numa ética e orientada por uma política do bem comum. É preciso formar os indivíduos para que sejam capazes de bem decidir, para que sejam capazes de ser sábios, isto é, ser homens de discernimento, homens capazes de em cada situação particular unir o que se deseja fazer com o que se deve fazer, assim como, com o como fazer. Esse homem cultivado vive o mundo das alternâncias, das variações, de forma sábia e feliz, pois, há na sua natureza uma disposição adquirida pelo hábito e pelo ensino que, se torna nele, uma segunda natureza, que o conduz a sempre agir de forma virtuosa.

Aristóteles propõe uma *catharsis* (reestruturação da integridade e da autenticidade) na educação. Para tanto, chama para o Estado a sua responsabilidade inalienável – promover a boa educação – e aos indivíduos o empenhar-se na sua construção de homem virtuoso, de homem cívico. Qualquer educação que não tenha entrelaçadas essas duas responsabilidades, precisa de uma *catharsis* para ser aquilo que ela de fato de ser: ação imprescindível para a civilidade dos indivíduos e para consecução do bem viver, tanto no âmbito individual, como coletivo.

Bibliografia:

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 3ª ed., Trad. Mario da Gama Kury. São Paulo. Ed. UnB. 2002.

_____. **Política**. Trad. De Antonio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Veja, 1998.

AUBENQUE, Pierre. **A prudência em Aristóteles**. Trad. Marisa Lopes. São Paulo: Ed. Discurso Editoria, 2003.

BERTEN, A. **Filosofia Política**. São Paulo: Paulus, 2004.

BERTI, ENRICO. **As Razões de Aristóteles**. Trad. Dion Davi Macedo. Coleção “Leituras Filosóficas.” São Paulo: Loyola, 1998.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Loyola, 2000.

HADOT, Pierre. **O que é a Filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 1999.

HOURLAKIS, Antoine. **Aristóteles e a Educação**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura**: São Paulo: Editora Loyola , 1988.
- _____. **Escritos de Filosofia IV- Introdução à Ética Filosófica I**. São Paulo: Loyola, 1999.
- MORRALL, John B. **Aristóteles**. Trad. De Sérgio Duarte. Brasília: Editora UnB, 1981.
- PERINE, Marcelo. “PHRONESIS: Um conceito inoportuno?” In *Kriterion*, vol. XXXIV, n. 87, jan/jul 1993, p.31-35.
- _____. “**Nas Origens da Ética Ocidental: A Ética a Nicômaco**”. In *Síntese- Nova Fase*, vol. IX, n. 25, ma/ago 1982, p.21-38
- _____. **Quatro lições sobre a ética de Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 2006.
- ROBIN, Léon . **Aristóte**. Paris: PUF, 1944.
- ROSS, David. **Aristóteles**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.
- TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre Ética**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VERGNIÈRES, Solange. **Ética e Política em Aristóteles**. São Paulo: Paulus, 1998.
- VERNANT, Jean Pierre. **As origens do Pensamento Grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2002
- WERNER, Jaeger. **Paideia, a formação do homem grego**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2001.
- ZINGANO, Marco. **Aristóteles, Ética Nicomachea**. São Paulo: Odysseus Editora, 2008.
- _____. “**Particularismo e universalismo na ética aristotélica**”. *Analytica*, Rio de Janeiro, 1996.
- _____. **Estudo de ética antiga**. São Paulo: Discurso Editorial, 2007.

O HUMANO QUE NOS HABITA

Evacyra Viana Peixoto (UERJ)

RESUMO: Comparativamente à outras espécies animais, o bebê humano nasce prematuro e totalmente dependente de um outro adulto para manter sua sobrevivência física, o que acaba por determinar o estabelecimento de uma profunda dependência emocional com este outro cuidador. Para os psicanalistas britânicos pós-freudianos como John Bowlby (1907-1990), o fator determinante para o estabelecimento do vínculo do bebê ao Outro materno é o instintual. Para Bowlby o apego à figura materna é um comportamento derivado de uma adaptabilidade evolutiva, encontrado em várias espécies animais, e, entre os primatas, os gorilas são os que mais se assemelham à espécie humana. Para os psicanalistas adeptos da releitura da obra freudiana realizada pelo francês Jacques Lacan (1901-1981), o bebê humano se humaniza ao adentrar pelo mundo simbólico pela porta da Linguagem Verbal Humana, o que lhe é concedido, através de sua alienação ao Campo do Outro, pela via do desejo materno. Uma vez habitante do mundo da linguagem, este ser resta para sempre exilado de si, do que resulta um resquício patológico que é o inconsciente, tal como formulado por Freud em sua primeira tópica. Lacan denomina essa exterioridade íntima onde habita o sujeito falante de êxtimo, por ser o extremo do íntimo do sujeito.

Palavras-chave: bebê humano; Outro materno; linguagem; inconsciente.

Comparativamente a outras espécies animais, o bebê humano nasce prematuro e totalmente dependente de um adulto para manter sua sobrevivência física, o que acaba por determinar uma profunda e prolongada dependência emocional com este outro cuidador.

Até seus dois anos, a criança humana ainda está em intensa mielinização¹⁵² de suas células nervosas, as quais comandam e coordenam inclusive seus movimentos musculares, do que se deduz a grande imaturidade do bebê humano ao seu nascimento.

Do ponto de vista psicanalítico, desta dependência deriva uma relação objetal, entre o bebê e o Outro materno, estruturante para o psiquismo humano, estabelecida e solidificada nos primeiros anos de vida.

¹⁵² Um processo de formação da membrana de mielina em torno dos axônios iniciado por volta do sexto mês de vida intrauterina. Para que o axônio possa transmitir uma mensagem ele precisa estar “maduro”, e ele torna-se “maduro” quando é envolvido por uma camada de gordura e proteína denominada mielina. Isto é a mielinização.

Para os psicanalistas britânicos pós-freudianos como John Bowlby (1907-1990), o fator determinante para o estabelecimento do vínculo do bebê ao Outro materno é o instintual. Para Bowlby o apego à figura materna é um comportamento derivado de uma adaptabilidade evolutiva, encontrado em várias espécies animais. Entre os primatas, os gorilas são os que mais se assemelham à espécie humana. Para este psicanalista o apego tem uma função de defesa diante da eminência do perigo e a figura materna desempenha o papel de protetor de sua cria indefesa perante agentes agressores. Então para Bowlby, o apego humano, âmagô central da vida emocional humana, seria uma emoção de ordem instintual e animal.

Para os psicanalistas adeptos da releitura da obra freudiana, realizada pelo francês Jacques Lacan (1901-1981), o bebê humano se humaniza ao adentrar pelo mundo simbólico pela porta da Linguagem Verbal Humana, o que lhe é concedido através de sua alienação ao Campo do Outro, campo dos significantes.

Se o bebê ainda não fala, infans (criança que ainda não fala) que é, entretanto sua existência já se dá na linguagem antes mesmo que tenha nascido, experiência que lhe imprimirá um Sinthoma¹⁵³ que transformará o real do seu corpo, exilando-o na linguagem, esse campo do Outro.

O Outro é o campo da linguagem, mundo Simbólico onde o sujeito é chamado a habitar pelo convite do desejo materno. É a este campo da linguagem ao qual o infans deve se alienar para que se efetive sua humanização, que o levará à sua constituição subjetiva.

Chamamos Singularização este advento que torna o infans um sujeito falante e desejante, tal como o desejo do Outro materno o determina. O destino do infans como habitante do mundo simbólico sofre suas vicissitudes pela interferência do desejo da mãe. Em outros termos, o infans passa, no estádio do espelho (Lacan, 1949), por uma experiência de júbilo ao ver sua imagem refletida, ao reconhecer-se na imagem projetada pelo Outro, a ela identificando-se, infans este ainda titubeante e mergulhado em sua descoordenação motora.

¹⁵³ Saint Home para Lacan, numa referência ao Nome-do-pai.

Portanto, para adentrar no mundo simbólico, o infans deve assumir como sua a imagem ofertada pelo Outro, numa identificação que vem do Outro para o sujeito, o que lhe possibilita constituir-se como falasser (parler+être), como um sujeito falante e desejante.

Assim sendo, eis que o desejo do homem emerge pela via do desejo do Outro, pois para Lacan, por ser um animal “presa da linguagem, o desejo do homem é o desejo do Outro” (1958, p.634). É o lugar que lhe é reservado pelo desejo do Outro materno o seu destino.

Para Lacan o que diferencia os falantes dos outros animais é que os falantes ao se dirigirem ao outro, o confundem com o Outro. Exemplifica com o fato de que sua cadela não o confunde com nenhum outro, e que ela “fala” através de seus sons guturais. Entretanto, o sujeito enquanto “puro falante” estabelece uma relação imaginária com o outro e coloca o outro no nível do Outro em sua relação com a linguagem. A relação do sujeito puro falante com a linguagem lhe dá acesso ao grande Outro, diferentemente do que ocorre a sua cadela.

Ao falar de sua cadela, aponta para o ponto onde o pré-verbal é um campo que vale a pena ser investigado, qual seja, as relações da fala [parole] com a língua [langue] sem que se estabeleça a relação humana na linguagem, lugar do ambíguo e do equívoco.

Para Lacan a possibilidade da identificação só surge e existe “na linguagem e graças à linguagem” [(1962-63) 2003, p. 48], que estabelece assim, uma opacidade em relação ao outro.

Lacan busca explorar, no universo da linguagem, o modo como o significante vai possibilitar que se estabeleça a identificação. E a origem do significante está na estrutura fundamental do um como diferença, o que podemos encontrar na lingüística estrutural, em seus estudos sobre o signo lingüístico.

O que distingue o significante é somente ser o que os outros não são; o que, no significante, implica essa função de unidade é justamente ser somente diferença. É enquanto pura diferença que a unidade, em sua função significante, se estrutura, se constitui. Isso não é um traço único, de alguma forma ele constitui uma abstração unilateral que diz

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

respeito à relação, por exemplo, sincrônica do significante. Vocês verão ... nada da função significante é propriamente pensável, sem partir disso que formulo: o Um como tal é o Outro [(1962-63) 2003, p. 49].

O significante nunca é, portanto, idêntico a si mesmo, dado que se situa no interior de uma cadeia em posição de diferença ao que lhe antecede e ao que lhe sucede. Eis porque o *Um é o Outro*, que é o que proporciona a dimensão da linguagem, trazendo a possibilidade do sujeito ser representado pelo significante.

O valor do significante, para Lacan, está em remeter-se a rastros, como pegadas apagadas na areia. O significante nada significa por si só, mas ao participar de uma cadeia de eventos, como uma linha de bastões, de traços, vai constituir uma estrutura que remete a um pouco de sentido, a alguma significação.

Um significante se distingue de um signo, primeiramente por aquilo que tentei fazer vocês sentirem, é que os significantes não manifestam senão a presença, em primeiro lugar, da diferença como tal e nada mais. A primeira coisa, portanto, que ele implica, é que a relação do signo com a coisa está apagada (idem, p. 63).

A identificação não está no reconhecimento do um ao outro, mas ela está na linguagem, só existe na linguagem, no campo do Outro. É a “emergência da função do significante” que faz a distinção entre a fala [*parole*], “como ela existe no pré-verbal” e a linguagem (idem, p. 65). A identificação ao traço unário, enquanto um significante apagado, causa o efeito de significado e é esta a via de acesso ao mundo humano, ao registro Simbólico, ao Campo do Outro.

Uma vez habitante do mundo da linguagem, este ser resta para sempre exilado de si, alienado ao desejo do Outro, do que resulta um resquício psicopatológico que é o inconsciente, tal como formulado por Freud.

Este *pathos* fundamental é constitutivo do *Sinthoma* humano, ou seja, o humano é constituído enquanto um sujeito passível de um inconsciente, esse traço patológico do sujeito.

Entendemos com Lacan que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, embora não seja ele a própria linguagem. Suas expressões podem ser

observadas, por exemplo, a partir dos sonhos, onde figuras são condensadas, pensamentos deslocados, e em toda cena há traços de identificação do sonhador.

A linguagem é o campo do Outro, campo simbólico que intercede no reflexo imaginário entre um e o outro. O real do corpo é o que está fora da representação, mas que uma vez se presentificando em sua insistência, pode ser abordado pela criações da linguagem, fazendo-lhe borda. Temos assim os registros Real, Simbólico e Imaginário, que se enodam entre si como nó borromeano, tendo ao centro objeto *a*, participando este objeto ao mesmo tempo do real, do simbólico e do imaginário.

Em “O *Sinthoma*”, seu Seminário 23, Lacan traduz o Imaginário como “o suporte do que é a consistência”, o Simbólico como o “furo” e o Real como “sustentando o que chamo de a ex-sistência” (1975-76, p.49). O real só pode existir, mesmo na forma de ex-sistência, quando enodado ao outros dois elos em um nó borromeano. “Isso só quer dizer que o real só tem ex-sistência ao encontrar, pelo simbólico e pelo imaginário, a retenção” (Ibidem). O real ex-siste, existe fora da ordem Simbólica, mas a linguagem faz furo no real. “a linguagem está ligada a alguma coisa que no real faz furo... É por essa função de furo que a linguagem opera seu domínio sobre o real” (p. 31).

Para Lacan a linguagem “come o real” (ibidem). O *Sinthoma* é o que vem a dar a amarração dos três elos. Mas o que ex-siste persiste, enquanto não recebe uma borda feita de palavras. O real é *Das Ding* freudiana A Coisa, enquanto algo não decifrável. E por isso falamos, criamos e elaboramos em torno desta Coisa, na tentativa de dar conta disso.

Os “falentes” (parlêtres) ou falasseres têm suas dificuldades em habitar seu lugar, o que é abordado em romances modernos em que há um estranhamento do seu país. E há os que afirmam que a sua língua é sua pátria como o poeta português Fernando Pessoa, ou sua matéria, como Caetano. Ou seja, com a linguagem construíram o seu lugar no mundo humano.

A íntima e, ao mesmo tempo, estranha relação do homem com a linguagem é expressa por Porge (2009) com a figuração de que o sujeito habita a linguagem, o que seria um exílio do ser. E é este exílio que vem a se constituir como o sintoma central do

sujeito. E assim, o sujeito constrói, a partir deste habitat, seus lugares: “O ser do sujeito se inscreve na linguagem e através dela com os termos do habitar” (p. 131). Neste contexto, considera ele a poesia como aquela que tem acesso privilegiado a este habitar.

A exterioridade íntima do lugar que o sujeito habita é o que Lacan denomina de *êxtimo*, por ser o extremo do íntimo do sujeito. O *Das Ding*, a Coisa freudiana, é assim o ponto central desta extimidade - uma intimidade da qual o sujeito se vê excluído. *Das Ding* seria, segundo Lacan

... o Outro pré-histórico impossível de esquecer, do qual Freud afirma a necessidade da posição primeira sob a forma de alguma coisa que é *entfremdet*, alheia ao eu, embora esteja no âmago desse eu, alguma coisa que, no nível do inconsciente, só uma representação representa (Seminário 7, 1959, p. 91-92 apud Porge).

Para Lacan, a Coisa, esse lugar central, é uma questão e um mistério que data da arte pré-histórica.

Ainda seguindo *Das Ding* em Lacan, Porge destaca, no Seminário 18, que a extimidade é o lugar do objeto “na medida em que ele ‘coloniza’ ou ‘faz cócegas por dentro’, como um otólito no campo (de gozo) ‘vacuolar’ de *das Ding*” (2009, p. 135). O objeto *a* é um resíduo, um lugar denominável como *êxtimo*, “o íntimo com a exterioridade radical” (Idem, p. 135), que resta da instituição do sujeito enquanto efeito da incidência do significante. O significante tem o aporte estrutural da letra, que se escreve no corpo do falante na extração dos objetos *a*. As posições subjetivas do ser correspondem a quatro escritas da função do objeto *a*, os “farrapos”: o seio, o excremento, o olhar, a voz” (Porge, 2009, p. 141), como “objetos topológicos” projetados sobre a superfície.

Para Lacan é a letra e não o signo (saussuriano) que serve de suporte ao significante, regida que é pela lei da metáfora, como tudo que diz respeito à essência da linguagem. No discurso, na linguagem em movimento, a rede de significantes é captada, é a própria escrita. A letra é

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

... promovida à função de um referente tão essencial quanto qualquer outra coisa, e é isso que modifica o estatuto do sujeito. É por aí que ele se apoia num céu estrelado, e não apenas no traço unário, para sua identificação fundamental (Lacan, 1971, p. 117).

Lacan (1962-63), causado pelo acossamento do Real, voltou seu olhar para o corpo, na tentativa de abordar o real desse corpo do modo mais próximo que a clínica psicanalítica lhe permitiu: através do objeto *a*, objeto causa de desejo. Demonstrou que advém da confrontação do sujeito com este objeto *a* faltante o afeto mais real, a angústia, e afirmou então que a angústia não é sem objeto.

Segundo Lacan este objeto é destacado na relação objetal com o Outro, onde ele comparece, inicialmente, na demanda do Outro enquanto oral e anal, diante da consistência dos objetos seio e fezes, que perpassam o real do corpo do *infans*. Assim, são os objetos *a* que dão seu recorte e borda à massa carnal.

Nos aparecimentos e reaparecimentos do objeto, que se constitui da falta do Outro, se apresenta o desejo do Outro dirigido ao significante da falta, o falo, constituindo, deste modo, um sujeito dividido pela falta do Outro, pelo desejo do desejo do Outro. Este desejo está ligado à função de corte, e a função do resto (*a*) passa a ser a de mover o desejo do sujeito. A causa do desejo é o objeto *a*.

Lacan ao falar da falta, afirma que por isso ela pode ser preenchida pelo símbolo, designando o lugar, a ausência, e presentificando o que não está presente. O que vem a possibilitar a relação com o Outro é o ponto falta-de-significante, que não pode ser significado, e que faz existir o significante (LACAN, 1962-63, p. 150).

A falta é radical, radical na própria constituição da subjetividade, tal como esta nos aparece por via da experiência analítica. Eu gostaria de enunciá-la com esta formulação: partir do momento em que isso é sabido, em que algo chega ao saber, há alguma coisa perdida, e a maneira mais segura de abordar esse algo perdido é concebê-lo como um pedaço do corpo (idem, p. 149).

O objeto causa de desejo é o objeto da falta do Outro, lugar onde o eu [*je*] se constitui e, por isso mesmo, se aliena. Este objeto não pode ser reduzido ao significante e resta em queda, na operação subjetivante em que esse objeto exerce a

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

função da falta na articulação da cadeia de significantes. Esta falta “só é apreensível por intermédio do simbólico”, já que “não existe falta no real” (LACAN, 1962-63, p. 147), ou seja, é no simbólico que damos por falta de algo do real.

É a instalação da ordem da linguagem que possibilita haver sujeito, substituindo o desejo da mãe pelo significante do nome-do-pai. Sem isso, o sujeito estaria em fracasso constitutivo, enredado na objetividade do desejo do Outro materno. A inscrição do significante produz no *infans*, massa amorfa de carne, com seu efeito de corte, um sujeito dividido, que deixa cair um resto, o objeto *a*, o que, a partir de então, sexualiza e erotiza este sujeito. Do *infans* ao *falasser* resta um *a* que erotiza o corpo pelo desejo do Outro, contornando-o e tornando-o um corpo delineado e erotizado pela letra (Peixoto, 2010, p. 8).

O objeto *a* pré-existe ao objeto Eu, este que vem a recobrir a imagem da falta causada pelo objeto *a*. E neste sentido trabalha-se a noção lacaniana de que é preciso que haja falta para haver sujeito, ou seja, é preciso pagar com uma “libra de carne” (Lacan, 1962-63) para participar do mundo humano, para fazer laço social.

Ao falar da objetividade Lacan menciona que ela é correlata de um *pathos* de corte, explicando assim a função da causa, do objeto causa de desejo. Um pedaço arrancado de nós mesmos “Essa parte corporal de nós é, essencialmente e por função, parcial. Convém lembrar que ela é corpo e que somos objetais, o que significa que não somos objetos do desejo senão como corpo” (LACAN, 1962-63, p. 237).

O objeto *a* é correlato da incidência do corte que o significante faz sobre o corpo do *infans*. Ao considerarmos a objetividade da causa do desejo, vamos entender causa como o ‘pedaço carnal arrancado de nós mesmos’ (LACAN, 1962-63, p. 237). É preciso, portanto que o corte se faça para que, em suas bordas, se delineie o desejo do sujeito, sem o que não haverá sujeito desejante (PEIXOTO, 2010, p. 9).

Quando Lacan fala da linguística, destaca dela o que lhe interessa, a linguagem, por ser dela que se faz o material da psicanálise. O que quer que Freud demonstre do

inconsciente “nunca é senão material de linguagem” (LACAN, 1971, p. 42) e a linguagem para ele só existe enquanto metafórica.

Para Lacan a linguagem só pode ser semblante, já que ela não se faz sobre um suporte, senão sobre a metonímia, que é o que suporta o mais-de-gozar¹⁵⁴, uma vez que o objeto é deslizante. “Toda designação é metafórica, não pode fazer-se senão por intermédio de outra coisa.” Isso, na verdade não é isso, e o significante parece ser

(...) o único suporte de alguma coisa. Por sua natureza, ele evoca um referente. Só que não pode ser o certo. É por essa razão que o referente é sempre real, porque é impossível de designar. Mediante o que só resta construí-lo (LACAN, 1971, p. 43).

Isto é em síntese o que o significante recobre, ou seja, uma falta originária no seu referencial que leva à metonimização, de significante em significante, para produzir alguma significação possível. Por isso Lacan afirma que só existe linguagem metafórica, ou seja, o objeto, a linguagem-objeto, é inapreensível, tal como a misteriosa a Coisa.

Toda lógica se falseia ao partir da linguagem-objeto, como faz hoje em dia infalivelmente. Não existe metalinguagem, portanto, mas o escrito que se fabrica com a linguagem poderia, talvez, ser um material dotado de força para que nela se modificassem nossas formulações (LACAN, 1971, p. 116).

Perante o *non sense* do real, introduzimos um semblante que lhe faça face, já que a confrontação direta com esse vazio suscita angústia. O objeto *a* faz semblante perante o vazio do real, dando-lhe uma forma de abordagem, uma forma de borda, como o desenho do litoral sobre a terra.

A interdição do incesto se dá pela entrada do sujeito no campo da linguagem, vez que a Coisa (*Das ding*) está interditada. A Coisa foi o que Freud denominou como

¹⁵⁴ Ele definiu o mais-de-gozar a partir da construção “séria”, diz ele, “a da relação de objeto tal como se destaca da chamada experiência freudiana” (Lacan, 1971, p. 46). Acrescentou a isso a mais-valia de Marx, em que há um excedente de produção apropriado pelo Outro, que é o que dá suporte ao mais-de-gozar.

esse objeto inominável do qual o que podemos apreender só se possibilita pela abordagem simbólica do furo no real.

O sintoma na clínica psicanalítica, assim como os sonhos, é uma formação do inconsciente na tentativa de dar conta do que não se sabe do real dessa Coisa.

Freud nos fala de que algo nos é estranhamente familiar, algo assustador que nos remete ao conhecido: o estranho (*Unheimlich*).

Heim quer dizer casa em alemão. Porge nos diz que “para parafrasear Freud, diremos que o êxtimo (*unheimlich*) é, de algum modo, uma espécie de íntimo (*heimlich*)” (2009, p.138).

Para Freud o estranhamento origina-se do recalque de algo que é familiar, mas que ex-siste enquanto inconsciente. Esse estranho é algo não-sabido, ambigualmente não familiar e familiar, que quando emerge causa estranheza e até horror, com a sensação de angústia desse recalcado que retorna.

Freud menciona o conto “O homem da areia” de E.T.A. Hoffman (1776-1822) para falar de algo estranho, terrível e, porém o mais íntimo que emerge sob o olhar apavorado do protagonista. Nesta novela de 1817 o autor narra que o protagonista Natanael, se vê perturbado por uma sinistra lembrança de infância, a de uma visita de um advogado ao seu pai, que lhe traz inquietantes pressentimentos. Natanael quando criança ouvia de sua mãe a história do perverso homem da areia, figura imaginária que jogava areia nos olhos das crianças que não queriam dormir, para depois arrancá-los e comê-los. Tal figura era suscitada pelo fato de que, quando com sono, parece que jogaram um punhado de areia nos olhos, quando se quer tentar mantê-los abertos. O protagonista é levado à loucura pelo medo, tensão e estado de terror provocado pela figura do ogro assustador projetada no advogado que incomodara seu pai. Freud correlaciona o medo de perder os olhos à angústia da castração, especialmente por, neste conto, a loucura do personagem principal retornar sempre que está enamorado de alguma moça. Então a figura do terrível está relacionada ao pai temido, aquele que traz a ameaça de castração. Enfim, a exemplo do protagonista deste conto, é na infância que são plantados medos do escuro, pavores de mutilação, reminiscências de desintegração do corpo, e também de separação dos entes queridos.

É fato notório que são grandes as renúncias pulsionais de que Freud (1930) nos fala que nos são exigidas para participarmos da civilização: a sexualidade e a agressividade deixam a esfera do instintual do animal e passam a ser reguladas pela civilidade humana, tornando-se passíveis de proibições e punições. E nestas renúncias consistem os princípios que regem a civilização. As pulsões agressivas e pulsões sexuais são representantes psíquicos do que acontece no corpo, e vigem na fronteira entre o mental e o somático. É em nome do pai e de sua lei que adentramos em searas do mundo humano para nele habitar. E o inconsciente é este testemunho que porta o resíduo da Coisa em seu estado de vestígios real, numa espécie de linguagem primitiva como o rébus egípcio.

É a linguagem, com sua estrutura e seu sistema de representações, aquilo que faz furo no real, que suplanta e domina o real do corpo e o que se pretenderia que fosse o instinto humano. Mas o real permanece sem lei e impossível de se circunscrever, ainda que o sistema simbólico possa abordar este inominável de alguma forma, na forma de criação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREUD, Sigmund. **Lo ominoso**. (1919) Obras Completas. 2. Ed. 13ª reimpr. Buenos Aires: Amorrortu, 2008. v. 17.
- LACAN, Jacques. (1962-63). **O Seminário, livro 10**. A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- _____. (1971) **O Seminário, livro 18**. De um discurso que não fosse semblante. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- _____. (1975-76) **O Seminário, livro 23**. O sintoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- PORGE, Érik. **Transmitir a clínica psicanalítica: Freud, Lacan, hoje**. São Paulo: Ed. Unicamp, 2009.
- PEIXOTO, Evacyra Viana. **Projeto preliminar de pesquisa**. Rio de Janeiro: Processo seletivo do doutorado do Pgpsa / UERJ, 2010.

O PROCAMPO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO

Ester Fernandes Ribeiro (UNITAU)

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Alexandra Magna Rodrigues

RESUMO: Na contemporaneidade, as perspectivas educacionais para o campo estão associadas aos paradigmas pedagógicos assentados nos princípios agrários que, junto com a luta pela terra trouxe a reivindicação pela Escola nos meios rurais. As diferentes experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo foram constituindo um movimento pedagógico de educação do campo no Brasil, contribuindo, dessa forma com princípios político-metodológicos, tanto para o debate nacional sobre a educação do campo, quanto para a elaboração de políticas públicas de formação de professores do campo para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. O propósito desse artigo é analisar referenciais teóricos que dão visibilidade a esse tema apresentando um recorte da problemática do trabalho no campo que vem justificar seu título tão importante quanto urgente para o desenvolvimento das populações rurais do país. Portanto, o trabalho constitui-se numa pesquisa bibliográfica em que as bases conceituais e epistemológicas foram apoiadas em Tardif (2012), Nóvoa (1992, 2007), Pimenta e Ghedin (2005b); Caldart (2006), Fernandes (2006). Pretende-se identificar as contribuições do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) a partir de análise do seu PPC particularmente aquele concebido para a região do Araguaia, Pará.

Palavras-chave: Formação, Procampo, professores do campo

1- INTRODUÇÃO

Segundo Caldart (2007) a Educação do Campo nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de várias organizações e comunidades camponesas para não ver extintas suas escolas, suas experiências de educação, seu território, sua identidade. Assim, as perspectivas educacionais para o campo estão associadas aos paradigmas pedagógicos assentados nos princípios agrários que, juntamente com a luta pela terra trouxe a reivindicação pela Escola nos meios rurais. Depois de percorrer um caminho marcado por diálogos, movimentações, práticas pedagógicas em acampamentos e/ou assentamentos, a partir de 1990 os povos organizados do campo logram agendar na esfera pública a questão da educação do campo como uma questão nacional, fazendo-

se ouvir como sujeitos de direito (Elementos para um Plano Nacional de Educação do Campo – SECAD/MEC).

A partir da consideração de que a especificidade da educação do campo não podia ser tratada como uma realidade provisória fadada ao desaparecimento e que o universal devia ser a síntese das diversidades, a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) é concebido o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) – um curso de Graduação que tem como objeto a formação de professores que atuam nas escolas situadas no meio rural, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para tanto, o curso possui uma organização curricular que prevê etapas intensivas durante os períodos de janeiro e julho, que se referem ao Tempo-Escola sendo que os demais meses referem-se a atividades denominadas Tempo-Comunidade, ambos em regime de alternância. (PPC - PROCAMPO, 2008)

Essa proposição tem em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo, possibilitando, inclusive, um reforço à alternativa aos jovens e adultos, de permanência no campo, uma vez que o trabalho rural desenvolve-se num amplo e diversificado espaço e envolve um conjunto de atividades em que se destacam a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo. O trabalho no meio rural ainda diz respeito a diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência ao cuidado com palmeiras nativas para a obtenção de frutos como o açaí, a bacaba, o coco babaçu, até a produção intensiva de eucaliptos para a obtenção de celulose – explicitando, dessa forma, a marcante desigualdade socioeconômica do país. Assim, o propósito desse artigo é analisar referenciais teóricos que dão visibilidade a esse tema a partir desse recorte da problemática do trabalho no campo que vem justificar seu título tão importante quanto urgente para o desenvolvimento das populações rurais do país. Para tanto, o trabalho constitui-se numa pesquisa bibliográfica em que se contemplam algumas bases conceituais e epistemológicas tanto de autores que versam sobre a formação docente e sobre a evolução das conquistas pró-políticas pública para a educação do

campo, quanto do próprio Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo.

2 - BREVE HISTÓRICO DA DEMANDA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O panorama histórico, político e cultural da educação no Brasil apresenta um triste quadro de precariedade instalada no que se refere ao funcionamento da escola do campo. Ainda que a história do Brasil aponte para sua origem agrária, a educação rural sequer é mencionada nos textos das constituições até 1891, acusando assim, o descaso do Estado para com o atendimento educacional de sua população eminentemente ruralista. Tanto a grade curricular – centrada no trabalho escravo e na concentração fundiária, quanto o exercício do poder político – centrado nos interesses da oligarquia e nos modelos da cultura europeia, cujo paradigma pedagógico era absolutamente urbanocêntrico, delatam o descaso, a precariedade e a inadequação da escola do campo durante seus quase mais de quinhentos anos de história.

Os problemas ligados à educação não se constituiu privilégio das populações localizadas no campo, porém, foi para com o povo do meio rural que o Estado contraiu sua maior dívida histórica de descaso por não considerar suas especificidades, seus saberes, por desprezar a necessidade de uma adequação curricular que viesse contemplar a promoção de sua permanência no campo a partir de perspectivas de seu desenvolvimento.

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”, na verdade, o que se pretendia era o atendimento dos interesses da então elite brasileira que sentia sua segurança ameaçada em virtude do crescimento do número de favelados na periferia dos maiores centros urbanos os quais, na sua maioria, eram oriundos do meio rural. Por conseguinte, o Estado adotou os pressupostos da educação rural apenas como estratégia para conter o êxodo rural que, então, se anunciava. Tratando-se do mesmo

enfoque instrumentalista e do mesmo ordenamento social veio somente caracterizar a formação de técnicos para as atividades agropecuárias.

Em meados da década de 1960, por ocasião da implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais foram elaborados com enfoque tecnicista para atender ao processo de industrialização em curso. Nesse mesmo período, um forte movimento de educação popular protagonizado por educadores vinculados a universidades, movimentos religiosos, ou partidos políticos de orientação de esquerda veio fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, concebendo-se alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, contrapondo-se à importação de ideias pedagógicas descontextualizadas em relação à realidade brasileira (RIBEIRO, 1993: p.171).

Em 1964, instaurado o governo militar, as organizações e os movimentos populares voltados para a mobilização política da sociedade civil sofre um forte processo de repressão política e policial que resultou na desarticulação e na suspensão de muitas dessas iniciativas.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que reprimia os movimentos de educação popular, o governo militar, diante da elevada taxa de analfabetismo registrada no país, buscando alcançar resultados imediatamente mensuráveis, instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, que se caracterizou como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculado da escola.

Em meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, particularmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. Intentava-se tanto a reivindicação quanto simultaneamente se construção de um modelo de educação contextualizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as especificidades próprias à vida no meio rural.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

O contexto político desse período: de um lado, o repressivo governo militar, de outro, a resistência à sua ditadura vai ganhando contornos cada vez mais expressivos, assim descritos:

Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural. (BRASIL, 2007, p.12)

Nesse momento de reivindicação e de construção de modelo de educação para o meio rural que venha atender as especificidades do campo, destacam-se muitas ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). Segundo dados oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa como IBGE, INEP e IPEA, entre outras, têm apontado para uma acentuada diferença entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades. É evidente a desvantagem para as primeiras – significando que, no decurso da história, as políticas públicas voltadas para essas populações não foram suficientes para garantir igualdade de tratamento, quanto à oferta de educação, entre as áreas urbanas e rurais.

Segundo Arroyo (2004), o movimento social no campo representa a consciência do direito a terra, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam e os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos. Por isso, ao se pretender a trajetória dos movimentos sociais no campo, vai achá-los como precursores da educação do campo. Diante desse contexto, eles são encarados como os protagonistas que conduziram ao delineamento, de certa forma, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 1997 a 2009.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Em 2002 a força dos movimentos sociais do campo vê instituído o Grupo Permanente de Trabalho – GPT de Educação do Campo no MEC (Ministério de Educação e Cultura). Outra importante conquista são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas Básicas do Campo (Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB. Trata-se de um “Processo inovador de construção de Política Pública na relação do Governo Federal com os governos estaduais e municipais, com a sociedade civil organizada e com os povos organizados do campo.” (Texto de apresentação MEC/SECAD – 2002)

A partir do ano de 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC cria quatro departamentos para assuntos da educação do campo: o Departamento de Jovens e Adultos, o Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional, de Avaliação e Informações Educacionais e o Departamento para a Diversidade e Cidadania. (Freitas, Texto em slide: Educação do Campo, s/d)

Outra conquista importante para os sujeitos do MST no contexto da Reforma Agrária e da Educação do Campo ocorre em 2004, a saber: o II Plano Nacional de Reforma Agrária com a participação dos movimentos sociais, quando se estabelecem “novas políticas públicas para viabilizar o desenvolvimento dos assentamentos, dando-se prioridade para ações de educação e formação.” (Freitas, Texto em slide: Educação do Campo, s/d)

A trajetória dos Movimentos Sociais do Campo por uma educação que contemple as especificidades e os saberes do campo leva-os em 2007 a ver uma das mais importantes ações do Estado a favor de sua causa. Trata-se da criação do Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, segundo Freitas, com formação por áreas de conhecimento, modalidade de alternância com tempo acadêmico e tempo comunidade em consonância com a realidade social e cultural específica das populações do Campo.

Como se pode inferir desta sucinta e histórica trajetória da reivindicação e da construção de um modelo de educação para o meio rural que viesse atender as especificidades do campo surgiu o Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO como resposta à demanda de

formação daqueles professores já atuantes nas escolas do campo sem, contudo, possuírem uma formação acadêmica de nível superior com licenciaturas específicas para o atendimento às áreas de estudo previstas nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

3 - O PROCAMPO E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O CAMPO

O tema da formação de professores para atuação no sistema educacional sempre gerou polêmica e tematizou inúmeros trabalhos de pesquisa científica apresentada em forma de monografias, dissertações e teses, além da produção de autores renomados da literatura nacional e internacional.

Em Tardif (2012), o tema da formação apresenta-se vinculado aos saberes que servem de base ao ofício do professor. Segundo o autor esses saberes são conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente ao assumirem suas salas de aula, e nas escolas.

“Como esses saberes são adquiridos?” Trata-se de uma questão posta à reflexão por Tardif. E ele continua: “Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes?” (Tardif, 2012)

Convém que se esclareça que a pesquisa de revisão literária sobre formação de educadores se voltará, aqui, para os professores da zona rural, particularmente os da região do Araguaia, que exercem a docência sem a formação em curso de nível superior.

As articulações dos Movimentos Sociais, nos níveis estadual, regional e nacional, por uma Educação do Campo, assentada nos pressupostos de uma pedagogia e organização escolar relacionada às identidades culturais e aos tempos e espaços de vida do campo, foram contempladas nas políticas públicas de educação.

Assim, pode-se dizer que a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1/2002) constituiu-se o marco do avanço na direção de outras conquistas dos povos do campo.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Para o desenvolvimento da docência nas escolas do campo as políticas públicas se ocuparam da formação de professores para o trabalho pedagógico multidisciplinar nos anos/ séries finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais, ampliando, dessa a oferta da educação básica no campo e contribuindo na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitem a expansão da educação básica no e do campo.

Atualmente, pensar a formação dos professores atuantes nas escolas do campo permite ir além dos seus saberes, de suas experiências, de suas habilidades, vocação, conhecimentos construídos nas interações sociais e nos contatos com os livros didáticos. Hoje, falar de formação profissional para a Educação do Campo é refletir sobre os programas que estão postos a partir das políticas públicas de educação, particularmente, o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. O PROCAMPO está assim definido:

É um programa de apoio e implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para formação de educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo das Redes Públicas de Ensino para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. O curso é ofertado em regime de alternância (Tempo Escola Tempo Comunidade). O Tempo Escola é realizado nas Instituições de Ensino Superior, de modo a permite o acesso e permanência do

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

estudante na universidade e o Tempo Comunidade é desenvolvido nas comunidades dos professores por meio de atividades orientadas pelas IPES por meio de oficinas, reuniões pedagógicas, cursos e outros. (BRASIL, 2012)

Embora os professores do/no campo atuem na educação e tenham uma experiência que lhes confere muitas aprendizagens, especialmente aqueles que militam nos movimentos sociais, parece que uma outra consciência tem sido despertada. De Munarim (2006), vem o testemunho:

Com efeito, a consciência do direito à educação como direito humano está a engendrar o que estamos chamando de “Movimento de Educação do Campo”. [...] Trata-se de um rico “momento” de poucos sujeitos sociais educadores. A regra, na Educação Popular, era a compreensão por parte dos sujeitos educadores, influenciada pela perspectiva estruturalista althusseriana de que a escola é um “aparelho ideológico do Estado” e, como tal, não servirá à educação política dos trabalhadores. O que importava eram os processos ditos informais de educação, que, como regra, ocorria fora do sistema escolar **MUNARIM** (2006)

Se em Tarfif (2012) o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, pode-se inferir que esse fato pode encontrar um significado mais amplo quando se pode acrescentar a essa história de vida e de trajetória profissional, a experiência acadêmica através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, uma vez que se trata de um curso de graduação que tem como objeto a formação de professores que atuam nas escolas situadas nas áreas rurais, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O Procampo prevê projetos que articulem ensino, pesquisa e extensão e promovam a educação no campo e estudos concernentes às suas populações. Quando se fala de estudos concernentes às suas populações, além de outros, também se refere àqueles que dizem respeito ao trabalho no campo e as condições necessárias para o desenvolvimento de quem povoa esse espaço.

As políticas de formação de educadores para as demandas específicas do desenvolvimento do campo que venha possibilitar a permanência do jovem que

nasceu num universo que ele conhece, respeita e vê prosperar é parte de um projeto de educação comprometido com os ideais dos movimentos sociais do campo que vêm, ao longo da última década, se articulando para esse início de resgate da histórica dívida do Estado para com o meio rural. Uma reflexão de Tardif parece corroborar com esse momento da Educação do Campo pensada, agora pelas políticas públicas:

[...] chegamos ao último fio condutor, decorrente dos anteriores: a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. **TARDIF** (2012, p. 23)

De acordo com Fernandes (2006) as expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. O autor lembra que a Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais, então, neste sentido, ela se constitui parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. Logo, pode-se inferir que os paradigmas atuais para a compreensão dos diferentes modelos de desenvolvimento do campo brasileiro tiveram sua gênese nesse contexto e, contemplam os trabalhos específicos que os povos do campo já executam e que demandam reestruturações para melhoria de resultados – o que se espera através de um novo modelo de docência a partir da formação no Procampo.

Pensar a organização curricular das Licenciaturas em Educação do Campo previstas em etapas intensivas durante os períodos de janeiro e julho, referindo-se ao Tempo-Escola e, o restante dos meses intercalados, referindo-se ao Tempo-Comunidade, ambos em regime de alternância e, tendo em vista a articulação

intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo, bem como a necessidade de facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício, pode evitar que o ingresso na educação superior venha reforçar o que antes acontecia: os jovens e adultos que logravam um curso superior deixavam de viver no campo e, por conseguinte, deixavam de trazer contribuições para o desenvolvimento do campo.

Considerando a questão da formação de professores para a sociedade atual, parece oportuno o pensamento em que se lê: “Para educar, é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar” (GIMENO SACRISTÁN apud PIMENTA; GHEDIN, 2005b, p.86)

Há tempo, o tema formação de professores tem sido objeto de estudo crítico em função das inadequações das universidades às demandas pretendidas necessárias às realidades de uma sociedade que passa por constantes e rápidas transformações, especialmente aquelas que se referem ao mundo do trabalho.

Lê-se em Nóvoa que a formação implica “[...] um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade funcional” (NÓVOA, 1992, p.25). Nessa mesma obra, no texto de Schön, a reflexão sobre a formação é encaminhada por esse autor para duas questões: “Que tipo de conhecimentos e de saber-fazer permite aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente? Que tipo de formação será mais viável para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?” Através desses questionamentos Schön afirma que as reformas educativas apresentam uma oportunidade para compreender situações críticas relativas à formação, pois o que acontece na educação reflete o que, de fato, se manifesta em diferentes áreas. (SCHÖN apud NÓVOA, 1992, p.80).

A formação de professores também tem sido objeto de reflexões de Pimenta (2005a). Ela argumenta que uma das discussões mais relevantes na década de 1990 foi efetivamente o repensar da formação inicial e continuada a partir dos estudos das práticas pedagógicas.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Tomando emprestado esse pensamento de Pimenta e envolvendo-o para o contexto da educação do campo, parece que neste caso particular, tem-se uma inversão interessante, a saber: a prática pedagógica antecedeu a formação inicial e continuada – isso pensado em termos das licenciaturas do Procampo uma vez que ele prevê ações que venham promover a formação inicial de educadores e educadoras que já atuam em escolas do campo e possui o ensino médio, sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente. Assim, através de edital de convocação as Instituições Públicas de Educação Superior – IES tem apresentado projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, aqui pesquisado a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). A graduação ofertada pelo Procampo deve possibilitar a primeira licenciatura, assim como o aproveitamento de estudos para a segunda licenciatura e formação pedagógica dos que já possuem curso superior, mas não são licenciados.

Ainda alinhavando a questão da formação e da práxis, um dos maiores especialistas mundiais em formação de professores, o português Antonio Nóvoa, discorrendo sobre os problemas da formação e certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores, em entrevista à Revista Nova Escola (2001), afirma que "Só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática." Logo, parece que aos alunos do Procampo é interessante a atualização referente às novas metodologias de ensino e o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir de novas reflexões propostas durante a licenciatura. O autor ainda afirma (advertindo ao mesmo tempo) que o resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas; diz que é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou o empenho pela mudança. É preciso estar aberto às novidades e à procura de diferentes métodos de trabalho, mas sempre a partir de uma análise individual e coletiva das práticas.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Pará, o acesso ao referido curso se dá a seguinte forma: o professor fará sua inscrição nos cursos por meio de um Sistema Informatizado

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

de Gestão da Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério desenvolvido pelo MEC denominado Plataforma Paulo Freire, onde também terá seu currículo cadastrado e atualizado.

A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, as secretarias estaduais e municipais de educação tem a Plataforma Freire um instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes. A partir desse planejamento estratégico, as pré-inscrições são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às IES públicas, que procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos. Portanto, a composição das turmas abrange:

1. Processo interinstitucional;
2. Pré – Inscrição na Plataforma Freire;
3. Aceitação das pré-inscrições pelas secretarias;
4. Distribuição das vagas pelos municípios: Proporcionalidade em relação à demanda;
5. Critério das secretarias: zonas/escolas prioritárias;
6. Prioridade para quem solicita curso em sua área de atuação;
7. Prioridade à primeira Licenciatura;
8. Prioridade a efetivos;
9. Prioridade ao mais antigo no serviço público;
10. Prioridade ao de maior idade.

Após a composição da turma os professores-alunos são encaminhados a IFES para os procedimentos legais de matrícula.

Quanto aos princípios que regem os componentes curriculares do curso, estes reforçam os princípios curriculares apontados pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará em seu Projeto Pedagógico Institucional, e que fundamentam os projetos pedagógicos dos cursos da instituição na oferta do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

(PROCAMPO). Neste sentido, o processo de desenvolvimento curricular está construído mediante a observação dos seguintes princípios: a) Interdisciplinaridade (interpretação da realidade tendo em vista a multiplicidade de leituras, modelo internacional de conhecimento que consiste na observação dos fatos e fenômenos sob vários olhares. Para contemplar esse princípio, a estrutura curricular está formatada em Eixos Temáticos Disciplinares); b) Flexibilidade curricular (compreensão de que o curso é um percurso que deverá ser construído considerando os saberes e conteúdos da vivência e experiência do aluno na busca ativa pelo conhecimento); c) Ética como tema transversal (considerada como eixo norteador do currículo, como eixo transversal, estimulando o eterno pensar, refletir, construir. É importante a problematização dos valores morais no contexto institucional para a adoção do conjunto de princípio e padrões de conduta ética e superação de uma ética individualista e competitiva com vistas à construção de uma sociedade cada vez mais humana); d) Compreensão da diversidade cultural e pluralidade dos indivíduos (a formação de educadores neste milênio está situada num contexto histórico-cultural, do múltiplo, do plural, da diversidade de referências culturais que, a globalização e os meios informacionais colocam em contato com os sujeitos, influenciando em suas subjetividades e identidades); e) Sólida preparação do profissional para o exercício da prática do trabalho, da cidadania e da vida cultural (formação para o exercício profissional cidadão, aquele que possui competências sociais para o trabalho, e que atue como um ator social, um sujeito engajado com os problemas de sua realidade sócio-cultural); f) Compreensão da graduação como etapa inicial no processo de formação continuada, a ser consolidado através do ensino, da pesquisa e da extensão (sólida formação inicial, com experiências no ensino, na pesquisa e na extensão, com um percurso acadêmico contendo a flexibilização curricular, tem em vista a formação continuada do profissional da educação); g) Capacidade profissional e avaliação permanente (ênfata a importância da formação continuada, para a atualização dos profissionais quanto ao acompanhamento e operacionalização do currículo e das situações de aprendizagem dos estudantes).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF **Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.**

Ainda de acordo com Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Pará, o curso de graduação oferecido pelo PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, embora tenha por função precípua a formação profissionalizante, o incentivo à pesquisa e à formação do pensamento reflexivo, deve caracterizar seu nível superior. Os discentes são incentivados a buscar o compromisso com a construção do conhecimento e não apenas a sua transmissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se os povos do campo entendidos como aqueles que habitam as áreas rurais e se constituem pelos pequenos agricultores, assentados da Reforma Agrária; pelos atingidos por barragens, pescadores, extrativistas, quilombolas, indígenas e não se encontram em extinção; se a Educação do Campo demanda uma especificidade que lhe diz respeito e não se apresenta como uma realidade provisória, então se justifica o histórico protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo na defesa de uma educação que respeita os valores, as tradições e costumes; as identidades e a cultura dos que vivem e trabalham no campo. E, nesse empenho, ainda se justifica a reivindicação por políticas públicas de formação de professores quando as pesquisas educacionais informam que existe um percentual significativo de docentes atuando nas escolas do campo sem uma formação de nível superior específica. Assim, entende-se que o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo seja parte da resposta das políticas públicas às lutas desses povos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Cadernos SECAD - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Organizadores: Ricardo Henriques, Antonio Marangon, Michiele Delamora, Adelaide Chamusca. Brasília: MEC/ SECAD, Fevereiro de 2007

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- CALDART, R.S. Sobre Educação do Campo. Disponível em:<
http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf> Acessado em
30 /11/2012
- FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território
como categorias essenciais. In: Educação do Campo e Pesquisa: Questões para
Reflexão MOLINA, M. C. (org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.
Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- GIMENO SACRISTÁN, J. A Educação que ainda é Possível: ensaios sobre uma cultura
para a Educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MUNARIM, A. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In:
MOLINA, M. C. (org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília:
Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- NOVA ESCOLA. Edição 142, maio 2001 disponível em
<[http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-
forma-escola-423256.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml)> . Acesso em 12 de dezembro de 2012.
- PIENTA, S.G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4 ed. São Paulo: Cortez,
2005 a.
- _____. GHEDIN, E. (Org). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de
um
conceito. São Paulo: Cortez, 2005b.
- SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo Design para o Ensino e a
Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GT 05 – Cultura docente e discente

TRABALHOS DE DIPLOMAÇÃO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO TECNOLÓGICO NA UTFPR

Miraldo Matuichuk (UTFPR)
Maclovio Corrêa da Silva (UTFPR)

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar as especialidades da produção do conhecimento tecnológico por meio dos trabalhos de diplomação de uma instituição de ensino superior. Neles estão presentes os primeiros esforços de pesquisa de discentes orientados por docentes. Os trabalhos fazem parte da avaliação do discente em cursos de bacharelados e tecnologias na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. A Instituição foi criada em 2005, a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Até então, os cursos restringiam-se às engenharias (1978) e aos cursos superiores de tecnologia (1999), os quais lançaram o trabalho de diplomação como parte da avaliação final do discente (2000), estendendo-se para as licenciaturas e bacharelados (2006). Foram coletados os títulos dos trabalhos de diplomação (2005-2010) e analisados à luz da compreensão do conhecimento tecnológico e das especialidades do Departamento Acadêmico de Desenho Industrial (DADIN) da UTFPR. Dos seis departamentos de áreas tecnológicas - mecânica, eletrônica, eletrotécnica, informática, construção civil - o DADIN apresenta particularidades na formação docente espelhadas nas disciplinas que compõem a matriz curricular. Por meio desta pesquisa, foi possível inferir como os docentes e discentes interagem para aprofundar conhecimentos especializados e interdisciplinares.

Palavras-chave: Conhecimento tecnológico; Trabalhos de diplomação, TCC; Departamento Acadêmico de Desenho Industrial - DADIN - UTFPR, Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR tem na sua trajetória uma história de 100 anos de ensino profissionalizante. Foi Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, Liceu Industrial, Escola Técnica, e Centro Federal de Educação Tecnológica. Na atual estrutura da Instituição (2012), com 12 campi, o campus Curitiba possui quatro diretorias - de Graduação e Educação Profissional; de Pesquisa e Pós-Graduação; de Relações Empresariais e Comunitárias; de Planejamento e Administração. Os departamentos acadêmicos são coordenados pela Diretoria de

Graduação e Educação Profissional. São órgãos responsáveis pelas áreas de conhecimento básico e tecnológico. Seis deles concentram as engenharias, a informática e o desenho industrial. Podem ser chamados de departamentos das áreas tecnológicas porque congregam docentes de disciplinas ou habilitações especializadas do conhecimento tecnológico. Os demais podem ser classificados nas áreas de química, física, linguística letras e artes, ciências humanas e ciências aplicadas¹⁵⁵.

Respeitando a política nacional para o ensino superior, sob a responsabilidade do Ministério da Educação - MEC, os docentes dos departamentos definem suas especialidades para desenvolver as atividades didático-pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão. A formação docente é um dado importante para definir o perfil profissional dos departamentos. Os professores seguem seus interesses, os quais podem estar fundamentados na escolha do curso de graduação, nas afinidades com as áreas e subáreas, nos editais de financiamento de pesquisas, e nos relacionamentos entre os pares. Não há um padrão em termos de atribuições de temas de pesquisa e de docência. Os professores podem trabalhar em tecnologias, bacharelados e licenciaturas (ver quadro 1).

¹⁵⁵., Até 2005, o Decreto nº 87.310 de 21 de junho de 1982, que regulamenta a Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978, caracterizava o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (UTFPR) como espaço escolar de atuação exclusiva na área tecnológica com acentuação na formação especializada.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Quadro 1 - Carga horária dos cursos de bacharelados e tecnologia – UTFPR, 2012

CURSOS	CARGA HORÁRIA DE AULAS (EM MÉDIA)	CARGA HORÁRIA DE ESTÁGIO	CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DE DIPLOMAÇÃO
Bacharelados Licenciaturas	Entre 4000 e 5000 horas	360 horas	120 horas
Tecnologias	2000 a 2500 horas	400 horas	128 horas

Fonte: portaria do MEC n. 40/2007; portal da UTFPR; Parecer CNE/CES 436/2001. Elaborado pelos autores.

Nesse quadro, observa-se a carga horária para a realização de trabalhos de diplomação. Também chamados de trabalhos de conclusão de curso (TCC), eles titulam duas disciplinas semestrais no final das grades curriculares dos cursos. A avaliação destas é feita através de uma pesquisa de campo e estudos teóricos inseridos em especialidades, na forma de um texto de pequeno porte, variando entre 20 e 60 páginas. Formam-se bancas examinadoras compostas com o mínimo de três membros, para defesa dos mesmos, os quais precisam ser aprovados para que o discente alcance a diplomação.

Na UTFPR esta prática de avaliação iniciou juntamente com a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia em 1999. A iniciativa do governo federal em diversificar as modalidades de ensino representou um meio de atualização do ensino profissional, enfatizando a formação geral, as relações humanas, o trabalho em equipe e direcionado por projetos. Foi dada ênfase à “integração da vida acadêmica à vida profissional, procurando trazer problemas do cotidiano do profissional para as salas de aula, preparando assim o estudante para o exercício de sua profissão” (FERRUZZI, 2003, p. 26).

Em 2006, a Resolução nº 120/06 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Pós-graduação - COEPP¹⁵⁶ - estabeleceu o regulamento do trabalho de conclusão de curso para todos os cursos de graduação da UTFPR. Neste documento constam os objetivos e as características desta atividade obrigatória de avaliação constituída por disciplinas:

¹⁵⁶ O COEPP foi desmembrado e hoje (2012) as suas atribuições estão contempladas em dois conselhos: Conselho de Graduação e Ensino Profissional - COGEP e Conselho de Pesquisa e Pós-graduação - COPPG.

desenvolver o interesse pela pesquisa, estimular a construção do conhecimento coletivo, a interdisciplinaridade, a inovação e a formação continuada.

Este artigo trata das especialidades da produção do conhecimento tecnológico do Departamento Acadêmico de Desenho Industrial da UTFPR - DADIN, o qual apresenta um perfil interdisciplinar caracterizado pela formação docente (artes plásticas, desenho industrial, psicologia, educação artística, engenharia industrial madeireira e comunicação visual) e discente, pelas atividades de pesquisa e pela proposta de regulamento diferenciado para os TCC's. A produção do conhecimento da área está concentrada nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O material de apoio nesta discussão foi um conjunto de títulos dos trabalhos de diplomação ou TCC's, apresentados nas modalidades de monografia (teórico) e documento de projeto com protótipo ou modelo (prático). Utilizou-se o método da reflexão para saberes constituídos com objetivo de juízo e discernimento sobre os conhecimentos especializados (JAPIASSU, 1976, citado por ALVES; BRASILEIRO; BRITO, 2004).

A partir de 1999, foram ofertados os seguintes cursos no DADIN: Curso Superior de Tecnologia em Artes Gráficas; Curso Superior de Tecnologia em Móveis; Curso Superior de Tecnologia em *Design* de Móveis; e Curso Superior de Tecnologia em Projeto de Móveis. Estes cursos foram sendo renomeados e extintos conforme direções das políticas educacionais de padronização e aprofundamento de programas de ensino. Neste contexto, as atividades das disciplinas TCC 1 (proposta) e TCC 2 (monografia) foram sendo coordenadas por um professor responsável, que aprovava os professores orientadores e co-orientadores e recebia dos alunos a versão final das monografias. Em 2012, apenas um curso de Tecnologia e um Bacharelado são ofertados pelo departamento: Bacharelado em *Design* e Tecnologia em *Design* Gráfico.

2 DEPARTAMENTO DE DESENHO INDUSTRIAL - DADIN

Criado em 1971, o DADIN tem por missão promover a educação em design, uma atividade criativa, nas dimensões sociais, culturais, econômicas e ambientais tanto nas atividades de ensino quanto nas de pesquisa e de interação com a

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

comunidade. A formação do *Designer* como um profissional ético, atuante no desenvolvimento social, cultural e tecnológico faz parte das grandes metas do Departamento. Para que isso se efetive, a matriz curricular e os docentes estão inseridos em diferentes especialidades do conhecimento (DADIN, 2012). A seguir, no quadro 2, elas são apresentadas juntamente com a classificação dos trabalhos de diplomação que serão analisados no texto do artigo. Vale destacar que na classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - somente uma especialidade consta como desdobramento da área.

Quadro 2 - Classificação das áreas de conhecimento do DADIN/UTFPR

DEPARTAMENTO DE DESENHO INDUSTRIAL (DADIN) 2005-2010		
Classificação da CAPES -	Especialidades do departamento	Trabalhos de diplomação
-	Ergonomia	19
-	História da Arte	27
-	Materiais e Processos de Fabricação	49
Desenhos de Produtos, desenhos de projetos	Projeto de Produto	69
-	Projeto Gráfico	90
-	Semiótica	37
-	Teoria da Cor e Ilustração	20
-	Teoria do <i>Design</i>	15

Fonte: documentos da UTFPR. Elaborado pelos autores.

O desenho industrial é uma obra de arte aplicada que recebe um visual novo e original na configuração externa. O artigo 95 da Lei 9279/96, que regula as obrigações

e direitos relativos à propriedade industrial, define o desenho industrial como a configuração visual de um objeto, diferenciada do que até então foi produzido.

Considera-se desenho industrial a forma plástica ornamental de um objeto ou o conjunto ornamental de linhas e cores que possa ser aplicado a um produto, proporcionando resultado visual novo e original na sua configuração externa e que possa servir de tipo de fabricação industrial (BRASIL, 2012).

Os profissionais desenhistas industriais, também chamados de projetista industrial e *designer*, têm a responsabilidade de criar, elaborar e desenhar a forma do produto. Eles analisam as necessidades do consumidor nos aspectos funcional, visual e estético e elaboram os projetos de produto. Atuam nos meios de comunicação e programação visual e projetam a identidade visual, logomarcas, embalagens, sinalização de trânsito, cartazes, folhetos e *outdoors* de produtos.

2.1 TRABALHOS DE DIPLOMAÇÃO OU TCC's - REGULAMENTO

Cada departamento da UTFPR segue o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC - para os cursos de graduação. Isto não significa que os procedimentos internos sejam semelhantes porque a diversidade de cursos e das áreas impede padronizações. As matrizes curriculares dos cursos dos seis departamentos de áreas tecnológicas – mecânica, eletrônica, eletrotécnica, informática, construção civil e desenho industrial - apresentam particularidades espelhadas na formação desejada e na organização das disciplinas.

A proposta de Regulamento do DADIN (n. 02/2011) para o Curso Superior de Design, que busca contemplar as metas da Instituição e do Departamento, foi organizado com base nas normas do Ministério da Educação e da UTFPR, na experiência adquirida pelos professores com os Trabalhos de Diplomação dos Cursos Superiores de Tecnologia e nas experiências de outras Instituições de Ensino. O TCC é constituído por disciplinas integrantes do currículo com os seguintes objetivos expressos no quadro 3:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Quadro 3 – Objetivos do TCC conforme Resolução UTFPR e proposta de regulamento DADIN/UTFPR

Acadêmicos	Profissionais	Práticos
lidar com conceitos	espírito empreendedor	resolução de problemas
motivar a pesquisa	desenvolvimento de produto	espírito crítico e reflexivo no meio social
extensão acadêmica	inovação tecnológica	
construção do conhecimento coletivo	formação continuada	
interdisciplinaridade		

Fonte: Resolução n. 120/06 – COEPP - UTFPR. Elaborado pelos autores.

A classificação dos objetivos em três categorias permite verificar a ênfase no viés acadêmico nesta etapa de avaliação discente, seja através de uma pesquisa científica ou tecnológica aplicada. Um ponto muito relevante na formação do aluno está no caráter multidisciplinar da atividade, pois ela possibilita a participação de alunos de diferentes cursos, podendo resultar em um trabalho de equipe. Isto desafia a disciplinaridade característica dos departamentos acadêmicos e enriquece a aquisição de saberes e conhecimentos providos de parcerias entre docentes e discentes que desenvolvem juntos um tema de interesse do universo acadêmico ou comunitário.

Desenvolvido em duas etapas (disciplina TCC 1 e disciplina TTC 2, sendo a primeira pré-requisito da segunda), o TCC é coordenado por um professor responsável que aprova os docentes orientadores, co-orientadores, as bancas, as atividades de acompanhamento e de avaliação e a divulgação de resultados. O professor orientador, todavia, apesar da abertura para a interação entre docentes (co-orientação, por exemplo) disciplinas, departamentos e cursos, preconizada pelo regulamento, precisa ter “sempre a vinculação entre a área de conhecimento na qual será desenvolvido o projeto e a área de atuação do Professor Orientador” (REGULAMENTO..., art. 6, p. 3). Sobre o docente co-orientador, indicado pelo professor orientador, o documento lhe atribui a função de auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, mas ele também precisa

ter conhecimentos aprofundados e comprovados sobre o tema escolhido. Além disso, o tema do TCC precisa estar inserido em uma das especialidades dos cursos.

Vale ressaltar outro aspecto importante referente à internacionalização das universidades. Quando um aluno participa de um intercâmbio institucional, ele pode, mediante aprovação da Coordenação do curso, desenvolver o trabalho de conclusão junto à universidade conveniada. O professor orientador emite um parecer favorável que será entregue para o professor responsável, o qual faz um crédito consignado por equivalência quando da finalização do trabalho. O acompanhamento das atividades acontece pelo envio de relatórios bimestrais para o departamento do curso da UTFPR.

Tanto o professor orientador quanto o co-orientador desenvolvem, com discentes, reuniões periódicas de acompanhamento das atividades para repasse de conteúdos, de normas técnicas, metodologias, organização de seminários de avaliação, relatórios e oficinas. Quando finalizados os trabalhos, eles são submetidos à apreciação de banca examinadora juntamente com uma apresentação oral. Os TCC's, documentos escritos, são avaliados pela relevância na área do curso, pelas abordagens inovadoras e pelo cumprimento do cronograma proposto.

Depois da defesa, cabe ao aluno fazer as correções sugeridas pela banca de examinadores e entregar, para o professor responsável, as cópias da versão final em língua portuguesa, mesmo aquelas monografias feitas no exterior. Elas serão disponibilizadas para consulta nas bibliotecas e na internet.

2.1.1 Trabalhos de conclusão de curso do DADIN – proposta de Regulamento

Com base no Regulamento da UTFPR para o Trabalho de Conclusão de Curso, o DADIN organizou uma proposta de regulamento para os trabalhos de diplomação do Curso Superior de Design, o qual detalha e atribui as devidas funções aos envolvidos. A argumentação para a existência de tal documento se justifica pelas particularidades da disciplina a qual trabalha com a capacidade criadora do aluno, com a prática projetual e com a inserção dele no meio social e produtivo através de sua profissão.

Os projetos de natureza teórica podem ser feitos individualmente, ao passo que os práticos são feitos por dois alunos ou no máximo três. “Poderão ser autorizados

trabalhos práticos realizados individualmente ou por equipe de três alunos quando houver disponibilidade de orientação, bem como necessidade devido a complexidade do projeto” (PROPOSTA DE REGULAMENTO DADIN, 2011, p. 5).

Tanto os temas quanto as equipes e orientadores podem ser modificadas através de comunicação escrita e aprovação do professor responsável. As bancas de avaliação, que leem, julgam e avaliam os trabalhos são compostas pelos seguintes professores: orientador, o titular da cadeira de Metodologia Aplicada ao TCC e um indicado pelo aluno ou pelo orientador.

A proposta de TCC é elaborada na disciplina de Metodologia Aplicada que faz parte da disciplina TCC 1. Nesta primeira etapa são definidos o problema de pesquisa, os objetivos, os procedimentos metodológicos, o marco teórico, o cronograma e o orçamento. Para os trabalhos práticos, é necessário escolher os materiais, os meios de produção, os modelos e as especificações técnicas (PROPOSTA DE REGULAMENTO DADIN, 2011). Os trabalhos que não mantiverem relações entre os objetivos do curso, as habilitações e relevância teórica podem ser reprovados. Da mesma forma serão desconsiderados aqueles que reproduzirem conteúdos não citados nas referências.

Conforme Hruschka (2005), em sua dissertação de mestrado que trata dos trabalhos de diplomação, o TCC estabelece elos entre a finalização do curso e o início da profissionalização. A própria forma de interação em equipes traça um cenário da sua atuação no mercado de trabalho. Além do mais, “alguns trabalhos desenvolvidos estão voltados para a realidade vivida, ou seja, com a preocupação econômica e social, visando melhorias na sociedade para o desenvolvimento do país” (p. 57). Este fato faz o discente sentir-se como um profissional participante das mudanças e transformações que constroem a história das nações e da humanidade.

Nesta etapa do curso, o discente pode fazer parcerias entre a universidade e a empresa – centros de inovação, de pesquisa, incubadoras, escritórios de transferência de tecnologia e parques tecnológicos - ou participar de atividades de extensão da Instituição. São as chamadas práticas extensionistas – prestação de serviços, assistência técnica e atividades culturais (SOARES, 2002). Na UTFPR faz-se uma divulgação por meio da ferramenta broadcast das demandas de serviços, pesquisas e

necessidades de organizações externas interessadas em pesquisa e desenvolvimento, as quais podem ser temas e objetos de trabalhos de conclusão de cursos.

3 TRABALHOS DE DIPLOMAÇÃO E ESPECIALIDADES DO DADIN

As áreas de conhecimento possuem especialidades e são discriminadas de modo diferenciado pela CAPES e pelo CNPq¹⁵⁷. Na UTFPR elas estão identificadas pelos departamentos acadêmicos, os quais agregam docentes com formações assemelhadas. São 44 especialidades distribuídas pelos seis departamentos de áreas tecnológicas, e que por vezes se diferenciam da classificação de subáreas da CAPES/CNPq. Das seis áreas que compõem os departamentos, a única que pode ser classificada nas Ciências Sociais Aplicadas é o Desenho Industrial.

Existe uma longa trajetória da disciplina de desenho na história dos currículos de cursos, desde o Liceu de Artes e Ofícios até a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Das oito especialidades do DADIN, somente a especialidade de projeto de produto coincide com as tabelas oficiais de áreas de conhecimento, conforme já foi mencionado. As restantes são características das ementas curriculares do Departamento: ergonomia, história da arte, materiais e processo de fabricação, projeto gráfico, semiótica, teoria da cor e ilustração, e teoria do design.

No quadro 4, encontram-se as especialidades do DADIN e o número de trabalhos de diplomação defendidos entre 2005 e 2010, período que caracteriza as atividades universitárias da Instituição. Há uma concentração maior entre as especialidades nomeadas de projeto do produto (69), projeto gráfico (90) e materiais e processos de fabricação (49). Consideramos que estas três subáreas, por se afastarem bastante das demais em termos quantitativos, sejam representativas tanto do perfil acadêmico quanto do perfil profissional do tecnólogo e do bacharel. Foram analisados os títulos destas três especialidades e as demais não foram abordadas no texto deste artigo. Este procedimento metodológico se justifica pela limitação de conteúdo característica de artigos acadêmicos.

Quadro 4 – Número de trabalhos de diplomação do DADIN - 2005-2010

¹⁵⁷ A CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação (MEC), atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todo país (www.capes.gov.br). O CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência nacional do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) que fomenta a pesquisa científica e tecnológica e incentiva a formação de pesquisadores (www.cnpq.br).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

DADIN	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Ergonomia	1	2	4	6	4	2	19
História da Arte	6	7	2	7	3	2	27
Materiais e Processos de Fabricação	7	6	8	9	9	10	49
Projeto de Produto	8	10	16	8	14	13	69
Projeto Gráfico	7	12	18	14	16	23	90
Semiótica	7	5	8	10	5	2	37
Teoria da Cor e Ilustração	2	5	2	5	4	2	20
Teoria do <i>Design</i>	3	2	0	3	6	1	15
Total/Ano	41	49	58	62	61	55	326

Fonte: Elaborado pelos autores com dados dos trabalhos de conclusão dos cursos do DADIN/UTFPR.

3.1 MATERIAIS E PROCESSO DE FABRICAÇÃO

Considerando duas subcategorias nesta especialidade, as pesquisas concentram-se em (1) tipos de materiais e (2) diferentes processos fabris. Estes estabelecem as relações com os cursos – Artes Gráficas, Projeto e Design de Móveis. Os TCC's defendidos entre 2005 e 2009 referem-se somente aos resultados dos primeiros cursos superiores de tecnologia do DADIN. Em 2010, ainda aparecem trabalhos relacionados à indústria moveleira.

Para os materiais analisados observam-se uma diversidade de pesquisas com: poliuretano, madeira, fibras vegetais, metal, vidro e papelão. A maioria das pesquisas trata de problemas – diagnósticos e soluções - em segmentos do setor produtivo moveleiro, sobretudo aqueles que envolvem necessidades de melhorias na área ambiental: impactos (causados pela indústria de madeira aglomerada), resíduos (lixo que não é lixo vai pro lixo, sobras e resíduos: uma proposta de design sustentável), reaproveitamento (madeira de demolição, madeira certificada, madeira de eucalipto, madeira biosintética, reaproveitamento de materiais e móveis para a criação do mobiliário, reaproveitamento de resíduos), e reciclagem (alumínio).

Quatro trabalhos têm um enfoque nas necessidades especiais, revelando uma preocupação com as relações de conforto, bem estar, mobília e material gráfico: móvel para exame radiográfico de tórax, acessórios para radiologia pediátrica, mobiliário e decoração para

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

uma escola de educação especial e desenvolvimento de materiais gráficos destinados aos cegos. Três trabalhos reforçam a importância do uso de recursos tecnológicos na projeção e fabricação de móveis: aplicação de máquina de comando numérico computadorizado (CNC) no desenvolvimento de maquetes de mobiliário, orçamentos informatizados para marcenaria e implantação de loja virtual. Somente três trabalhos tratam das artes gráficas: desenvolvimento de materiais gráficos, processo de impressão flexográfica, e de compras de produtos gráficos de marketing.

Esta especialidade do DADIN, vista no foco dos títulos dos trabalhos de diplomação, aponta para uma relação desequilibrada de aprofundamento de pesquisa entre estudos teóricos e elaboração de modelos práticos para a indústria moveleira e gráfica. Por vezes, ao mesmo tempo em que eles sugerem discussões, eles apresentam um produto. Nos exemplos a seguir, classificam-se os trabalhos em temas.

- 1 Área ambiental: “Sobras e resíduos: uma proposta de *design* sustentável para o desenvolvimento de móveis e pequenos objetos de madeiras”;
- 2 Necessidades especiais: “Projeto de pesquisa e desenvolvimento de materiais gráficos destinados aos cegos”;
- 3 Recursos tecnológicos: “Aplicação de máquina de comando numérico computadorizado (CNC) no desenvolvimento de maquetes de mobiliário”;
- 4 Artes gráficas: “Produção e divulgação gráfica do livro Imaginação Literária e Política: os alemães e o imperialismo - 1880/1945”.

Como o trabalho de diplomação representa um ensaio de pesquisa acadêmica, e que as leituras dos alunos resumem-se às indicações bibliográficas das disciplinas, não há tempo hábil (oito meses) para leituras mais aprofundadas e propostas de discussões que superem a necessidade exigida de conteúdos para a criação de modelos e protótipos.

3.2 PROJETO DO PRODUTO

O nome desta especialidade sugere a existência de etapas que antecedem a fabricação de produtos, os mais variados possíveis. Isto foi possível verificar nos títulos dos trabalhos de diplomação. São projetos e protótipos para bicicletas, agendas, guias, manuais, roteiros, diário de bordo, livro de dobradura, de ilustrações, adesivos,

embalagens, revista, apostila, jornal, catálogo, *e-book*, almanaque, e mobiliários urbanos e em geral – cadeiras, estantes, poltronas, mesas para ambientes internos e externos.

Conceitos de cultura, sexualidade, diversão, segurança, inclusão, renda familiar, arquitetura, arte, *design*, tecnologia, sustentabilidade, reciclagem, fundamentam os projetos de produto. Isto significa que eles estão contextualizados e direcionados para finalidades predefinidas. São projetos para viajantes, crianças, pessoas com necessidades especiais, e estudantes. Como se nomeia a especialidade, os trabalhos são projetos de produtos que são idealizados a luz de concepções teóricas. Citam-se a seguir títulos, inseridos em temas, que remetem a esta afirmação:

- 1 Necessidades especiais - Estação de trabalho para cadeirantes: da concepção ao produto final.
- 2 Arquitetura – “Considerando o desenvolvimento de projetos de mobiliário que relação o curso de *design* atual existente na *Bauhaus* estabelece com fase de Weimar?”
- 3 Arte – “O cubo Pangolé: O móvel conceituado a partir da obra de arte Pangolé de Hélio Oiticica”.
- 4 Criança e arquitetura – “A proposta áurea no desenvolvimento de mobiliário escolar para uma faixa etária de 4 a 6 anos”.
- 5 *Design* e mobiliário – “Móveis gira mundo: um projeto sob o conceito de *design* universal”.
- 6 Sustentabilidade e reciclagem – “Restauração, transformação e reciclagem: algumas possibilidades para um *design* sustentável de móveis”.
- 7 Cultura e arquitetura – “Cultura, arquitetura e artes gráficas: representação de um ambiente arquitetônico cultural de Curitiba em um livro de dobraduras de vulto redondo”.
- 8 Tecnologia – “Guia prático de corte a *laser* e dobra CNC em chapas de metal aplicado para projetos de móveis”.

3.3 PROJETO GRÁFICO

Na especialidade de projeto gráfico do DADIN destacam-se os trabalhos que tratam da identidade visual. Seria, na verdade, o estudo de um primeiro planejamento das características visuais de um objeto de design gráfico que busca repassar uma informação. Por exemplo, uma identidade visual para uma “festa do pêssego”, para

uma “oficina de design”, para uma “interprete e tradutora”, para uma “associação de artesãos”, para um “caricaturista”, e para uma “empresa fotográfica”.

Dos 90 trabalhos, 22 tratam deste tema com bastante diversidade de focos, sejam estes em profissionais, seja em eventos, em empresas ou em espaços virtuais. Há também um grande número de títulos com o termo “projeto gráfico” (22 trabalhos). Os temas sinalizam trabalhos de natureza prática para livros, filmes, revistas, logomarcas, material didático, vestuário, e portfólio. Reconhece-se um equilíbrio no número de TCC’s destes dois blocos, os quais representam quase a metade dos títulos da especialidade. Inclui-se nesta especialidade o desenvolvimento de material gráfico para filmes, livros e cartões postais em dois títulos.

O tema do desenho industrial nos trabalhos aparece nos termos do “redesenho” de rótulos (1), de embalagens (2), de móveis (2); do design de mídia digital (1); e do “desenvolvimento” de estampas para indústria têxtil. A fusão da “arte” e do “desenho” também está apresentada em pesquisas de natureza teórica, que são as duas únicas desta especialidade dentre os 90 trabalhos da amostra. Elas se intitulam: “Cartazes psicodélicos: origens e influências”; “Bares kitsch: um estudo de caso em Curitiba”.

As relações entre o projeto gráfico e o uso dos recursos eletrônicos encontrados na mídia para o desenvolvimento da arte “digitalizada” pode ser visualizado na criação de três websites (Website com informações para a realização de trabalhos voluntários através de práticas relacionadas ao design gráfico; Site turístico de Curitiba; e Criação de site para gibiteca de Curitiba) e uma proposta visual de catálogo virtual para projeto de graduação dos cursos de Design.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram tratados aspectos das especialidades da produção do conhecimento tecnológico do Departamento Acadêmico de Desenho Industrial da UTFPR – DADIN por meio dos títulos dos trabalhos de diplomação. De natureza essencialmente acadêmica, com vieses para a profissionalização e para as práticas, os

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

TCC's são trabalhos que permitem uma construção coletiva de conhecimento e de conhecimento "coletivo".

Foram selecionadas três delas as quais representam 63% (208 trabalhos) da amostra (326 trabalhos). Elas caracterizam a interdisciplinaridade e a forte tendência para o desenvolvimento de trabalhos de natureza prática. A especialidade "Projeto de Produto" foi a que mais se destacou pelos diferentes enfoques do tema. O perfil interdisciplinar dos trabalhos pode ser observado nas atividades de pesquisa desenvolvidas nos TCC's. Por outro lado, os trabalhos sobre "Projeto Gráfico" não apresentam particularidades que podem induzir o leitor a pensar uma dimensão fora da especialidade.

A possibilidade de maior interação entre as disciplinas foi constatada na especialidade "Materiais e Processos de Fabricação", que por lidar com materiais e processos variados, depende de valores, do uso de conceitos de outras áreas e subáreas, de temas de interesse, do fim das pretensões de hegemonia, completude e totalidade e de saberes específicos.

A manutenção do diálogo interdisciplinar como objeto científico para introdução de mudanças nos trabalhos de diplomação do DADIN começa no trabalho em equipe, na possibilidade de convidar parceiros de outras áreas e especialidades para desenvolver atividades orientadas por metodologias. Demo (citado por ALVES; BRASILEIRO; BRITO, 2004) defende esta atitude no processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar.

Especialistas, linguagens e métodos devem promover situações acessíveis para as equipes, nas práticas de pesquisa. Todavia, torna-se importante, nesta caminhada, compreender a fragmentação do conhecimento como uma produção histórica educacional. Os conhecimentos e saberes genéricos e específicos precisam conviver sem serem excludentes do mesmo modo que sujeito e objeto de pesquisa não são autômatos (ALVES; BRASILEIRO; BRITO, 2004).

Considerando as atribuições dos desenhistas industriais e a concentração de trabalhos de diplomação nas três especialidades do DADIN, conclui-se que estas incluem-se dentre as principais atribuições do profissional da área.

REFERÊNCIAS

ALVES, Railda F.; BRASILEIRO, Maria do Carmo E; BRITO, Suerde M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. **Episteme**. Porto Alegre, n. 19, jul.-dez. 2004, p. 139-148.

BRASIL. Lei 9.279/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9279.htm. Acesso em 29 nov. 2012.

FERRUZZI, Elaine Cristina. **A modelagem matemática como estratégia de ensino aprendizagem do calculo diferencial e integral nos cursos superiores de tecnologia**. Dissertação. Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina. 2003. Florianópolis, 163 f.

HRUSCHKA, Janete. **Trabalhos de diplomação como mecanismo de interação universidade-empresa: transferência de tecnologia**. Dissertação. Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção do Departamento de Pesquisa e Pós-graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. 2005. Ponta Grossa-PR, 161 f.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Portaria n. 40, 2007.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 436, 2001.

PROPOSTA DE REGULAMENTO DADIN. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Campus Curitiba. Curitiba, n. 02, 2011.

REGULAMENTO do trabalho de conclusão de curso (TCC) para cursos de graduação da UTFPR. Resolução n. 120/06. COEPP. Curitiba, dez. 2006.

SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre, Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, 2002.

**AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM
PARA TODOS**

Décio Nascimento Guimarães (UENF)
Dr^a Nadir Francisca Sant'Anna (UENF)

RESUMO: A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) em sala de aula comum, em estabelecimentos de ensino convencionais, tem sido impulsionada de maneira efetiva pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pelo Decreto nº 7.611/2011. Os referidos documentos foram elaborados com o intuito de regulamentar e garantir o Direito fundamental de educação para todos, previsto na legislação vigente no país, em consonância com declarações e tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário. Além de proporcionar significativos avanços, possibilitam relevantes conquistas para inclusão desses alunos, dentre as quais se destacam as propostas de atendimento educacional especializado, a implantação de salas de recursos multifuncionais, bem como a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade. A partir de revisão bibliográfica e normativa, o presente trabalho discute a viabilidade da utilização dos recursos e serviços disponibilizados nas salas de recursos multifuncionais a todos os alunos. Considera-se que a democratização do acesso à sala de recursos multifuncionais contribui para romper com o estigma da educação segregada e amplia a proposta de educação para todos, onde a escola é de todos.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Aprendizagem; Sala de Recursos Multifuncionais.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a inclusão escolar no Brasil tem acumulado consideráveis ganhos. Os dispositivos legais e as políticas públicas disponíveis servem de sólido alicerce para a educação inclusiva que se pretende. Neste cenário, as Salas de Recursos Multifuncionais surgem como reforço à inserção dos alunos com necessidades educacionais nas classes comuns das escolas regulares (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), representando para estes adequado espaço de aprendizagem complementar e suplementar. O que se objetiva com o presente artigo é verificar a viabilidade das Salas de Recursos Multifuncionais, para que seja oportunizada a aprendizagem de todos por meio de seu conjunto de recursos.

1. Inclusão Escolar: Breve Histórico

A inclusão escolar no Brasil tem como marco legal a promulgação da Constituição Federal de 1988, que traz em seu texto a educação como direito de todos, dever do Estado e da família; igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo aos portadores de Deficiência atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. É importante ressaltar que o referido marco não coloca fim a exclusão, nem tão pouco ao ensino segregado, e sim amplia a discussão e fortalece a luta pela inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em reforço as garantias constitucionais para a inclusão escolar, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90), além de regulamentar o já existente, atribui aos pais e responsáveis a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino, prevendo sanções aos que não o fizerem. Também se faz necessário destacar a influencia de documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), as quais o Brasil é signatário.

Nesse cenário de inovações normativas, o movimento pró inclusão escolar, busca sua consolidação e expansão, conforme indica Silva (2010, p. 94):

"Principalmente a partir da década de 1990, o movimento de inclusão escolar passou a ser amplamente disseminado não apenas com base na questão sobre como realizar intervenções diretamente voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, principalmente, sobre como a sociedade pode ser reestruturada de modo a permitir a participação plena dessas pessoas."

Embora tenha avançado consideravelmente, a proposta de inclusão escolar só seria contemplada pela legislação educacional brasileira em 1996 com a vigência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96). Seu texto regulamenta as normas existentes e traz novas contribuições conforme se segue: assegura aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; garante terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Esta nova lei irá viabilizar a abertura da escola para o ensino inclusivo, que para Stainback e Stainback (2008, p. 21), "é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural- em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas".

Contudo, para Mantoan e Prieto (2006, p. 13) "o ensino escolar brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais". Na tentativa de solucionar tal questão, numa empreitada de ações e medidas garantidoras do direito de todos a educação de qualidade, o Governo Federal, através do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, a fim de viabilizar a consolidação e plena efetivação da inclusão escolar no País, prevê a produção de instrumentos legais dentre os quais destaca-se a Resolução CNE/CEB nº 2/2001; a Lei nº 10.172/2001; o Decreto nº 3.956/2001; a Lei nº 10.436/2002; a Portaria nº 2.678/2002; o Decreto nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/2005; o Decreto nº 6.094/2007; o Decreto Nº 6.571/2008; a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009; o Decreto Nº 6.949/2009; e o Decreto Nº 7.611/2011.

São indiscutíveis as contribuições da legislação brasileira nesse período para a inclusão escolar. No entanto faz-se necessário registrar que tais dispositivos legais foram antecidos por documentos éticos/políticos como a Convenção da Guatemala (OEA, 1999), o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2001), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007) e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008).

2. As Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado – AEE

Nos últimos anos "o desenvolvimento inclusivo das escolas assume a centralidade das políticas públicas para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de condições" (MEC/SEESP, 2010). Nesse contexto, as salas de recursos multifuncionais são organizadas com o objetivo de atender as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O Ministério da Educação apóia os sistemas de ensino na implantação das salas de recursos multifuncionais, disponibilizando aos mesmos suporte técnico e recursos financeiros para sua implementação. O programa de implantação das referidas salas foi instituído pela Portaria Normativa MEC nº 13/2007, tendo sido previsto pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007). Segundo estimativa do próprio MEC, até 2011, foram contempladas com as salas de recursos multifuncionais 39.301 escolas.

O Decreto 7.611/2011 define as salas de recursos multifuncionais como "ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado".

O atendimento educacional especializado tem caráter complementar e suplementar, não substituindo em hipótese alguma o ensino regular oferecido nas salas comuns das escolas. De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é atribuído ao AEE a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

As diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009 consideram público-alvo do atendimento educacional especializado os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, determinando que os sistemas de ensino matriculem os mesmos nas classes comuns do ensino regular e, em turno inverso, no AEE, oferecido, prioritariamente, na sala de recurso multifuncional do mesmo estabelecimento de ensino, ou em centros de atendimento educacional especializado, ou ainda em instituições especializadas sem fins lucrativos.

O Atendimento Educacional Especializado, segundo o Decreto 7.611/2011, deve integrar a proposta político-pedagógica da escola como condição para a implantação das salas de recursos multifuncionais. Neste processo, recomenda-se o envolvimento das famílias, a fim de garantir a plena participação dos alunos no AEE, que tem como objetivos os seguintes: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

As salas de recursos multifuncionais, atualmente, são compostas de:

I – Equipamentos: 2 computadores; 2 estabilizadores; 1 impressora multifuncional; 1 roteador wireless; 1 mouse com entrada para acionador; 1 acionador de pressão; 1 teclado com colméia; 1 lupa eletrônica; 1 notebook.

II – Mobiliário – 1 mesa redonda; 4 cadeiras para mesa redonda; 2 mesas para computador; 2 cadeiras giratórias; 1 mesa para impressora; 1 armário; 1 quadro branco.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

II – Materiais didáticos e pedagógicos – 1 software para comunicação aumentativa e alternativa; 1 esquema corporal; 1 sacolão criativo; 1 quebra-cabeças superpostos – sequência lógica; 1 bandinha rítmica; 1 material dourado; 1 tapete alfabético encaixável; 1 dominó de associação de ideias; 1 memória de numerais; 1 alfabeto móvel e sílabas; 1 caixa tátil; 1 kit de lupas manuais; 1 alfabeto Braille; 1 dominó tátil; 1 memória tátil; 1 plano inclinado – suporte para livro.

Para o período 2012/2013, estão previstas atualizações para os kits que compõem as salas de recursos multifuncionais, conforme segue: 2 Notebooks; 1 Impressora multifuncional; 1 Material dourado; 1 Alfabeto móvel e sílabas; 1 Caixa tátil; 1 Dominó tátil; 1 Memória Tátil; 1 Alfabeto Braille; 1 Caixinha de números; 2 Bolas com guizo; 1 Bola de futebol com guizo; 1 Lupa eletrônica; 1 Scanner com voz; 1 Máquina de escrever em Braille; 1 Mouse estático de esfera; 1 Teclado expandido com colméia. (MEC/SECADI, 2012, p.15-16)

Os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado carecem de formação específica, uma vez que precisam estar aptos a atender as necessidades educacionais específicas dos alunos nas salas de recursos multifuncionais: ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez também; ensino da comunicação aumentativa e alternativa – CAA; ensino do Sistema Braille, do uso do Soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da Informática acessível e do uso dos recursos de tecnologia assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade. (MEC/SEESP, 2010)

3. As Salas de Recursos Multifuncionais e a possibilidade de aprendizagem de todos

Segundo a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que eles possam ter.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Devem, também, reconhecer e responder às necessidades diversas dos mesmos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Nesse sentido, a legislação brasileira tem procurado promover a inclusão escolar de todos, em igualdade de oportunidades. O atendimento educacional especializado oferecido, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais, viabilizou consideravelmente a inclusão plena dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ainda de acordo com a Declaração de Salamanca, também devem ser incluídas crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes às minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

É importante observar que a proposta de inclusão escolar no Brasil, formada pelo conjunto de leis e políticas públicas, busca oferecer o acesso de todos à escola regular, e de igual maneira ao ensino de qualidade. No entanto, no que diz respeito às Salas de Recursos Multifuncionais, o que se tem é um espaço “privilegiado”, limitado ao atendimento educacional de alguns, fato que gera significativa contradição. De acordo com Stainback & Stainback (2008, p. 22), “Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade.”

Contudo, o que se propõe é a abertura da Sala de Recursos Multifuncionais à todos os alunos, com e sem necessidades educacionais especiais, a fim de se possibilitar novas oportunidades de aprendizagem, com a produção de recursos didáticos/pedagógicos acessíveis; a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; a aprendizagem da escrita Braille e o uso do Soroban; o uso de tecnologias assistivas, entre outros. “Os alunos aprendem envolvendo-se em atividades do mundo real, significativas, nas quais as habilidades são aprendidas através de sua aplicação, nas quais a investigação, a reflexão e o pensamento crítico ocorrem em interação com

os outros aprendizes e são por eles apoiados, e em que são usadas múltiplas abordagens e estilos de aprendizagem” (STAINBACK E STAINBACK, 2008 p. 307).

4. Considerações Finais

A sociedade que se busca ter, parte, de uma certa maneira, da educação que se tem. O processo de apoderamento de uma sociedade justa e igualitária inicia-se no acesso de todos à educação. Educação que se mostra por natureza mais do que inclusiva, plena e absoluta, ao proporcionar em todos o desejo de uma escola aberta a acolher e aprender, na diversidade e com especificidade.

Nesta direção, as Salas de Recursos Multifuncionais se apresentam como um espaço apropriado para a aprendizagem de todos. No entanto, esta possibilidade carece de maior aprofundamento, por meios de novos estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fnnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc. Acesso em: 11. dez 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

_____. ; MEC/SEESP. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

_____. Sala de recursos multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Inclusão Escolar. 3ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf](portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 11. dez 2012.

MONITORIA: os primeiros passos entre a teoria e a prática docente na vida acadêmica

LUCIÊR DE SOUSA E SILVA (UFF)
VICTOR LEANDRO CHAVES GOMES (UFF)

RESUMO: Objetiva-se analisar a importância da monitoria na formação acadêmica do discente, onde se adquire a oportunidade de confirmar ou não sua vocação para a licenciatura. Abordaremos brevemente a lei federal nº 5.540 e seu artigo 41. Utilizaremos a obra de Pierre Bourdieu, “Escritos de Educação” que enuncia como este conteúdo pode ser integrado ao seu “capital cultural”. A abordagem desta obra é relevante para explicitar os benefícios que a acumulação deste capital contribui para o monitor e não sobre a desigualdade social e cultural que possa derivar. “As novas relações com o saber na universidade contemporânea” de Bernard Charlot, pontuará sobre as relações do discente com o saber. Ao final, elucidaremos os benefícios da monitoria, a partir da oportunidade de vivenciá-la em sua plenitude, além de aperfeiçoar ferramentas pedagógicas que podem ser relevantes no desenvolvimento da sua carreira acadêmica, permitindo também corrigir erros que podem comprometer sua trajetória profissional.

Palavras-chave: educação, monitoria, conhecimento.

Introdução

Este artigo é em parte resultado do trabalho desenvolvido como Monitora de Ciência Política I do Curso de Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense – UFF apresentado na IX Semana Nacional de Ciência e Tecnologia “Economia Verde, Sustentabilidade e Erradicação da Pobreza” IFF – UFF – UENF 2012 que objetivou evidenciar como a participação em programas de extensão como o de Monitoria é relevante para a formação acadêmica do discente. Os saberes que o discente adquire pela experiência de ser monitor contribuem para o fortalecimento da sua vocação e opção ou não pela docência.

Na verdade, essa análise parte da minha experiência como monitora, onde procuro destacar como a prática advinda dessa experiência pode corroborar para que o discente opte pelo exercício da licenciatura ou não, após ter exercido na prática o que se estuda na teoria.

Nesse contexto, discute-se brevemente em primeiro lugar sobre a lei 5.540 e seu artigo 41. Em segundo lugar, faz-se breve consideração a respeito dos saberes

adquiridos e acumulados pelo discente a partir do conteúdo da obra “Escritos da Educação” do autor Pierre Bourdieu, onde busco explicitar os benefícios que a acumulação deste capital contribui para o monitor e não sobre a desigualdade social e cultural que a mesma possa derivar.

Nessa perspectiva, a obra “As novas relações com o saber na universidade contemporânea” do autor Bernard Charlot, que trata das relações do discente com o saber e com a universidade também é discutida neste artigo.

Por fim, o estudo conclui que a evolução profissional do discente tem relação com as suas trajetórias formativas e com os saberes que o mesmo adquire ainda na trajetória da sua formação acadêmica e principalmente nas experiências que transcendem a teoria, o que nesse caso, é a monitoria.

O Ensino Superior Brasileiro

Pretendo aqui, traçar um breve contexto da legalização do Ensino Superior Brasileiro. O mesmo se deu pela lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968, a qual dispõe atribuições ao ensino superior que fixa normas para que o funcionamento do mesmo seja de forma prática e transparente. Esta lei relata entre outras, normas que se institui a função de monitor para que o mesmo possa intensificar a opção do discente pela licenciatura assim como:

“Art.41. As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina. **Parágrafo único.** As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior.” (LEI 5.540, ART. 41)

Neste sentido, observa-se em seu parágrafo único que as universidades além de criar a função de monitor para que a mesma contribua para opção do discente pela licenciatura, adquire benefícios que extrapolam cunho financeiro.

O discente que se “apropria” da oportunidade que a universidade oferece será remunerado e beneficiado futuramente por pontos no currículo acadêmico, caso opte

pelo ingresso no mestrado, além de acumular os saberes da prática docente com a experiência de participar ainda na graduação de um programa como este.

A regulamentação da função de monitor acarreta para o mesmo, o compromisso de exercer atividades em conjunto com o professor orientador que vai desde a preparação de aula/seminário até atividades extraclasse, pesquisas bibliográficas e assistência direta aos alunos.

Neste sentido, entende-se que a função do monitor tem como finalidade a iniciação do graduando no exercício docente, já que a monitoria introduz o monitor neste universo, sem que o mesmo fique responsável único pela preparação de aulas ou pelos alunos num todo. Esta integração visa à abordagem de conteúdos que perpassam o futuro do docente, tornando possível à construção, transformação, críticas e questionamentos das reflexões políticas, econômicas e sociais aprendidas neste programa.

Para tanto, é preciso salientar que tais conteúdos abordados na monitoria com atividades em sala de aula e extraclasse se faz necessário a fim de se obter um aproveitamento melhor, não só pela atuação do professor orientador, mas também pelo auxílio advindo do monitor. Ressalto ainda que, o aprimoramento desta função, se dá pela dedicação à leitura não só das obras constantes no planejamento da disciplina, mas também, pelas demais que complementam de maneira direta o conteúdo que o monitor deve possuir para estar disseminando as possíveis dúvidas que possa surgir por parte dos alunos referente à compreensão dos textos e posteriormente, trabalhadas nas atividades extraclases.

A monitoria: teoria e prática

O graduando se dispõe a participar do projeto de monitoria através de uma prova específica em que possa demonstrar seu potencial para exercer a função e as atividades didáticas e pedagógicas que perpassam pela disciplina escolhida.

Nessa perspectiva, o projeto de monitoria torna-se um importante exercício pedagógico que contempla o graduando com o ensino-aprendizagem a partir da interação com os demais discentes.

A experiência adquirida pelo monitor ao exercer pequenas tarefas oriundas desta função em parceria com o professor orientador atua como um instrumento que tem a finalidade de melhorar o entendimento entre a prática e a teoria diante da arte de lecionar.

É relevante ressaltar que para a monitoria é um conjunto de atividades pela qual perpassa a teoria encontrada tanto em projetos pedagógicos como na própria lei que a regulamenta e a institui.

Para tanto, é preciso participar de reuniões com o professor orientador onde se define teoricamente os caminhos a seguir em busca de uma formação docente e acadêmica aprimorada fundamentada e com bases fortes e sólidas.

Neste contexto, só conseguiremos obter essas bases fortes e sólidas a partir de uma dedicação exclusiva e um comprometimento maior com a teoria encontrada nos clássicos, nos contemporâneos e na vivência cotidiana estudantil, a qual é capaz de despertar a sensibilidade que um profissional de educação deve ter com o seu próximo: o discente.

Na obra de Pierre Bourdieu, “Escritos da Educação”, a qual o autor discorre sobre como “acumular” capital cultural, especificamente, quando trata dos três estados de capital cultural: incorporado, objetivado e institucionalizado.

Caracterizamos neste “tripé de investimento” a participação em programas como o de Monitoria como sendo de primordial relevância. Nessa perspectiva, a partir da noção de capital cultural em seu estado incorporado, o autor explicita que a:

“[...] acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor”(BOURDIEU,1998:74).

Nesse sentido, se entende que, além de integrar uma carga intelectual sem precedentes à formação acadêmica do graduando, passar pela experiência da monitoria, torna-se de caráter essencial para descoberta ou confirmação da vocação da carreira docente.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

As atividades desenvolvidas na monitoria na sua maioria são ações extraclasse direcionadas aos discentes que buscam um reforço para melhorar o desempenho acadêmico ou sanar dúvidas acerca da leitura das obras, fichamentos, o qual também contribui para um investimento ainda maior do monitor.

A grande contribuição que se confere ao integrante de um projeto como este, são as marcas advindas dessa experiência e do conhecimento adquirido junto ao professor e aos discentes. Marcas, que ficarão impressas não apenas no currículo acadêmico, mas também, na vida profissional e pessoal do graduando por ter tido o privilégio de vivenciar essa realidade, que extrapolam apenas a obtenção de um diploma.

Partindo do pressuposto que capital cultural no seu estado incorporado é uma ação do sujeito sobre si mesmo, sendo este, de cunho pessoal esse estado incorporado seria como uma aquisição do sujeito sobre ele mesmo, ou seja, um “cultivo”.

Admitindo a ideia de ser um cultivo, o qual passa a ser integrado sobre si mesmo, onde essas aquisições passam a “habitar” o sujeito, como descreve o autor em:

“O capital cultural é um ter que se tornou-se ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus.” (BOURDIEU, 2006:75)

Para tanto, entende-se que o monitor cultiva para si e adquire todo o conteúdo abordado e o resultado das atividades desenvolvidas no decorrer da sua função e que as mesmas passam a “habitar” e se integram ao seu perfil, o qual irá acompanhar o monitor em toda sua trajetória profissional.

A transmissão do capital cultural objetivado se dá pela materialidade que a universidade dispõe em seus projetos e programas, oferecendo a oportunidade de todo discente concorrer às vagas que são disponibilizadas.

A materialização desse capital se constrói a medida que o monitor se dedica às suas atividades. Observando com atenção, toda a didática que o professor orientador

se propõe a passar, através da bibliografia pesquisada, atividades desenvolvidas, preparação de aula e atividades extraclasse.

Portanto, nesse sentido, não se trata aqui explorar questões as quais culminam na desigualdade social e cultural que este “habitus”¹⁵⁸3, que este cultivo possa derivar.

Uma nova relação com a universidade

Neste contexto, não se pode deixar de abordar a obra de Bernard Charlot, “As novas relações com o saber na universidade contemporânea”, o qual discorre sobre os papéis e as relações do aluno ao ingressar para a universidade.

“Tornar-se universitário é, inseparavelmente, entrar em novos espaços do saber e assumir uma nova identidade, novas relações com os outros e consigo mesmo” (CHARLOT, 2006:14).

Na medida em que nosso entendimento nos leva a interpretar as palavras de Charlot neste trecho, a monitoria nada mais é do que “assumir” uma nova identidade no âmbito da universidade. A qual oferece no programa de monitoria condições para que essa identidade prospere para novas relações.

Neste sentido, apropriar-se dessa oportunidade é tomar para si, mais um objeto do saber o qual resultará num acúmulo de capital cultural.

A partir da relação orientador-monitor-discente, a troca de conhecimentos acadêmicos se complementam com a vivência diária de cada um, trazendo para todos um envolvimento profissional sublinhado de experiências individuais que se integram ao conhecimento acadêmico,

Entrar na universidade e participar direta e indiretamente de todos os papéis que a mesma dispõe é assumir um outro modo de ser de si mesmo, de ser confrontado ao que se é, e ao que se quer ser. (CHARLOT, 2006:15).

¹⁵⁸ Conceito de habitus, defendido por Pierre Bourdieu, o qual discorre sobre O conceito de habitus foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu com o objetivo de pôr fim à antinomia indivíduo/sociedade dentro da sociologia estruturalista. Relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir.

Parte-se da ideia de que Charlot pretendeu neste momento evidenciar que o aluno ao ingressar na universidade confronta-se consigo mesmo, pois é o momento de em que se depara com o que se quer ser com o que se quis ser e a partir daí, traçar metas para conseguir concretizar as respostas obtidas.

No processo de construção que envolve essa “nova identidade”, com o interesse do graduando e posterior ingresso no programa de monitoria, a qual esta modalidade de ensino-aprendizagem permite que o mesmo possa intensificar sua aptidão à licenciatura bem como desenvolver ferramentas pedagógicas inovadoras para o sucesso da mesma.

Esse novo papel que o universitário assume faz com que o mesmo possa experimentar de maneira prática e direta, partes das funções que poderá assumir ao optar pela licenciatura.

A monitoria coloca o graduando face a face com alguns momentos que fazem parte da vida do docente no exercício da sua atividade, ou seja, o coloca a par das primeiras percepções positivas e as negativas estando em contato com os discentes na condição de monitor. Pois, embora a monitoria esteja disponível para todos, não são todos os alunos que se ocupam das funções do monitor, alegando não ser um apoio necessário, optando ficar de fora de atividades que poderiam ajudar no seu rendimento acadêmico.

Métodos e práticas didático-pedagógicas

Para a realização deste artigo e bem como a realização do trabalho apresentado na IX Semana Acadêmica citada acima, optei pelo estudo e análise da obra do filósofo francês Jean Jacques Rousseau, o qual foi possível a elaboração de uma aula em conjunto com o professor orientador que me acompanhou e supervisionou até a exposição da mesma. Para complementar o entendimento acerca das questões defendidas na teoria rousseauiana, elaborei um vídeo o qual tratava a relevância das ideias do filósofo perante os ideais defendidos na Revolução Francesa.

Técnica esta, a qual desenvolvi e apliquei de maneira a ajudar a fixação do conteúdo abordado em sala de aula. Desta maneira, a aula e o vídeo puderam ser

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

expostos com qualidade, fazendo uso dos equipamentos que estão disponíveis na universidade, transformando-os em uma ferramenta pedagógica de grande valor.

Essa verificação foi possível durante o período de um ano de monitoria na disciplina de Ciência Política I sob a orientação do Professor Victor Leandro Chaves Gomes. Nesse período, todas as atividades desenvolvidas com os alunos da disciplina de Ciência Política I foram acompanhadas pelo monitor em sala de aula.

Outras atividades extraclasse também foram criadas juntamente com o professor para estimular os alunos, como por exemplo, grupo de estudo.

Atividades de complementação do aprendizado em sala, para a retirada de possíveis dúvidas do aluno, elaboração de exercícios teóricos e práticos e outras atividades práticas junto aos alunos para o melhor aproveitamento da disciplina. Desse modo, retornamos ao entendimento que o autor introduz sobre a relação com o saber:

[...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, “um conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 1998:81)

Diante do exposto, fica explícito que a monitoria é uma “nova relação com o saber”, visto que o graduando se apropria dessa oportunidade e a partir daí, o monitor torna-se o próprio objeto do saber, o qual media a própria relação entre o mundo, a universidade e outros sujeitos.

Portanto, a monitoria é uma modalidade que transcende o saber acadêmico, servindo de ponte para a construção de saberes, experiências e ferramentas pedagógicas a partir do tripé: orientador-monitor-discente, onde “a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber”. (CHARLOT, 1998:86)

Resultados e conclusões

A relevância dos programas de monitoria que são disponibilizados nas universidades nas disciplinas do ensino superior transcendem o intuito de obtenção de um título de graduação.

A importância de ter assumido uma nova identidade perante a sociedade “estudantil” faz com que o monitor possa ter bases sólidas para prosseguir ou não na carreira do magistério superior.

Com a experiência adquirida da aula que foi elaborada em conjunto com o professor orientador faz com que tal ferramenta seja essencial para que o mesmo possa decidir-se pela licenciatura, visto que o monitor irá ministrar uma aula, perante os alunos, os quais são atores principais deste contexto.

Tal experiência adquire tamanha importância, pois vislumbra ir além da teoria e da prática, pois, seja no aspecto pessoal, o qual o monitor ganha acúmulo de capital cultural, seja na contribuição do monitor dada aos alunos monitorados e, principalmente, na relação de troca de conhecimentos, durante a monitoria, entre professor orientador e o monitor.

O monitor experimenta e desfruta em sua função, as premissas que perpassam por todas as profissões, neste caso, em especial, a do magistério seja superior ou não. Pois, esta experiência permite ao monitor estar em contato com outros alunos, os quais trarão alegrias e dissabores da profissão de professor universitário. O fato de estar em contato direto com alunos na condição, também de acadêmico, propicia situações inusitadas, que vão desde a alegria de contribuir pedagogicamente com o aprendizado de alguns até a momentânea desilusão, em situações em que a conduta de alguns alunos mostra-se inconveniente e desestimuladora.

Os ensinamentos adquiridos junto ao professor orientador e aos alunos monitorados integram-se à carga intelectual e social do aluno monitor, revelando-lhe novos horizontes e perspectivas acadêmicas. Acreditamos que a experiência vivida na monitoria serve para despertar vocações ou para prevenir erros futuros.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A modalidade da monitoria oferecida aos aprovados nos programas torna-se de fundamental importância para a descoberta da vocação docente, evitando, assim, que no futuro, possa tornar-se um profissional descontente com a carreira escolhida.

Para o monitor é um estímulo que exige comprometimento e responsabilidade.

“As novas relações com o saber”(CHARLOT, 2006) e as experiências vividas nesta relação acadêmica para o monitor são marcas que ficarão impressas tanto no conteúdo intelectual quanto na vida profissional de quem tenha a oportunidade de vivenciar essa realidade na sua plenitude.

Agradecimentos

Meus sinceros agradecimentos pelo apoio que recebo diariamente do professor Victor Leandro Chaves Gomes pela orientação, aos amigos que contribuíram para a conclusão desse trabalho e a Universidade, a qual que me trará o sucesso profissional que almejo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDIEU, Pierre. [2006] “Escritos de Educação”. In: NOGUEIRA, M. A. do. (org.). Seleção, organização, introdução e notas. 6 ed, Petrópolis: Vozes.

BRASIL. Senado Federal. [1968] Lei Federal nº 5540, de 28 de novembro.

CHARLOT, Bernard. [2006] “As novas relações com o saber na universidade contemporânea”. In: NASCIMENTO, J. C. do. (org.) Ensino Superior, Educação Escolar e Práticas Educativas Extra-Escolares. São Cristóvão: Editora Universidade Federal de Sergipe, pp.11-31.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA PRÁTICA EM ARTE.

Deise Márcia da Silva dos Santos (UENF)
Dr^a Maria Cristina Peixoto (UENF)

RESUMO: O presente projeto de pesquisa começou a se configurar com os resultados obtidos pelo grupo de pesquisa de Arte Educação da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Neste espaço de reflexão teórico e prático, buscamos compreender como se configura a formação em Arte para os professores que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Para este fim, analisaremos como as propostas têm sido desenvolvidas nos Cursos de Pedagogia, tendo como parâmetro as recomendações prescritas nos PCNs Arte e qual a percepção dos futuros professores quanto ao trabalho com a disciplina Arte. O projeto de pesquisa propõe uma metodologia com abordagem quantitativa e qualitativa que se configurará com uma pesquisa bibliográfica e historiográfica. Como um dos objetivos, pretendemos traçar a história dos cursos de formação de professores para a educação básica. Para atender a metodologia buscamos a aplicação de questionário para mapear o ensino de Arte nos cursos de formação de professores em Campos dos Goytacazes, além da coleta de dados através do uso da técnica do Grupo Focal (GATTI:2005). A pesquisa foi sustentada teoricamente em Barbosa (1978; 2002); Peixoto (2003; 2008); Tardif e Lessard (2005); Duarte Júnior (1991); Alencar (1990); Vygotsky (2003), entre outros, que defendem a Arte enquanto campo de conhecimento e a sua necessidade como instrumento educativo capaz de contribuir na ampliação da consciência de si e de uma visão do mundo.

Palavras-chave: Arte educação, formação de professores, Ensino Fundamental.

I - Introdução

No passado, era comum pensar na sociedade como uma estrutura relativamente estável, na qual os sujeitos de uma mesma geração podiam tomar como referência hábitos, costumes e papéis sociais, centrando nelas suas constituições como sujeitos. Em contrapartida, as sociedades contemporâneas são sociedades marcadas pela interconexão e mudança constantes, rápidas e avassaladoras. E, na medida em que a globalização coloca em interconexão diferentes campos, organismos e sujeitos, suas diferentes visões do mundo, são colocados em confronto. Neste cenário de constantes mudanças, o conhecimento torna-se hoje fonte de riqueza ou pobreza dos povos e de desenvolvimento ou atraso. Vivemos o despontar da “sociedade do conhecimento” (CASTELLS, 2002), uma sociedade que pressupõe novos processos cognitivos, sociais e culturais que permitam dar conta da sua complexidade e transitoriedade atuais (MORIN, 2002). Uma sociedade na qual a produção de bens

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

simbólicos, imagens e representações, produzem, transformam e desintegram identidades.

Deste modo, como nas palavras da artista e escritora Ostrower (1999) criar ao mesmo tempo em que tornar-se complexo, faz-se necessário, mas, para que o processo criativo realmente aconteça é preciso valorizar a educação, cultura, a Arte e o fazer artístico nos espaços escolares. Nesta ótica, a escola deve ser o lócus onde o conhecimento será produzido e os processos que os engendram devem ser valorizados, e não um local de simples reprodução sistemática de métodos, fórmulas e preceitos. Candau (1999) afirma que:

O discurso oficial hoje apresenta a educação como a grande responsável pela modernização de nossas sociedades, por suas maiores ou menores possibilidades de integrar-se no mundo globalizado e na sociedade do conhecimento, que exigem altos níveis de competência e domínio de habilidades de caráter cognitivo, científico e tecnológico, assim como o desenvolvimento da capacidade de interação grupal, iniciativa, criatividade e uma elevada autoestima. A educação é encarada como esperança do futuro (1999: p.38.).

Diante da importância da educação, nesta “sociedade do conhecimento”, este projeto de pesquisa busca compreender como acontece a formação do professor que atua no primeiro segmento do Ensino Fundamental, com recorte na formação da disciplina Arte, para os anos iniciais, da Educação Básica. Buscamos traçar um paralelo entre a formação docente e o que são definidos pelos dispositivos legais sobre este assunto.

Na trajetória histórica percorrida, foi evidenciado, em muitos momentos, uma desvalorização da Arte, enquanto disciplina curricular. Tal posicionamento, ainda presente na atualidade, atesta que a disciplina Arte, garantida pela legislação brasileira, ainda enfrenta obstáculos para uma efetiva prática pedagógica, como tem sido evidenciado por pesquisas recentes, relativas ao campo da Arte Educação (PEIXOTO: 2003; 2008); (SANTOS: 2010) e (SOUZA: 2012).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

As análises realizadas nestas investigações, reflexo do cenário educacional no município de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, se, por um lado, ainda apresenta os embates da área do ensino de Arte, por outro, ressaltam que onde existem dificuldades, existem possibilidades, nos estimulando a crença sobre a importância do ensino da Arte na Educação, tendo em vista o crescimento cultural do povo brasileiro, como afirma Barbosa (2008:33), sobre os caminhos do ensino da arte: *“uma sociedade só é desenvolvida, quando ela é artisticamente desenvolvida. A todos os momentos civilizatórios áureos da história da humanidade coincidem extraordinários desenvolvimentos artísticos”*.

Este é o nosso mote, a compreensão de como é constituída a formação deste professor que atua com Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, desejamos ressaltar os alicerces que fundamentam esta trajetória de pesquisa, que se encontram na pesquisa anteriormente desenvolvida no campo da iniciação científica, quando tivemos a oportunidade de trilhar os caminhos investigativos nesta área.

II – Justificativa

Este projeto de pesquisa se justifica pela possibilidade de ampliar reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores para o Ensino Fundamental, visto as múltiplas implicações e mudanças recentes neste cenário, e sua importância para o desenvolvimento social e humano.

Nesta perspectiva, de acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 21-24), a partir de dados analisados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas.

Apesar deste entendimento, a situação atual é bastante crítica, e segundo Gatti (2009) certamente devido a omissões quanto à formação inicial e continuada que se acumularam e foram progressivamente se agravando ao longo da história. Nesta mesma direção Gatti (2009) argumenta que as sucessivas avaliações da educação

brasileira, em âmbito nacional ou internacional, indicam que o baixo rendimento escolar persiste e demonstram a magnitude e a complexidade do problema. Todavia, a pesquisa científica torna-se mais que urgente, pois fornece dados que possibilitam vislumbrar caminhos e possibilidades. Visto que sem professores valorizados e continuamente qualificados, o direito a uma educação de qualidade para todos não será uma realidade.

Quando pensamos em uma educação de qualidade, desejamos uma educação que respeite o ser humano em sua totalidade, na qual razão e emoção façam parte do processo ensino/aprendizagem e a cultura seja valorizada, não só através de festas e datas comemorativas, mas que tenha como objetivo que o educando conheça, reflita e contextualize¹⁵⁹ o seu processo de construção do conhecimento sensível.

Deste modo, a formação do professor que trabalha com Arte no ensino fundamental deve ter em sua matriz, componentes teóricos e metodológicos que os auxiliem em sua prática em Arte, tendo em vista que o processo de ensino e de aprendizagem da Arte faz parte do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos, e que conhecer e refletir acerca desta produção possibilita tomar posse de nossa herança cultural.

Devemos compreender que antes de tudo a Arte é conhecimento, é patrimônio, é história de nossa cultura e é um canal mediador, por onde deverá passar todas as outras disciplinas, “*não sendo ferramenta para outras áreas, mas co-agente da construção de saberes em sua abrangência possível*” (PIMENTEL, In: FRADE, 2010, p.158). Seguindo esta trilha, ainda Pimentel (1999.p.21) relata que “*apesar dos avanços que vêm sendo conquistados nesta área, [...] o professor não está preparado para tomar decisões ideológicas consistentes frente a um currículo flexível, ou, decidir que linha conceitual seguir em sua prática*”.

Por sua vez, Almeida (2001) aponta, como principais consequências desta falta de embasamentos teóricos na prática educacional, a falta de clareza em relação aos

¹⁵⁹Proposta ou Metodologia Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, que sugere o ensino de Arte em três vertentes mentais e sensoriais distintas: o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização da arte (BARBOSA, 1998, p.33). A Metodologia é parte da proposta do MEC para orientar o ensino de Arte no Brasil, presente no PCNs Arte (Brasil, 1997, p.31)

objetivos do ensino de Arte e, conseqüentemente, o desenvolvimento de atividades sem objetivos definidos. Corroborando com tais reflexões, Varela (1986) argumenta:

Mas, que devemos pensar da formação do arte-educador? Quais as relações da arte com a educação que poderão melhor delimitar o lugar e a natureza do processo de formação do professor? O que dá mais a pensar sobre esta questão e que ainda não foi pensado? Que é necessário desaprender para encontrar o caminho mais sábio que nos leve à elaboração mais rica do processo de formação do arte educador? (VARELA, 1986, p. 12).

A citação de Varela confirma o grande impasse que à disciplina Arte na educação enfrenta nos dias atuais, quanto aos questionamentos que são tantos e as respostas que tão poucas.

No Brasil o que percebemos, é que o nosso sistema educacional tem trabalhado o potencial criador de forma muito limitada. Schiff (1982) em seu livro: *A inteligência desperdiçada. Desigualdade social e injustiça escolar*, chama a atenção para o desperdício de possibilidades humanas em função de uma organização social e escolar que visa desencorajar aqueles que refletem, que se questionam e quequestionam os outros (ALENCAR apud SCHIFF. 1990).

Nossos alunos aprendem desde cedo, que a resposta certa é a do professor, que o desenho bonito é o mimeografado, que o padrão de beleza é o imposto pela mídia, que as ideias são “enlatadas” e podem ser “compradas”.

Na contramão desta questão, verificamos que vivemos momentos de grandes conquistas tecnológicas, nas quais a criatividade, a inventividade e a autonomia são ferramentas indispensáveis ao desenvolvimento individual e social. Para que estas ferramentas se façam presentes no Ensino Básico, necessitamos aumentar o diálogo entre os cursos de formação de professores e as pesquisas realizadas na área, rompendo com o distanciamento entre teoria e prática, dentro de uma estrutura dinâmica, na qual o aluno (futuro professor) participe das pesquisas desenvolvidas e compreenda as implicações de sua profissão e a necessidade não só de uma sólida formação, mas da busca contínua por uma formação adequada, comprometida com os parâmetros exigidos por melhor qualidade profissional.

Imbuídos desta preocupação, nos debruçamos sobre esta pesquisa, a fim de entender como acontece a formação do professor que trabalha com Arte no 1º segmento do Ensino fundamental e quais os fatores que têm contribuído para que muitos educandos cheguem ao 2º segmento do ensino fundamental, sem aproveitar a Arte de forma que não os engessem e que sejam capazes de compreender a cultura de seu país ou de se perceberem como agentes de seu tempo.

II.I– Problema

Oficialmente, de acordo com a LDB160 9394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, [...], § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.[...]. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008), [...], Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). [...]; § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Apesar dos avanços proporcionados pela LDB 9394/96, observamos neste pequeno recorte da legislação em vigor, o anacronismos de nossa legislação, e este descompasso é denunciado nos resultados da pesquisa realizada por França (2010) que investigou sobre a presença da música em dezenove cursos de Pedagogia, constatando que “ **a maioria** deles oferece apenas uma disciplina de arte com carga horária média de 60 horas [...] a música não aparece sequer entre as optativas[...]” (Grifos nossos. FRANÇA In FRADE. 2010, p.196).

¹⁶⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Dessa forma, verificamos que, mesmo sendo garantida por lei a disciplina Arte ainda não é incluída na ementa de alguns cursos de formação de professores. Diante de tais dicotomias nos questionamos:

- ✓ Como uma disciplina que se apresenta obrigatória na prática, não tem sido oferecida na formação inicial de professores?
- ✓ Quais os fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino de Arte presentes na política educacional?
- ✓ A atual política educacional considera as diferentes linguagens da Arte: visual, teatral, corporal e musical, na formação docente?

II.II– Hipótese

- ✓ Cenário atual de formação inicial e continuada de professores para o Ensino Fundamental, ainda traz o ranço da desvalorização histórica para este segmento da Educação.
- ✓ A herança em nossa educação de um ensino enciclopédico, ainda traz em seu bojo o não aproveitamento da Arte enquanto disciplina curricular e ferramenta cognitiva.

III –Reflexão teórica: Primeiros resultados

A temática sobre a formação de professores, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980 passou a constituir ponto de pauta das principais conferências e seminários sobre educação em todo o território nacional, ocasião em que também aconteciam no país discussões sobre a reformulação do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas.

Além disso, segundo (GATTI, 2000) a expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a consequente necessidade de professores para fazer face à demanda, tem demonstrado por estudos e avaliações, que a formação dos docentes não conseguiu manter o funcionamento do ensino com profissionais adequadamente qualificados. Estas e outras problemáticas denotaramo aumento das pesquisas e da

literatura sobre a temática Formação de Professores. Deste modo, apresentam-se aqui algumas contribuições consideradas pertinentes para a presente pesquisa.

O eixo deste estudo teórico-prático se organiza em torno dos fundamentos da teoria sócio - histórica de Vygotsk (1982). De acordo com Oliveira (1997), Vygotsky se fazia uma pergunta fundamental: como o homem cria cultura? Dono de uma inteligência brilhante, ele buscou a resposta na Psicologia e acabou por elaborar uma teoria do desenvolvimento intelectual, sustentando que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Sua teoria tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

Nesta perspectiva dialogamos com Vygotsky (1998a, 1998b, 2003a, 2003b) e Barbosa (1991, 1997, 1998, 1999, 2005), privilegiando os estudos realizados por estes autores acerca da metodologia para o ensino de Arte, tendo por intuito principal contribuir para as discussões acerca das propostas metodológicas para o ensino de Arte no curso de formação de professores para o Ensino fundamental. Também, buscaremos em Vygotsky argumentos que justifiquem a necessidade da Arte no Ensino Fundamental.

Para nos posicionarmos quanto ao debate, acerca da formação de professores para o Ensino Fundamental buscamos compreender como se configurou o curso de formação de professores no Brasil, tendo como aporte teórico as obras de Valdemarin (1998), Cardoso (2004), Mendonça (2005), Saviani (2008), Villela (1990, 1992, 1999, 2001, 2005) entre outros, buscando apreender o significado histórico e político dos fundamentos teóricos e ideológicos enunciados nos documentos e que implicam nas políticas para a formação de professores.

A análise inicial destes documentos históricos nos demonstra que a formação de professores pode ser dividida:

- No final do Século XVIII, Villela (2005) caracteriza por professor “artesanal”, que segundo Moreira de Azevedo:

Era tão deplorável o estado das escolas primárias em todas as capitais do Brasil, poucas existiam e estas exercidas por homens

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

ignorantes. Não havia sistema nem norma para a escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado (D'Azevedo, 1893,p.148).

- A Criação da primeira Escola Normal do Brasil (1835), que para Villela (2008) consistiu na intenção da formação do professor como agente do Estado conservador. Para Mattos (1987. p.251) *“os saquaremas pretendiam difundir sua visão de mundo, fazer com que cada indivíduo identificasse os seus objetivos de classe dirigentes como seus [...] civilizar para melhor conhecer e controlar o povo”*. Esta tese fica evidente ao examinarmos o texto da criação da Escola Normal de Niterói:

Art. 4º. Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se; ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever.

Art. 6º. Os que pretendem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao presidente da Província, instruídos com certidão de idade e atestado de boa conduta, passada pelo juiz de paz do seu domicílio [...]. (Villela, 2008.p.32. grifos nossos)

- A influência do Manifesto dos pioneiros da educação e a criação do Instituto de Educação que tenta elevar a formação docente a um nível científico. Segundo Vidal (2001, p. 78-80), Anísio Teixeira pretendia eliminar com “vício de constituição” das escolas Normais que, *“pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”*. Nesta direção, Lopes¹⁶¹ argumenta que Anísio Teixeira buscou viabilizar seu projeto educacional que compreendia desde a escola primária até a universidade, preparando professores para às novas tendências pedagógicas e que, ao mesmo tempo, estivesse sintonizado com as transformações que ocorriam na sociedade brasileira, para ela Anísio desejava formar um sistema autônomo, público e integral de ensino.

¹⁶¹<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo5/359.pdf>

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF **Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.**

Segundo Saviani (2006) estas modificações na Educação foram ocasionadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, porém Marques (2007) ressalta que apesar dos avanços:

Permaneceu no nível da utopia o Manifesto dos Pioneiros de 1932, que previa a unificação do processo da formação de professores para todos os graus do ensino, através da universidade. Por um processo de “empobrecimento funcional e degradação institucional”, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras se multiplicaram à margem da dinâmica universitária, como “escolas normais para a formação de professores secundários, meros centros de transmissão escolásticas de conhecimentos, divorciados da pesquisa básica, dos padrões verdadeiramente modernizados de ensino e da busca criadora do saber original”(MARQUES apud FERNANDES, 1962, p. 230).

Ainda o autor citado (2007), a implantação de cursos de formação de professores aconteceu de forma lenta até 1950, acelerando-se na década seguinte à medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificando-se as funções educativas, surgindo cursos específicos destinados à preparação de profissionais técnicos.

- O século XX, segundo Nóvoa, estudioso português e atual reitor da Universidade de Lisboa, autor de diversas obras no domínio das Ciências da Educação, este século é marcado, pelo que ele designa como o “período de ouro da profissão docente”.

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar também é o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 19).

A criação do curso de Pedagogia pelo o Decreto Lei nº 1.190 de 1939, que segundo Brzezinski (1996), tinha como primeiro objetivo formar professores para o

ensino secundário. Para os que terminassem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia, ou Técnico em Educação, e quando finalizado o curso de Didática, o de licenciado, para atuar como professor da Escola Normal e Institutos de Educação. Conforme Silva (1999), apesar dos múltiplos pareceres e modificações na legislação, o curso de pedagogia ainda enfrenta nos dias de hoje divergências quanto à sua constituição e sua formação profissional.

Por sua vez, Mello (2001) permite reflexões sobre a necessária mudança no conteúdo e desenho da educação superior de professores para a educação básica, propondo a criação de um sistema nacional de certificação de competências docentes e a priorização de áreas de formação de professores nas políticas de incentivo, fomento e financiamento.

Nóvoa (1995) reflete sobre alguns dos principais problemas com que os professores se confrontaram e se confrontam (passado e presente), através do processo histórico. A importância de tais estudos para nossa pesquisa centra-se nos aspectos fundamentais que devem estar presentes nos trabalhos de análise da profissão docente, assinalados pelo autor.

Esta reflexão histórica buscou delimitar no tempo e no espaço o nosso objeto de pesquisa, fazendo o levantamento historiográfico dos cursos de formação de professores, das principais discussões cerca da legislação, das últimas pesquisas realizadas na área e da discussão teórica relativa ao tema. Entendemos que esta é a primeira fase e que durante nossa trajetória muitos autores serão incluídos, outros excluídos, no “ir e vir” que constitui o processo de pesquisa científica.

IV – Mapeamento do ensino de Arte nos cursos de formação de professores: resultados iniciais.

No período de junho a dezembro de 2011, nos dedicamos à aplicação dos questionários nas Universidades e Institutos de Educação participantes da pesquisa. Este período foi muito delicado, pois algumas instituições nos viam como “intrusos” e

não como pesquisadores. Deste modo, para romper com este entrave buscamos explicar os objetivos da pesquisa e aos poucos ganhamos espaço e conquistamos a confiança de professores.

Das cinco instituições participantes, apenas duas nos recebeu bem, e de imediato nos entregou as ementas da disciplina Arte, a matriz curricular do curso e nos deu liberdade para falar com os professores da disciplina. As demais se apropriaram da burocracia para tornar nossa presença na instituição bem difícil, nos fazendo retornar em dias e horários alternados, para falar com várias pessoas na escala hierárquica da instituição. Somente após esta peregrinação, obtivemos a autorização para realizar a pesquisa.

Uma instituição, que por questões éticas vou nomear por instituição B, nos mostrou a ementa, a matriz curricular do curso de pedagogia, porém nos proibiu de fotografar, copiar ou gravar estas informações. A conversa com os professores se deu em uma sala fechada e monitorada por um funcionário. A coordenadora do curso da instituição C nos ofereceu o endereço do site para obtermos a ementa e a matriz do curso, porém o site é inexistente.

O curso de Pedagogia, conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2006¹⁶², se organiza em três grandes eixos, nesta ordem de importância: docência, gestão e produção de conhecimento. Estes entraves em nossa pesquisa sinalizam, não só para as dificuldades encontradas ao se realizar pesquisa no município de Campos dos Goytacazes, mas para a pouca valorização a produção do conhecimento nos espaços acadêmicos da região.

A tabulação dos dados iniciais do questionário nos dá uma visão geral da configuração do Ensino de arte nos cursos de formação de professores. Primeiro investigamos a presença da disciplina Arte nos cursos de formação docente em Campos dos Goytacazes e obtivemos como resultado:

¹⁶² Brasil, CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006b

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Curso	Presença da disciplina Arte nos cursos de formação de professores:
A	Uma disciplina de Arte educação com carga horária de 60h
B	Uma disciplina de Arte educação + Música com carga horária de 60h cada
C	Uma disciplina de Arte educação + optativa com carga horária de 60h cada
D	Uma disciplina de Arte Educação com carga horária de 60h
E	Uma disciplina de Arte educação + optativacom carga horária de 60h

Em todos os cinco cursos investigados existem a presença de no mínimo uma disciplina de Arte educação com carga horária de 60h. No entanto, sabemos que a disciplina Música foi introduzida, como conteúdo obrigatório, em agosto de 2008, com a Lei 11769, no ensino Fundamental e médio.

Com relação aos dados coletados, apenas o curso B atende à legislação e introduziu este conteúdo em sua matriz curricular do curso de pedagogia.

Continuando nossa investigação, buscamos conhecer a formação do professor que leciona a disciplina Arte nos cursos de formação docente:

Curso	Formação docente
A	Graduada em Ed. Física e Mestre em Educação
B	Professor 1: Graduado em Arte Professor 2: Graduado em Música e Mestre
C	Professor 1: Graduado em Pedagogia Professor 2: Graduado em Pedagogia
D	Professor 1: Graduado em Pedagogia e pós graduação em Psicopedagogia
E	Professor 1: Graduado em Pedagogia Professor 2: Graduado em Pedagogia e pós graduação em Psicopedagogia

A análise da formação dos professores que leciona Arte nos cursos de Pedagogia nos demonstra que dos oito professores participantes da pesquisa, apenas um possui graduação em Arte, e apenas dois professores possuem Mestrado, ou seja, seis professores são graduados lecionando para graduandos.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Vale então uma questão: será a disciplina Arte uma matéria sem exigência de formação específica?

Frente à análise inicial, buscamos descobrir se os professores de nossa mostra possuem cursos de curta duração em Arte, e apenas um professor participou de uma oficina de teatro com carga horária de 16 horas.

Continuando as indagações presentes no questionário, perguntamos: Você considera que Arte se ensina? Faça um comentário.

Sobre esta questão, apenas um professor não acredita que Arte se ensina, defendendo sua opinião, ao dizer que: *“na universidade este espaço é pequeno, visto que trabalhamos mais com a análise, a reflexão com a construção do conhecimento teórico do que com a prática”* (professor 2 do curso C).

Estes são os primeiros passos desta trajetória que pretendemos realizar com a presente pesquisa. Alguns dados já vieram iluminar a nossa trilha, sabendo que muitos outros surgirão e que necessitarão de uma escuta atenta, competente e sensível para que ancorada nos aportes teóricos por nós escolhidos, balizadores deste caminhar, possamos enfrentar os embates e impasses encontrados com a determinação que uma postura acadêmica exige. Assim, esperamos contribuir para que novos rumos sejam sedimentados nas terras educacionais do norte fluminense em nosso Estado.

Referências

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. “Concepções e práticas artísticas na escola”. In: FERREIRA, Sueli. (org.) **O ensino das artes: Construindo caminhos**. São Paulo: Papirus, 2001.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a libertação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso (Org). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Série estado do conhecimento. ISSN 1676-056.nº 6, Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ARAUJO, José Carlos (org). **As escolas normais no Brasil: do Império a Republica**. Campinas: Alínea, 2008.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- _____. Arte: educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo : Cortez, 2005.
- _____. Arte-educação no Brasil. 3. ed. São Paulo : Perspectiva, 1999.
- _____. Arte-educacao: leitura no subsolo. São Paulo : Cortez, 1997.
- _____. Teoria e prática da educação artística. 3. ed. São Paulo : Cultrix, 1979.
- _____. Do Triângulo ao Zig-Zag. Entrevista publicada em 26/10/2004 às 14h39. Fonte: Tempestade Comunicação. Disponível em: <http://www.bb.com.br/appbb/portal/hs/anv/EntrevistasDet.jsp?&Entrevista.codigo=437>. Acesso em 01 de julho de 2007.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Formação de professores: Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras. Autores Associados. 2000.
- BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- BLOCH, Marc. **Introdução à história**. São Paulo: Publicações Europa-América, Coleção Saber. 1976.
- BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário oficial da República do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez 1996. Seção1, p.27.839.
- _____. Lei n.10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **PNE verso e reverso**. Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC, SEF, 1997.
- _____, CNE. Resolução CEB Nº 2, De 19 De Abril De 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: CNE, 1999b. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Último acesso: 13/12/2011.
- _____, Congresso Nacional. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: CN, 1999a.
- _____, CNE. Conselho Pleno. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, março de 2005. Brasília: CNE, 2005a.
- _____, CNE. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 05/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 de dezembro de 2005. Brasília: CNE, 2005b.
- _____, CNE. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, homologado MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília: CNE, 2006a.
- _____, CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006b.
- _____, CNE. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Último acesso: 13/12/2011.
- BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Campinas: Papirus, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. **Novos rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP, Rio de Janeiro: PUCRS, 1987.
- _____, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumo tomar? In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- DEBUS, M. Manual de excelência em *lainvestigación* mediante grupos focales. In: ESPERIDIÃO, Elizabeth. **Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa**. São Paulo: Fundação Editora de UNESP, 2004.
- D'AZEVEDO, M.D. Moreira, (1893). **Instrução pública nos tempos colônias**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tomo LV, parte II, p. 141-158.
- DUARTE JÚNIOR, **Por que Arte-educação?**. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- EDUCAÇÃO. **Dossiê: formação de professores e profissionalização docente**. Revista do Centro de Educação, Universidade de Santa Maria, v.29, Santa Maria, 2004.
- FRADE, Isabel Cristina (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**/Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.
- FREITAS, H et al.. O método de pesquisa survey. Revista de Administração, São Paulo, v.35, n.3, jul/set, 2000.
- FREITAS, Henrique M. R de; OLIVEIRA, Mirian. Uma aplicação de grupo focal: planejamento versus realização, 1998. In <http://sphinxbrasil.com.br/revista/wp-content/blogs.dir/7/files/2011/12/AR-GT-A-recomendacoes-grupo-focal.pdf> acesso em 27/01/2012
- FONSECA, Selma Guimarães. **Ser Professor no Brasil**: História oral de vida, Campinas: Papirus, 1997. Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).
- GATTI, B. Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**, Brasília: Liber Livro, 2005.
- _____, B. Angelina e BARRETO, Elba Sirqueira (org). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- _____, B. Angelina. A construção da pesquisa em Educação no Brasil, Brasília: Liber, 2008.
- _____, B. Angelina. **Formação de professores e carreira**: Problemas e Movimentos de Renovação Campinas, SP: **Autores Associados**; São Paulo: NUPES, 1997, (Coleção Formação de Professores).1997.
- GEOGEN, Pedro. O Sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In, GEOGEN Pedro, SAVIANI, Demerval (Orgs.) e SAVIANI, **Formação de Professores**: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas: Editora autores Associados. 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1999.
- LOPES, Josiane. **Vygotsky o teórico social da inteligência**. Nova Escola. São Paulo, n. 99, Ano XI, p. 33-38, dez. 1996.
- MARQUES, Mario Osorio. A formação do profissional da educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- MEDEIROS, Carlos H., KAUARK, Fabiana e MANHÃES, Fernanda. **Metodologia da pesquisa : guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- MELLO, Guiomar Nano de. **Formação Inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. 2001. **Revista Ibero Americana de Educação**. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie25a06.htm> - acesso em 28/02/2012.
- MENDONÇA, Ana Walesca P.C. Universidade e formação de professores; uma perspectiva histórica. **Cadernos de Pesquisa**; São Paulo: autores associados. Fundação Carlos Chaga, 1994.
- MENEZES, L.C. (Org). **Professores: formação e profissão**, Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Formação de Professores. 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores, In NÓVOA, António (Org). **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.
- OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. *La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.
- OLIVEIRA, M. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- PEREIRA, C. W. (Org). **Educação de Professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.
- PEREIRA, Júlio Enilio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIMENTEL, L. G. **Limites em Expansão: licenciatura em Artes Visuais**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.
- QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de pedagogia**. 1º Ed. São Paulo. Rideel, 2000.
- SANTOS. In AMÉLIA. **O ensino de Arte nas escolas Municipais de Campos dos Goytacazes: do texto legal às práticas cotidianas**. Monografia apresentada ao Centro de Ciências do Homem, em 24 de novembro de 2010.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol.5).
- SCHIFF, M. **A inteligência desperdiçada - Desigualdade social, injustiça social**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1982.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y El arte em La infancia**. Madri: Ediciones Akal, 2003a.
- _____, L. S. (Lev Semenovich). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2009.
- _____. *Psicologia da arte*. São Paulo : Martins Fontes, 1998a.
- _____. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre : Artmed, 2003b.

_____. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo : Martins Fontes, 1998b.

VARELA, N. de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (Org.). História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limondad, 1986.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. **O mestre-escola e a professora**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive, 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica. 2000. p. 95-134.

VIII. I – SITES

VILLELA, Heloísa. *O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil*. In: MARQUES, Paula. A LDB em análise por Paula Marques. Disponível em: <<http://linhamarques.blogspot.com/2010/03/ldb-em-analise-por-paula-marques.html>> Acesso em 16 de outubro de 2011.

<http://sphinxbrasil.com.br/revista/wp-content/blogs.dir/7/files/2011/12/AR-GT-recomendacoes-grupo-focal.pdf> acesso em 27/01/2012

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> - acesso em 08/02/2012

<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf> - acesso em 08/02/2012

<http://www.scielo.br/scielo.php?lng=pt> - acesso em 14/02/2012

<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/index> - acesso em 08/02/2012

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

ESCRITA: representações metafóricas de alunas da EJA

Dr. Gerson Tavares do Carmo
Sabrina Mendonça Ferreira

RESUMO: A presente comunicação tem por objetivo destacar a relevância de se utilizar a metáfora como ferramenta metodológica profícua na análise das representações sociais que alunas da Educação de Jovens e Adultos possuem a respeito da escrita. Quando realizada uma incursão nas representações sociais de doze alunas dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro, várias falas metaforizadas foram percebidas e posteriormente trabalhadas. O trabalho foi orientado pelo caminho das Representações Sociais, com base, sobretudo, nas contribuições de Serge Moscovici, que auxiliaram no aprofundamento da compreensão de que representações guiam e remodelam comportamentos nos processos sociais de atribuição de sentido. Esse aporte teórico e metodológico estruturado sobre uma abordagem qualitativa dos elementos sociais, afetivos e mentais permitiu, em se integrando a linguagem, analisar as relações sociais e identificar metáforas significativas.

Palavras-chave: Representações Sociais, Educação de Jovens e Adultos, Metáforas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, fruto de pesquisa realizada no Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro no município de Campos dos Goytacazes-RJ tem como objetivo destacar a importância das representações da escrita no intuito de ir além do que o senso comum diz a respeito desse objeto. Para tanto, apresenta representações sociais de um grupo de 12 alunas regularmente matriculadas no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos e as analisa segundo a formação de metáforas.

O contato mais próximo com essas alunas por meio de instrumentos diversos dentro de uma abordagem qualitativa oportunizou a percepção de estratégias das quais lançam mão para lidarem com suas dificuldades com o mundo escrito. No processo, indagações a respeito da própria concepção de escrita foram observadas - e o que parecia óbvio foi problematizado. É com o intuito de rachar obviedades sobre esse mundo social e culturalmente escrito que se propõe incursionar nessa temática.

DOS DADOS

A Teoria das Representações Sociais que fundamenta metodológica e teoricamente esse trabalho foi escolhida por permitir uma estrutura de análise que

pode acessar com mais profundidade os teores imersos nos íntimos desses sujeitos e levantar compreensões sobre suas realidades e experiências com o mundo da escrita.

Além de ganhar contornos teóricos cada vez mais sólidos desde a sua inauguração por Serge Moscovici em 1961, a Teoria das Representações Sociais possui aspectos compatíveis com os objetivos propostos neste artigo, pois “possibilita apreendermos o conteúdo de uma representação não somente a partir do que o sujeito fala, mas de todas as formas de linguagens a que ele recorre para expressar o enunciado”. (Cardoso, 2007, p. 59)

A conceituação mais consensual entre os pesquisadores do campo segundo Arruda (2002, p. 138) é a Denise Jodelet (2002, p. 22), segundo a qual, “As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribuiu para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Arruda (ibidem) ainda destaca que, para Jodelet, a representação social deve ser estudada articulando elementos afetivos, mentais e sociais e, integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas vão intervir.

Dentro na conceituação clássica, entendida como conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais, Moscovici (1978, p.49) explica que:

Uma representação pressupõe uma “preparação para a ação”, sendo assim ela não apenas guia o comportamento, mas remodela-o e reconstitui os elementos do meio ambiente no qual ele tem lugar, conseguindo, então sugerir-lhe um sentido, integrando-o numa teia de relações em que se encontra o objeto, articulando-o e dando-lhe significado ao mesmo tempo em que torna a representação estável e eficaz.

Segundo Camargo (2011, p. 9831)

A Teoria das Representações Sociais quer fazer valer a ideia de que a relação entre indivíduo e sociedade é constituinte e determinante para as duas partes, ou seja, o indivíduo é influenciado, transformado e até certo ponto moldado pela sociedade, ao passo que também

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

esta é influenciada, transformada e construída pela força da ação do indivíduo. É nessa via de mão dupla, onde a presença e passagem do indivíduo pela e na sociedade, e da sociedade pelo e no indivíduo, que se registram as cenas do cotidiano de um e de outro: são essas cenas que constituem o locus da Teoria das Representações Sociais. Assim, a referida teoria elege o indivíduo e a sociedade como os artífices e protagonistas dos fenômenos psicossociais.

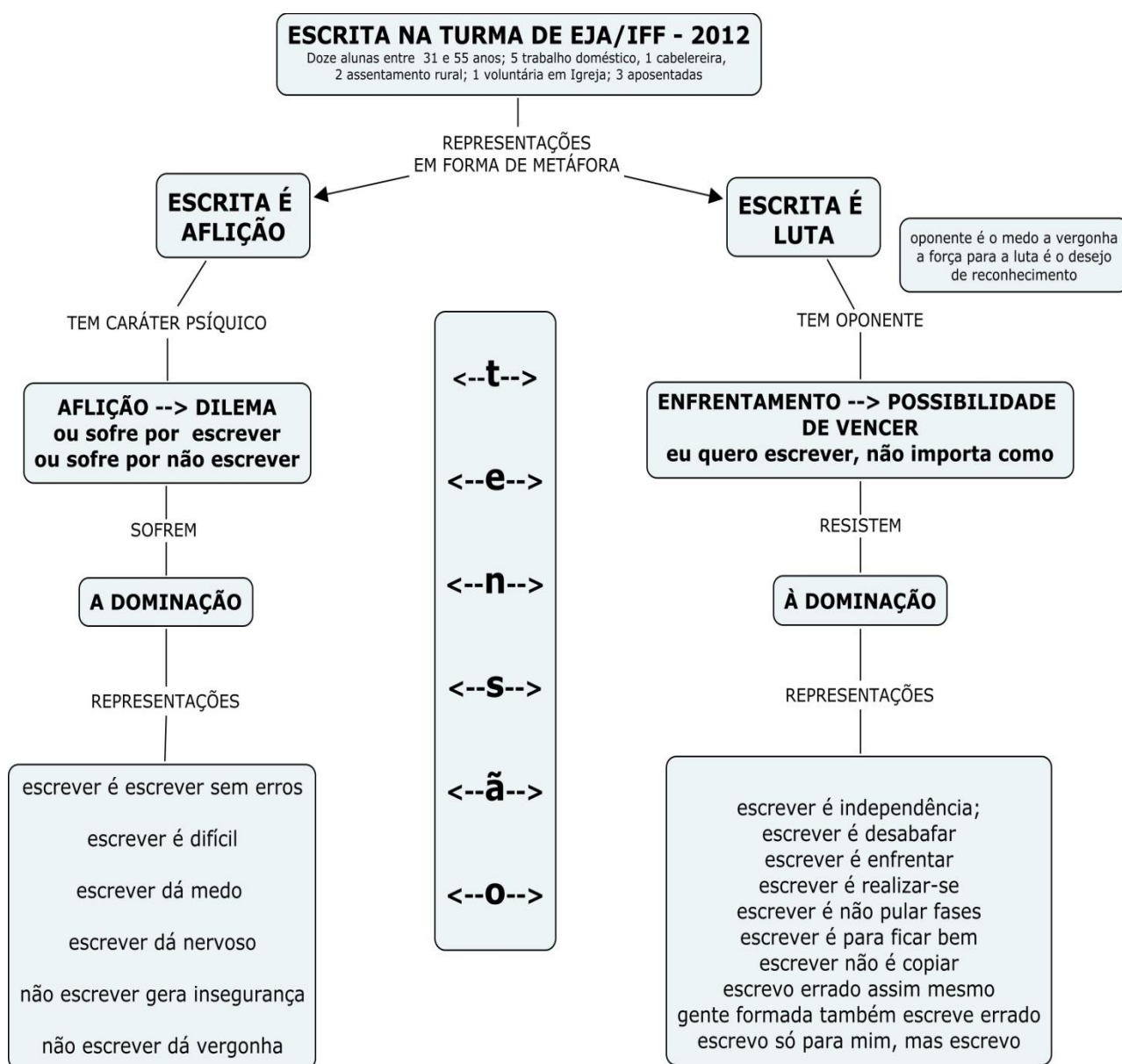
Assim como Passeggi (2003), consideramos o papel das metáforas como estruturadoras das representações sociais, uma vez que se apresentam como princípios intelectuais subjacentes aos atributos do sistema cognitivo e podem ser consideradas a base sólida de uma representação social (Nóbrega, 2001, p. 84). Nesse estudo, a autora toma como objeto o processo de transformação das representações sociais do ato de escrever dos participantes com o objetivo de mostrar como as metáforas conceituais constituem-se em princípios estruturadores de uma rede de representações sociais construídas pelo grupo durante o processo de escrita.

A referida autora admite que “as representações sociais herdaram a plasticidade constitutiva da linguagem e a dinamicidade da dimensão contextual onde elas se atualizam” e não deixa de ressaltar que seu uso jamais é neutro ou transparente. Faz uso de uma abordagem processual nesse estudo porque, assim como nós, considera:

as representações sociais como uma versão do mundo, passível de ser negociada, implicando tensões, cooperação e conflitos, constitutivos das situações de comunicação, nas quais os interlocutores constroem e reconstroem os sentidos, aderindo ou resistindo ao conjunto das representações que circulam no discurso. (2003, p. 47)

Quando ilustra o papel das metáforas conceituais como princípio estruturador das representações sociais e base nisso, sintetiza as transformações das representações sociais da escrita num quadro que permite visualizar não somente as metáforas do ato de escrever, mas as representações da atividade, da situação de escrita e de si mesmo – o que serviu de inspiração para a estruturação do mapa conceitual que ilustra as nossas descobertas, conforme abaixo:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.



Mesmo cientes de que outras leituras poderiam ser feitas a partir do material, optamos pela via metafórica, nos fundamentando na evidência linguística de que a maior parte do nosso sistema conceitual ordinário é de natureza metafórica. As metáforas são o instrumento que possuímos para criar novo conhecimento ou para dar conta de algo novo (seja na ciência ou no cotidiano). Tal como sugere Sardinha (2007), elas funcionam na nossa mente como meio natural para estruturação do nosso pensamento.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Lakoff & Johnson (2002, p. 45), explicam que nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico:

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico – é mais uma questão de linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária. Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação.

Quando nos dispusemos a encontrar caminhos metafóricos para as falas das participantes, as percebemos plenas de sentidos metafóricos que permearam o objeto construído segundo as representações das alunas participantes da pesquisa.

Na dinâmica das releituras e análises feitas sobre o que foi uma escuta sensível para as falas conseguidas, vimos que, de um lado, sob a metáfora “Escrita é Aflição”, encontram-se falas que apontam para um dilema, tal qual o dito popular do “beco sem saída” que é o escrever para as alunas participantes. Aqui, “se correr, o bicho pega e se ficar, o bicho come”, uma vez que não há outra opção que não seja sofrer: sofre-se por escrever; sofre-se por não escrever. Do outro lado, sob a metáfora “Escrita é Luta”, temos uma concepção de escrita de enfrentamento, numa perspectiva de escrita mais como emancipação do que dominação.

Várias falas do senso comum emergiram no primeiro bloco, mostrando como a relação delas com a escrita vêm sendo marcada por vícios dominantes. Os aspectos notáveis nesse sentido foram: escrever é escrever sem erros; escrever é difícil; escrever é um sofrimento; escrever dá medo ou nervoso; escrever gera insegurança ou vergonha.

Quando nos detivemos a encontrar aspectos que fossem comuns nas falas dessas alunas sobre a relação delas com a escrita/o escrever nesse primeiro bloco, encontramos de forma não linear, relacionando-se entre si falas que expressam: o comprometimento (por vezes sofrido e não prazeroso) com a “perfeição gramatical”; a

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

fluidez de uma escrita natural, somente com aqueles que não se colocam na postura de avaliadores; o sofrimento no corpo; a transferência da responsabilidade do acerto ou “da coisa certa” para o outro; a “doença na mente”; medo; vergonha; dúvida e insegurança; o contentar-se como o mínimo e o desprazer na sala de aula.

As seguintes falas expressam e ilustram o que dissemos:

- Às vezes eu escrevo corretamente, mas se eu imaginar que alguém vai ler, aí eu acabo errando. (M.F.)

- Só porque tem gente perto, já dá um branco, já fico nervosa. (S.)

- Aquele frio na barriga! Ih! Dá aquele friozinho na barriga: "Ih, será que eu vou conseguir?" A mão fica trêmula, dá aquele nervoso! Menina, oh... é difícil! (L.)

- Se você, por exemplo, se você não souber escrever, como é que você vai se realizar? Você vai se sentir frustrada, né?(M.V.)

- Se for uma coisa assim, necessária, eu prefiro pedir a uma pessoa, pra não entregar errado, pra não passar vergonha. (M.V.)

- Nós todas estamos com a mesma doença: trocar as letras. Isso só pode... (e aponta para a cabeça). (M.F.)

- É medo. É medo de errar. Medo de errar, não saber escrever, trocar a letra... (L.)

- É ruim... Os filhos às vezes corrigem: Mãe, você escreveu errado aqui; tá faltando letra... Aí eu fico meio encabulada. (O.)

- É muito difícil quando eu escrevo uma palavra errada. Entendeu?(S.)

Já no segundo bloco, as falas voltaram-se para um escrever como resultado de luta – uma luta que dá retorno, de alguma forma, e que tem como oponente direto o medo. Práticas e usos sociais da escrita foram valorizados nesse sentido, revelando que, apesar de todos os pesares, há um enfrentamento e um movimento contra o sofrimento. Aqui, os aspectos notáveis nos disseram que: escrever não é copiar; escrever é independência; escrever é desabafar; escrever é enfrentar; escrever é realização; escrever é não pular fases; escrever é para ficar bem.

Buscando aspectos comuns, encontramos falas revelando o gosto pela escrita; a valorização de uma escrita autônoma; observações sobre os próprios avanços

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

relacionados à escrita; expressões da vontade de “fazer bem feito”; observações sobre o fato de que “gente formada também erra”; considerações sobre copiar; sobre uma escrita que ajuda a processar emoções e a contar as próprias histórias.

Nesse sentido, as falas seguintes são expressivas:

- *Tudo é prazeroso de escrever. Depende de você saber! (M.)*
- *(...) e é muito bom escrever, neh? E eu adoro escrever e ‘tô’ aqui pra aprender melhor. (R.)*
- *E é muito importante quando sabe que não depende de ninguém, né?(C.)*
- *Escrever muito bem é muito lindo, né?(R.)*
- *Eu agora tento mesmo e agora eu consigo né? Em casa, né? Tento escrever, pergunto a meu filho se está certo... (G.S.)*
- *Quando eu saio assim, meu filho está em casa, eu deixo um bilhetinho. Escrevo para a minha irmã quando eu não acho ela em casa, eu deixo um bilhete assim, coloco atrás da porta. (A.)*
- *E a gente está aqui para fazer o melhor, para aprender a escrever mais. (A.)*
- *É, mas quem sabe também erra... Mas é! Tem gente aí que é formado e tal, e também erra. (E.)*
- *É porque eu nunca fui... eu nunca gostei de copiar nada. Eu acho que a pessoa copiando, não aprende. Entendeu? Eu acho mesmo isso. A pessoa copiar, não aprende. É melhor escrever, tentar escrever, mesmo estando errado. (C.)*
- *(de forma) Livre tenho vontade assim: de tudo quando eu tô triste, ou tô alegre eu tenho vontade de pegar aquele caderno e escrever. É uma forma de desabafar... ficar bem. (G.S.)*
- *A melhor parte é a nossa história pra escrever... (L.)*
- *Se eu tivesse certeza de que não ia errar escrevia um livro. Sobre a minha história. É... da qual é longa. Dá mais de não sei quantos livro. Eu vou fazer isso ainda um dia. (L.)*
- *Eu, quando não tem jeito, eu escrevo errado assim mesmo. (M.)*
- *Mas certo ou errado eu vou escrevendo! (O.)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, entendemos que se a escola considerar e interagir com os saberes acumulados dos jovens e adultos e vê-los com seu protagonismo positivo, a EJA desocupará o lugar de suplência para ser um espaço de educação por toda a vida que restitui e consolida a cidadania plena.

Nesse sentido é que apostamos na relevância da Teoria das Representações Sociais como metodologia de acesso às complexas relações dos jovens e adultos com a escola e o conhecimento escolarizado uma vez que tal Teoria consegue postular, de forma privilegiada, o reconhecimento do outro em sua compreensão de mundo.

Os diálogos com as representações da escrita aqui explicitadas, com foco na dimensão metafórica, não deixam de ser “matéria-prima” que privilegiam a formulação de metodologias pedagógicas que dão visibilidade ao que é por vezes ignorado: os pensamentos, as inquietações, as dúvidas...

Percebemos, ao final, que esse tipo de abordagem teórico-metodológica oportuniza que sujeitos como os sujeitos de EJA, sejam vistos, conforme ensina Charlot (2000), como sujeitos “desejantes”, autores de suas próprias falas e com capacidade para expressar seus anseios, construindo uma história engajada num mundo que dificilmente permite que sejam ouvidos e reconhecidos.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Angela. **Teoria das Representações Sociais e Teorias do Gênero**. Cadernos de Pesquisa, n. 117. p. 127-147. novembro/2002.
- CAMARGO, Poliana S. A. Santos. **Reflexões sobre afetividade, educação de jovens e adultos** – EJA e a Teoria das Representações Sociais: influências no processo de ensino-aprendizagem. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. 2011, p. 9824-9842.
- CARDOSO, Cícera R. **Tramas do impedimento: os sentidos da desistência entre Alfabetizandos da EJA** / Cícera Romana Cardoso. – Natal, 2007. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

CARVALHO, M. R., PASSEGGI, M. C., DOMINGOS SOBRINHO, M. (org.) **Representações Sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró: Ed. Mossoroense, Série “C”, volume 1376, 2003, p.45-59.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre Artes Médicas Sul, 2000.

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (org.). **As Representações sociais**: Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p. 17-44.

LAKOFF, G & JOHNSON, M.L. **As metáforas da vida cotidiana**. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras EDUC, 2002

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social /Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓBREGA, Sheva Maia da. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org.) **Representações Sociais**. Teoria e Prática. João Pessoa: Ed. Universitária/ Autor Associado, 2001, p. 55-87.

SARDINHA, Tony Beber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

O XADREZ COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: uma experiência num Ambiente Virtual de Aprendizagem

Cristiano da Silveira Colombo (IFES)

Edmundo Rodrigues Júnior (IFES)

RESUMO: Apesar de existirem vários espaços para a prática do xadrez na Internet, tais como o “Xadrez Livre”, um ambiente desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná em parceria com o Ministério da Educação, poucos são os projetos voltados para o ensino de xadrez aos alunos do ensino médio das escolas públicas que promovam uma integração entre seus participantes e a documentação das experiências vivenciadas. O estudo e prática do xadrez, visando o desenvolvimento cognitivo, é uma ideia bastante sedutora no meio enxadrístico. É foco de muitas pesquisas tendo como premissa que as habilidades cognitivas desenvolvidas pelo xadrez podem ser transferidas para outras áreas, como a leitura, a escrita, a matemática, dentre outras. O objeto de estudo deste trabalho é propor a criação de um ambiente virtual para o ensino dos conceitos básicos de xadrez destinado aos alunos de escolas públicas. No primeiro momento, este ambiente será usado para promover o ensino e a prática do xadrez como desporto. No segundo momento, a partir da familiaridade com as regras do jogo, pretende-se ofertar atividades e exercícios para aprimorar a cognição dos alunos participantes. Desta forma, o xadrez será utilizado como instrumento pedagógico com o intuito de contribuir na melhoria cognitiva e social dos educandos participantes, bem como propor ações e estratégias de estudos aos alunos com riscos de insucesso escolar.

Palavras-chave: xadrez escolar, ferramenta pedagógica, desenvolvimento cognitivo.

1 – Introdução

A Educação a Distância (EaD) é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente (Moran, 2002). Assim, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem não exige uma relação entre professor e aluno presencial e temporal entre ambos. Tecnologias podem permitir que esta relação ocorresse da forma como se ambos estivessem compartilhando o mesmo tempo e espaço físicos. O correio, o rádio, a televisão e o vídeo são alguns exemplos de tecnologias, assim como a Internet, que promovem a educação à distância.

Para Moran (2002), na expressão "ensino a distância", a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Prefere-se a palavra "educação" que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada. Ainda, para Mehlecke e Tarouco (2003), a educação à distância, portanto, decorre da necessidade de novas propostas de estudo, onde o aluno não tem uma

delimitação geográfica e nem uma sala de aula presencial para buscar sua qualificação e que os ambientes de aprendizagem virtual (AVA), ou seja, sistemas de ensino e aprendizagem integrados e abrangentes sejam capazes de promover o engajamento do aluno. Assim os AVA's, são o ponto principal da comunicação entre alunos e professores dispersos geograficamente.

O ensino do xadrez é ofertado em diversas escolas públicas e privadas como componente regular ou atividade complementar. Com o intuito de oportunizar a prática e o estudo do xadrez como instrumento pedagógico voltado para os alunos de escolas públicas, foi desenvolvido um espaço num ambiente virtual de aprendizado cujo conteúdo não contempla apenas a parte técnica do jogo, mas também busca extrair de seus conceitos e exercícios recursos pedagógicos que possam auxiliar professores e pedagogos a potencializar melhorias em alunos com dificuldades cognitivas.

Na seção 2, conceitos referentes à educação a distância são abordados. Na seção 3, são tratados os princípios dos ambientes virtuais de aprendizagem e suas principais características. Na seção 4, o foco é o xadrez como jogo e ferramenta pedagógica. Na seção 5, o estudo de caso que aborda a construção do espaço no ambiente virtual de aprendizagem tendo o xadrez como instrumento pedagógico. Na seção 6, são apresentadas as conclusões.

2 – A Educação a Distância

Para Landim (1997 apud Mehlecke e Tarouco, 2003), existem quatro características necessárias para que o sistema de EaD aconteça. São eles:

- O aluno, como o centro do processo educativo;
- O docente que será o motivador e possibilitador da aprendizagem cooperativa e interativa no ambiente virtual;
- A comunicação que poderá ser realizada através de material impresso, audiovisual, telemática (Internet, softwares, CD-ROM, vídeo interativo, hipermídia, entre outros) e a tutoria mediando o presencial e o virtual;
- A estrutura e organização dos materiais, da distribuição de materiais, processos de comunicação e avaliação, fazem parte do processo inicial no desenvolvimento de programas de ensino a distância.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Além disso, Nobre (2008) caracteriza os atores na EaD, descrevendo os responsáveis por, através da comunicação e interação entre os mesmos, estabelecer e gerir todo o processo de ensino-aprendizagem. Dentre os atores listados no referido trabalho, merecem destaque:

- Tutor a Distância - realiza as funções de mediação e avaliação no processo de aprendizagem do aluno, esclarecendo as suas dúvidas quanto aos conteúdos. Para tal, este deverá estimular, motivar e orientar os alunos a desenvolverem suas atividades acadêmicas e de auto-aprendizagem;
- Professor Conteudista/Especialista – podem atuar como conteudista e especialista de uma determinada disciplina. A responsabilidade deste professor está em produzir o material didático de acordo com o cronograma apresentado, atendendo aos requisitos sobre direito autoral. Além disso, também é responsável por esclarecer dúvidas, acompanhar e orientar os tutores a distância no exercício de suas atividades.

É preciso citar também características do aluno neste contexto. Para isso, deve-se considerar, segundo Paraná (2010), que o aluno virtual:

- possui certa independência, já que, na maioria dos casos, alunos matriculados em cursos à distância possuem mais idade;
- deve ter acesso às tecnologias e saber manuseá-las;
- deve possuir autodisciplina;
- dispõe de tempo para realização das atividades e estudos;
- tem capacidade de reflexão, argumentação e pensamento crítico, inclusive sobre as diferentes formas de aprendizagens.

Desta forma, se tem a correta percepção dos papéis dos principais atores que atuam num ambiente virtual de aprendizagem. Assim, é apropriado destacar que existem diferentes modelos de EaD, apresentados por Peters (2001 apud Mehlecke e Tarouco, 2003) e listados a seguir:

- Ensino por correspondência: material impresso (livros didáticos);
- Ensino a distância clássico: material diversificado como material impresso, televisão, rádio, audiovisuais, tutores;
- Ensino a distância com base na pesquisa: caracterizado pela leitura de cursos de ensino a distância impressos e na frequência parcialmente

obrigatória em seminários. Concede apenas o grau superior ou de mestre;

- Ensino a distância grupal: programações didáticas por rádio e televisão associadas a atividades regulares obrigatórias, com presença;
- Ensino a distância autônomo: planejar, organizar e implementar isoladamente. A universidade apenas aconselha, incentiva, assiste e fornece certificado;
- Ensino a distância por teleconferência: oferecido por um consórcio de universidades para estudantes das universidades-membro e também a outras instituições;
- Ensino a distância com base em quatro formas de teleconferência: podem participar estudantes avulsos e grupos de estudantes em seus locais de trabalho, ligados por sua vez à atividade docente das universidades que cooperam com o projeto.

Tais modelos são flexíveis e variáveis, o que torna a educação a distância adaptável às diferentes situações e necessidades.

3 – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

A EaD tem acompanhado o desenvolvimento tecnológico da comunicação desde a utilização da mídia impressa até os ambientes virtuais de aprendizagem. Neste sentido, tem-se evoluído continuamente no acesso a materiais de cursos on-line e na comunicação, tanto síncrona (em tempo-real), como assíncrona (em momentos diferentes), que pode ser estabelecida quer na perspectiva one-to-one (de um indivíduo para outro), one-to-many (de um para muitos) ou many-to-many (entre muitos indivíduos) (Sartori 2005 apud Nobre, 2008).

Para Silva e Silva (2007), a base fundamental para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação a serviço da educação online é a criação de ambientes propícios à aprendizagem, que possam garantir a qualidade ancorada em estratégias didático-pedagógicas. Ainda, segundo os autores, o AVA permite integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresenta informações de maneira organizada, desenvolve interações, elabora e socializa produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e

espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio.

Santos (2003) levanta a questão: todo ambiente virtual é um ambiente de aprendizagem? Segundo a autora, considerando que o AVA é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem, e se entendermos aprendizagem como um processo sócio-técnico onde os sujeitos interagem na e pela cultura sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento, então podemos afirmar que sim.

Ainda segundo Santos (2003), não podemos analisar os AVA apenas como ferramentas tecnológicas. É necessário avaliar a concepção de currículo, de comunicação e de aprendizagem utilizada pelos autores e gestores da comunidade de aprendizagem. É possível encontrar no ciberespaço, ou seja, num ambiente virtual de aprendizagem universal que conecta redes sócio-técnicas do mundo inteiro (Santos, 2003), comunidades que utilizam o mesmo AVA com uma variedade incrível de práticas e posturas pedagógicas e comunicacionais. Tais práticas podem ser tanto instrucionistas (centradas na distribuição de conteúdos com cobrança coercitiva de tarefas e sem mediação pedagógica) quanto interativas e cooperativas (o conteúdo - design e comunicação dialógica - do curso é construído pelos sujeitos num processo de autoria e co-autoria de sentidos, onde a interatividade é característica fundante do processo).

O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um aplicativo web gratuito que os educadores podem utilizar na criação de sites de aprendizado eficazes (Moodle, 2012). É um ambiente que oportuniza o uso de ferramentas para a comunicação entre os pares envolvidos (alunos, professores, tutores) além de permitir o desenvolvimento de atividades síncronas (chat) e assíncronas (e-mail, fórum, envio de arquivos, links). Por estas características, o Moodle 2.0 foi o ambiente virtual escolhido para o desenvolvimento do trabalho proposto.

4 – O Xadrez

Segundo Tirado e Silva (1995), o xadrez pode ser praticado por pessoas de qualquer idade. Um enxadrista (jogador de xadrez) pode começar a jogar quando garoto e seguir jogando até o fim da vida. Outro ponto importante é que o xadrez não requer muitos equipamentos para sua prática. Um jogo de peças e tabuleiro é suficiente.

A sua invenção já foi atribuída a chineses, egípcios, persas, árabes, a Aristóteles e ao rei Salomão. Porém a história não confirma tais lendas. Ao que tudo indica, o xadrez surgiu no norte da Índia, durante os séculos V e VI da era cristã. Nessa época não se chamava xadrez nem tinha a forma que conhecemos hoje. Evoluiu a partir de um jogo indiano chamado chaturanga, em que quatro jogadores moviam suas peças de acordo com o resultado de um dado arremessado. Os movimentos das peças não eram todos iguais aos do xadrez. Com o advento da Renascença, o jogo de xadrez sofre as alterações definitivas, transformando-se em um jogo mais ágil. Novos poderes foram dados a algumas peças (dama, bispo, peões), nascendo assim, o xadrez moderno (Tirado e Silva, 1995).

É um jogo praticado em um tabuleiro de 64 casas (8 x 8), de cores alternadas, claras e escuras, como apresentado na Figura 1. O posicionamento correto do tabuleiro indica que a casa à direita do jogador deve ser de cor clara. Todas as casas do tabuleiro possuem uma denominação específica que é dada pelo encontro de uma fila com uma coluna. As colunas recebem letras de a até h e as filas são numeradas de 1 a 8 (Tirado e Silva, 1995).

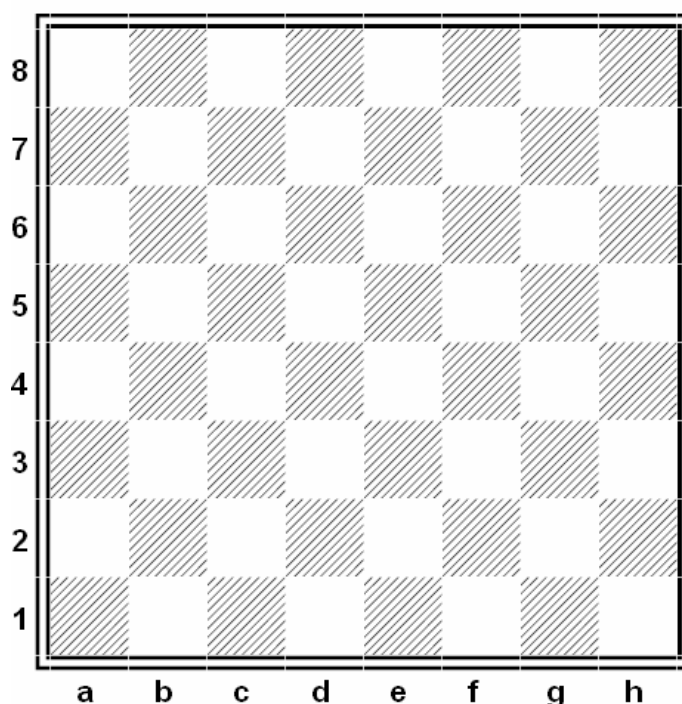


Figura 1: O tabuleiro de xadrez (acervo próprio)

Cada jogador inicia a partida com 16 peças. As brancas estao situadas nas duas primeiras filas (1 e 2) e as pretas nas duas últimas filas (7 e 8). Cada jogador inicia a partida com 8 peões, 1 rei, 1 dama, 2 bispos, 2 cavalos e 2 torres, dispostos em suas posições iniciais, como mostra a Figura 2.

As peças possuem movimentos distintos e a maioria realiza a captura, ou seja, a retirada de uma peça adversária do tabuleiro, da mesma forma que se movimenta. O objetivo do xadrez é aplicar o “xeque-mate”, ou simplesmente “mate”. É o momento no qual o rei está em xeque e não existem casas para ele ocupar que não estejam ameaçadas. Para um estudo detalhado das regras do xadrez recomenda-se a leitura de Rezende (2002). Outra sugestão é Tirado e Silva (1995), que possui uma versão eletrônica disponível em http://www.wilsondasilva.com.br/clube_xadrez/aulas/basico/meu_primeiro_livro_de_xadrez.pdf

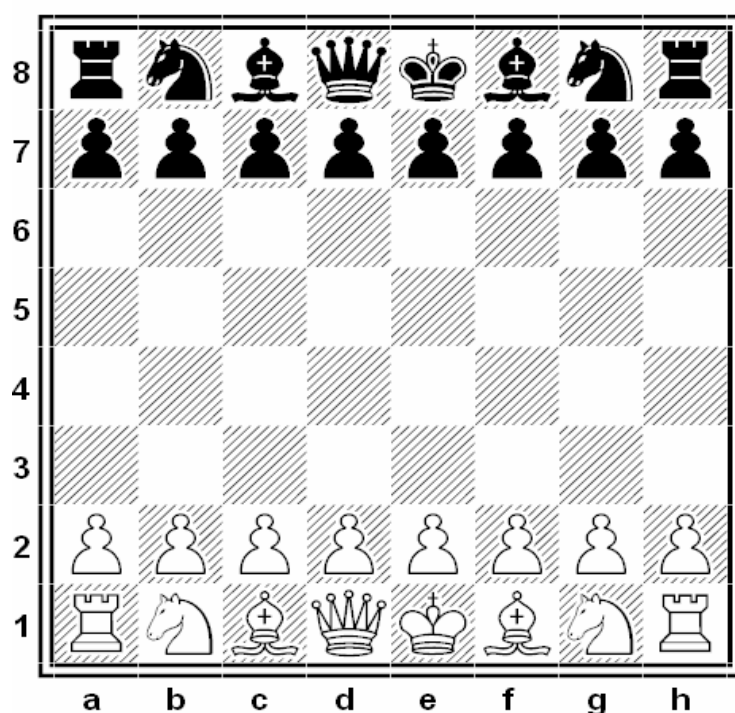


Figura 2: O tabuleiro e as peças de xadrez (acervo próprio).

4.1 – O Xadrez como Instrumento Pedagógico

Este jogo tem sido apontado como fator relevante para despertar o espírito reflexivo e crítico, ampliando a capacidade para a tomada de decisões, dando ao aluno a oportunidade de apreensão de uma pauta ética para a aquisição de valores morais, melhorando a segurança pessoal e a autoestima. Em outros aspectos, tem ação no desenvolvimento da atenção e da capacidade de concentração, por meio de seu conteúdo lúdico, proporcionando prazer ao praticante (Christofolletti, 2007).

O xadrez é um tipo de jogo que oferece, segundo Sá (1988 apud Christofolletti, 2007), diversos recursos pedagógicos com qualidade, em uma só atividade, incrementando várias potencialidades intelectuais, tais como: a imaginação, a atenção, a concentração, o espírito de investigação, a criatividade e a memória.

Como percepção dos benefícios do xadrez na formação cognitiva de crianças e adolescentes, foram produzidos materiais lúdicos e sem o caráter estritamente técnico encontrado nos manuais de xadrez. Alguns exemplos são Ferreira (2010) e Vivas (2010). No primeiro, tem-se uma obra que aborda o xadrez como um instrumento de apoio na alfabetização por meio de exercícios como divisão silábica, cruzadinha, quebra-cabeça e aritmética com as peças e tabuleiro. No segundo, os conceitos básicos do xadrez são tratados

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

numa linguagem agradável e atraente, com ilustrações e diagramação que despertam o interesse da criança. Nas duas obras se percebe a abordagem do xadrez de forma pedagógica.

Sendo o propósito deste trabalho relacionar o desenvolvimento cognitivo à prática de xadrez, faz-se necessário recorrer à obra de Jean Piaget. Como base para trabalhos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, pode-se dizer que o objetivo central na obra de Piaget foi o de resolver o problema do conhecimento, ou seja, como ocorre a “passagem de um conhecimento inferior ou mais pobre a um saber mais rico (em compreensão e em extensão).” (PIAGET, 1970, p. 9 apud Silva, 2004).

Para abordar este complexo problema, que tem interessado filósofos a centenas de anos, Piaget recorreu à Biologia, à Psicologia, à Filosofia, à Epistemologia e à Lógica. O resultado desta investigação foi o desenvolvimento de uma teoria que revela que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas. (PIAGET, 1970, p. 7 apud Silva, 2004).

...o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. (PIAGET, 1970, p. 14 apud Silva, 2004).

Saariluoma (1995, p. 17-20 apud Silva, 2004), descreve algumas particularidades que esclarecem porque o xadrez é tão apropriado para investigações cognitivas:

a) O xadrez tem uma base finita (32 peças com apenas 6 tipos diferentes de movimentos, um tabuleiro com 64 casas e um conjunto de regras bem definidas), mas a complexidade gerada a partir desses elementos simples é de tal ordem que o enxadrista não é capaz de calcular todas as variações e deverá conceituar as posições da partida antes de fazer suas escolhas;

b) Os enxadristas podem ser classificados em níveis de habilidade através do sistema de classificação (Elo, 1978 apud Silva, 2004) chamado rating que é adotado

mundialmente. Assim, experimentos feitos em qualquer país podem ser comparados com precisão. Os experts reagem à mesma posição de jogo de modo diferente dos novatos, e isto é muito útil para compreender a seletividade. Os jogadores profissionais ou semiprofissionais tiveram que trabalhar milhares de horas para adquirirem seus níveis, e as habilidades que desenvolveram permitem aos pesquisadores analisar sistemas conceituais de diferentes níveis, o que faz do xadrez um jogo que possibilita obter informações sobre esses sistemas de processamento;

c) Os jogadores desenvolveram hábitos para verbalizar seu pensamento de forma espontânea. É comum ver enxadristas gastarem horas analisando partidas post mortem com seus adversários ou com os amigos. Para pesquisas em psicologia cognitiva essa característica é importante, pois é notória a dificuldade das pessoas verbalizarem seus pensamentos.

5 – Estudo de Caso: O Moodle e o Ensino de Xadrez

Diante das potencialidades apresentadas pelo xadrez em minimizar as dificuldades cognitivas dos alunos, verificou-se a possibilidade de se construir um espaço num ambiente virtual de aprendizado voltado para o ensino de xadrez aos alunos de escolas públicas, cujo intuito é o de tornar a prática e o estudo do xadrez instrumentos pedagógicos em favor dos mesmos. Identificar potenciais dificuldades e/ou elaborar exercícios e atividades que possam contribuir para minimizá-las ou saná-las são os alicerces desta proposta. O referido ambiente está disponível em www.xadreznaescola.com.br.

Foi planejado um curso dividido em dois módulos: básico e intermediário. No módulo básico, os alunos conhecem as regras e conceitos básicos do xadrez. Além disso, são propostos exercícios que visam aprimorar a concentração, a atenção, a análise de problemas e o raciocínio lógico. No módulo intermediário, ainda em desenvolvimento, os alunos aprimoram seus conhecimentos enxadrísticos com o estudo de aberturas e finais de partidas. Do mesmo modo que no módulo básico, os alunos desenvolvem exercícios que trabalham qualidades cognitivas. Na Figura 3, é apresentada a tela do ambiente desenvolvido.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

O módulo básico é dividido em 4 semanas. Na primeira semana, o aluno tem contato com a história e origem do xadrez, seus conceitos básicos e movimentos das peças. Na segunda semana, são abordados os movimentos especiais, o xeque e o xeque-mate. Na terceira semana, são propostos exercícios que conciliam a atenção, a concentração e a tomada de decisões com os conceitos enxadrísticos abordados anteriormente. Na quarta semana, o aluno é convidado a solucionar problemas enxadrísticos, como o apresentado na Figura 4, descrevendo como alcançou a resposta, utilizando-se um fórum de discussão.



Figura 3: Página do ambiente virtual de aprendizagem de xadrez (acervo próprio).

No exemplo da Figura 4, jogam as brancas e o melhor lance é o peão branco ser promovido. A questão é: vale a pena promovê-lo a dama? A resposta é não, pois na sequência as negras aplicariam o mate jogando a dama na posição e1. O melhor é promovê-lo a cavalo, aplicando o mate no rei negro que se encontra bloqueado por suas próprias peças. Em exercícios como este, é possível verificar a forma como o aluno faz a leitura do problema proposto e como desenvolve a solução. Espera-se com este método identificar se o aluno realmente assimilou os conceitos apresentados bem como analisar potenciais casos de dificuldades com atenção, concentração, etc...

As atividades propostas foram associadas de modo a permitir que o aluno siga uma metodologia que facilite seu aprendizado e evite que conceitos mais avançados sejam vistos em momento inoportuno. Foi utilizado para isso o recurso do Moodle denominado “atividade condicionada”. Ou seja, é possível definir os pré-requisitos de uma atividade e o aluno só consegue avançar para a próxima atividade em função do resultado que tiver nas atividades anteriores. O condicionamento de uma atividade pode ser feito tendo-se como requisito data, nota ou progresso (atividade completada) (Moodle, 2012). A Figura 5 apresenta um exemplo de atividade condicionada.

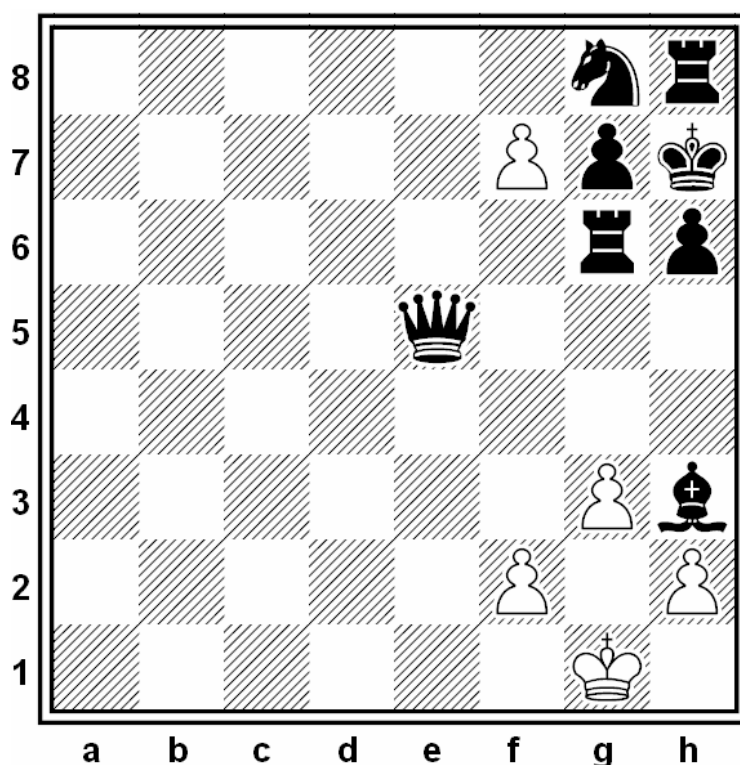


Figura 4: Exemplo de exercício proposto (acervo próprio).

O módulo intermediário encontra-se em desenvolvimento e terá duração de 8 semanas. Sua proposta é baseada naquela apresentada para o módulo inicial.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.



Figura 5: Exemplo de atividade condicionada (acervo próprio).

6 – Conclusões

Percebeu-se que é possível ofertar um curso de xadrez num ambiente virtual gratuito com o propósito de se utilizar as competências do jogo em favor do próprio aluno, caso seja identificada alguma dificuldade cognitiva.

Como trabalhos futuros pretende-se incluir uma avaliação diagnóstica com o propósito de verificar se o aluno já possui conhecimentos sobre o xadrez. Desse modo, o próprio ambiente associaria o aluno ao curso mais adequado ao seu perfil.

Além disso, o trabalho deve ser enriquecido nas áreas de educação e psicologia cognitiva visto que a abordagem inicial focou os conhecimentos específicos do xadrez, o que é insuficiente para que se obtenham resultados satisfatórios e adequados para identificar de forma clara e contundente as potenciais dificuldades de um aluno em termos cognitivos.

Em função disso, pretende-se incluir na equipe de desenvolvimento do ambiente um psicólogo para acompanhar e analisar as atividades, bem como elaborar uma cartilha com exercícios classificados de acordo com a característica cognitiva a ser abordada.

Referências Bibliográficas

Christofolletti, D. F. A. O Xadrez nos Contextos do Lazer, da Escola e Profissional: Aspectos Psicológicos e Didáticos. 2007. 163 f. Tese (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2007. Disponível em

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

<<http://www.hiperchess.com.br/downloads/academicos/ChristofolettiDFA2007.pdf>>.

Acesso em: 09 set. 2012.

Ferreira, I. R. Xadrez – Um Instrumento para o Professor – Atividades Lúdicas. Rio de Janeiro, Brasil: Ciência Moderna, 2010.

Moodle. Disponível em: <<https://moodle.org/>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

Moran, J. M. O que é educação à distância. Disponível em

<<http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm> 2002>. Acesso em: 30 nov. 2012.

Mehlecke, Q. T. C.; Tarouco, L. M. R. Ambientes de Suporte para Educação a Distância: A mediação para aprendizagem cooperativa. Novas Tecnologias na Educação. CINTED-UFRGS. V. 1 Nº 1, Fevereiro, 2003.

Nobre, I. A., et. AL. Comunicação e interação entre os atores responsáveis pela gestão EAD - experiência do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas em EAD – CEFETES. 2008.

Paraná. Tutoria em EAD / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. – Curitiba: SEED – Pr., 2010. - 20 p. – (Cadernos temáticos). Disponível em

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015329.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2012.

Rezende, S. Xadrez na escola – Uma Abordagem Didática para Principiantes. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2002. 162 p.

Santos. E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: Revista FAEBA, v.12, no. 18.2003

Silva, L., Silva, M. A Avaliação Online num Ambiente Virtual de Aprendizagem. E-TIC: 5º Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação. 12 e 13 de novembro de 2007.

Silva, W. da. Processos Cognitivos no Jogo de Xadrez. 2004. 196 f. Tese (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação (Setor de Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2004. Disponível em

<http://www.wilsondasilva.com.br/producao_wilson.html>. Acesso em: 20 jul. 2012.

Silva, W. da. Raciocínio Lógico e o Jogo de Xadrez: Em Busca de Relações. 2010. 620 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2010. Disponível em

<http://www.wilsondasilva.com.br/producao_wilson.html>. Acesso em: 20 jul. 2012.

Tirado, A. C. S. B., Silva, W. Meu primeiro livro de xadrez: curso para escolares. Curitiba, Brasil: Expoente, 1995.

Vivas, A. F. Xadrez para crianças – Coleção Manuais Divertidos. São Paulo, Brasil: Ciranda Cultural, 2010.

PERCURSOS E PERCALÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Rony Pereira Leal (UERJ)

RESUMO: A formação continuada, na concepção vigente na contemporaneidade, está atrelada a um movimento de instrumentalização dos docentes, na medida em que se investe na construção de competências do fazer profissional. Esta concepção tecnicista compreende a prática pedagógica como “neutra, científica e não política”, alçando o docente a uma posição messiânica e heroica, e negligenciando a dimensão coletiva e polifônica da escola na construção do pensamento e na consolidação de uma proposta político-pedagógica autônoma e instituinte. Neste influxo, a questão da formação docente assume uma dimensão assujeitadora, capturando corações e mentes e submetendo-os às políticas globalizantes dos organismos internacionais. Parte de uma pesquisa-intervenção, este trabalho, cujo referencial teórico é composto de estudiosos da análise institucional e do pensamento foucaultiano quanto aos dispositivos de poder, investiga os dispositivos utilizados pelos docentes a fim de constituir focos de resistência a partir da proposição de ações instituintes no seu cotidiano laboral.

Palavras-chave: Produção de subjetividades – formação docente – sobreimplicação – mundo do trabalho.

1- Introdução

Este trabalho, parte integrante do percurso formativo de uma pesquisa que tem como aporte metodológico a pesquisa-intervenção, já apresenta, na sua concepção e progressivo desenvolvimento, uma escritura fortemente marcada pelo envolvimento entre criador e criação, fruto das muitas intempéries do período em que foi composto. Circunstâncias nada distintas daquelas em que se encontram inseridos, submetidos e comprimidos os docentes que atuam na educação brasileira na atualidade.

Com a flexibilização, não apenas das condições de trabalho (materializada em mudanças radicais na legislação), mas, sobretudo, dos vínculos trabalhistas e das jornadas, configura-se um cenário que, ao maximizar as demandas profissionais, gera efeitos de sobreimplicação que incidem diretamente sobre a saúde, o nível de satisfação e a qualidade da produção do trabalhador em educação, no que diz respeito ao fazer-crítico e reflexivo característico desta profissão.

O cenário, já nebuloso, vê-se agravado com a otimização das rotinas administrativas, que, a partir da informatização dos serviços, promove o enxugamento do quadro funcional de apoio e incorpora novas tarefas ao cotidiano dos professores,

tais como o preenchimento de documentos (formulários, pareceres, relatórios) e o lançamento online de notas e conteúdos (LOPES, 2006). Tal movimento se coloca na contramão dos estudos desenvolvidos ao longo do século XX, e que apontavam a revolução microeletrônica e a diminuição das horas de trabalho como a solução final para o flagelo do desemprego e para a consolidação de uma prática profissional crítica e reflexiva (RUSSELL, 1935; DE MASI, 2001).

No que tange aos trabalhadores, os efeitos das TICs são de grande monta e têm significado, salvo exceções, muito mais fontes de intensificação do trabalho do que de enriquecimento profissional. O trabalho não é menos qualificado, pelo contrário, na maior parte das situações, exige do trabalhador conhecimentos múltiplos para dominar as novas “ferramentas”; uma maior capacidade de iniciativa para fazer face ao montante de informações a digerir. No entanto, o tempo liberado graças à automação de certas tarefas e ao trabalho na rede é literalmente absorvido por compromissos e tarefas cada vez em maior quantidade (Bulard, 2001 apud MANCIBO, 2007, p. 75).

Imbricados em um fluxo existencial que cada vez menos distingue o tempo de vida do tempo do trabalho, os professores se veem progressivamente obliterados na sua condição de sujeitos múltiplos, se tornando, pois, a sobreimplicação¹⁶³ via de escape e meio de sobrevivência às numerosas demandas de seu cotidiano laboral. A aparente impossibilidade de tornar visíveis estes dilemas tem levado estes profissionais ao adoecimento e ao exercício acrítico da profissão, “já que comprime a vida do coletivo em torno das prescrições normativas, impondo um mergulho na complexidade e nas controvérsias do mundo atual e da escola, [visando ao atendimento da] lógica da tecnologia neoliberalizante, que acelera as atividades e o preenchimento das estatísticas da produtividade”. (ROCHA, 2008, p. 483)

Sob esta ótica de gestão, a formação docente assume o caráter de suplementação, uma vez que há a culpabilização dos atores do espaço escolar pelo suposto fracasso, entendido aqui como a não correspondência aos índices de

¹⁶³ Aqui compreendida como “a crença no sobretrabalho, no ativismo da prática, na aceitação das demandas e dos mandatos sociais como aspectos naturais de qualquer profissão”. (COIMBRA e NASCIMENTO, 2012, p. 211)

proficiência normatizados pelos organismos internacionais. Deste modo, o que se observa é o investimento em um modelo de formação continuada compulsória, de caráter instrumental e prescritivo, unilateral, que, ao enfatizar o isolamento e o ativismo em termos individuais, estimula a competitividade entre os profissionais e os estabelecimentos de ensino.

Incorpora-se, assim, ao imaginário escolar a ideia de que a construção do bem-estar coletivo, materializada pelo ganho econômico, somente é viabilizada através das ações individuais (ROCHA, 2008; CARNOY, 1990), o que priva a categoria docente da possibilidade de construir instâncias de deliberação e construção de nexos existenciais,

Não obstante, este trabalho se constitui na convicção de que o poder, enquanto exercício, se constrói a partir das práticas cotidianas, sendo estas capazes de subvertê-lo por meio de dispositivos de resistência. De que maneiras os docentes são capazes de se articular, uma vez que os conceitos de categoria, classe e coletivo foram historicamente esvaziados, reafirmando o caráter instituinte de seu exercício profissional e propondo novos nexos para seu cotidiano, é o questionamento que ora nos move.

2- Mecanismos de poder e ações instituintes: entre o prescrito e o desejável

Na medida em que as pessoas sintam que a sua classe social é um produto de suas qualidades e habilidades pessoais, será penoso para elas conceber o jogo da representação com as condições de classe; estariam transformando-se a si próprias. Ao invés disso, especialmente nas classes em que não são nem proletárias nem burguesas, mas desordenadamente médias, as pessoas estão mais inclinadas a perguntar: o que, nelas mesmas, levou-as a ocupar essa posição indefinida, sem rosto, na sociedade? RICHARD SENNET

Ao longo das últimas décadas, a partir do processo de democratização política, iniciado no Brasil nos anos 80, houve uma emergência dos - até então clandestinos - movimentos populares. Neste influxo, os profissionais da educação obtêm um conjunto de garantias legais ao exercício profissional, tais como a rearticulação sindical, o direito a aposentadoria especial, com a incorporação dos profissionais de gestão e técnico-administrativos; a implantação das AAEs (Associações de Apoio à

Escola), com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar; a reserva de um terço da carga horária de professores para a realização de atividades extraclasse e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, o aumento na expectativa de vida da população mundial¹⁶⁴, quando interpretado sob a ótica globalizante e neoliberal, resultou em mudanças drásticas no mundo do trabalho, cuja ineficácia comprova-se a partir do registro de índices alarmantes de desemprego e queda no padrão de vida da população. No campo da legalidade, resultou em mudanças nas legislações previdenciárias, sob a alegação do impacto nas finanças públicas. No Brasil, deu-se início ao processo de reforma previdenciária, cujo primeiro reflexo foi o aumento, em cinco anos, do tempo para a aposentadoria de homens e mulheres.

Para os trabalhadores da educação, as mudanças foram contundentes, resultando na precarização nos vínculos trabalhistas, à medida que se instituiu a contratação temporária e a terceirização como procedimentos ordinários na contratação de profissionais nas instituições públicas. Os profissionais vinculados a estes regimes (sobre)vivem em um permanente clima de insegurança, pois, ainda que exerçam efetivamente suas funções, não possuem expectativas da permanência no cargo, por atenderem a uma demanda específica e declarada como transitória. Além disso, não recebem os encargos trabalhistas, uma vez que, ou assinaram contratos que excluem os estabelecimentos destes pagamentos, ou estão vinculados a cooperativas que não fazem a divisão dos lucros.

Do ponto de vista pedagógico, é notória a falta de comprometimento destes profissionais com os estabelecimentos em que atuam, seja pela fragilidade dos vínculos a que estão submetidos, ou pelas tensões advindas do tratamento desigual que recebem dos colegas efetivos, muito embora exerçam as mesmas funções.

A nova lógica gerencial-avaliativa e a intensidade extenuante do trabalho acabam por formatar a-criticamente a produtividade e a

¹⁶⁴ Em todo o mundo, foi registrado, nos últimos sessenta anos (1950-2010), o aumento da expectativa de vida da população em 20 anos, fato atribuído aos avanços na área científica, aliados a uma sistematização das políticas de saúde pública.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

excelência docente cerceando efetivamente sua autonomia e sua produção no sentido mais próprio deste último termo, de reinvenção de práticas e relações, de fabricação coletiva de novas realidades, de potencialização de linhas de fuga... E, evidentemente, trazendo efeitos contundentes para a vida destes sujeitos. (LOPES, 2006, p. 45)

Pode-se atribuir estas tensões aos estímulos neoliberalizantes que promovem a competitividade, ao investir em um sistema de bonificações e recompensas vinculadas à produtividade, e que os leva a abrir mão de suas reservas éticas pela adesão à competitividade dos sistemas produtivos. Desta forma, “as paixões dos homens seriam contidas pela maximização de seus interesses econômicos, uma sublimação da violência na busca do ganho econômico no contexto pacífico do mercado. O poder físico seria derrotado pela força civilizadora desse mercado.” (CARNOY, 1990, p. 27)

De um modo geral, o contexto destes profissionais acarreta em um esforço produtivo que demanda a captura de sua subjetividade em favor de uma prática sobreimplicada, que extrapola os espaços funcionais antes prescritos pela lógica fordista. Lopes (2006), ao mencionar o perfil multifacetado da atividade docente, destaca a naturalização com que o exercício laboral se apropria dos espaços da vida privada, devido à parte das atividades ligadas ao planejamento e avaliação ser executada na própria residência, rompendo as barreiras entre o tempo de trabalho e tempo de vida.

Alguns dispositivos podem estar contribuindo para o fortalecimento de práticas de sobreimplicação no mundo contemporâneo: o acúmulo de tarefas e a produção de urgências. Em muitos momentos, impõem a necessidade de respostas rápidas e competentes tecnicamente. Tal funcionamento diz respeito à lógica capitalista contemporânea, na qual o tempo cada vez mais se comprime e se acelera, onde se naturaliza o modo de ser perito e onde a flexibilização das tarefas torna-se uma obrigatoriedade. (COIMBRA e NASCIMENTO, 2012, p. 212)

Contudo, é importante destacar que a dinâmica dos mecanismos de consolidação do poder é composta de “ações que incidem sobre ações”, através de “agenciamentos coletivos de enunciação” (BARROS, 2011, p.19). Logo, é possível, a partir dos atravessamentos cotidianos, construir alternativas que possibilitem a constituição de novas configurações subjetivas nos ambientes escolares.

O cansaço, ao mesmo tempo que evidencia sensações de impotência, também pode ser anúncio de potência. Isto é, o cansaço como expressão da ponta extrema do entorpecimento que impede o sentir-se cansado, e a sensação de cansaço como expressão do sentir que possibilitaria o desejo de transformação desse estado de coisa, experiência que traria à tona uma falência das redes de captura. (p.165-6)

Uma possibilidade que se apresenta seria a implantação da gestão democrática nas escolas¹⁶⁵, através da incorporação dos demais segmentos escolares nas instâncias deliberativas. Contudo, levando-se em consideração o papel figurativo que os fóruns deliberativos escolares, sobretudo as AAEs, tendem a assumir no cotidiano escolar, é desejável que se busque por rotas de fuga. Uma das alternativas possíveis, dado o seu caráter pluralizante, seriam as instâncias de formação continuada.

3- Desafios docentes rumo à formação

A formação continuada, na concepção vigente na contemporaneidade, está atrelada a um movimento de instrumentalização dos docentes, na medida em que se investe na construção de competências do fazer profissional. O entendimento é de que a crise que assola o sistema educacional brasileiro tem como principal fator a precarização da formação dos docentes, o que faz com que seja necessário capacitá-los, reciclá-los, conferir-lhes um patamar de eficiência e produtividade.

Esta concepção tecnicista compreende a prática pedagógica como “neutra, científica e não política”, alçando os profissionais a uma posição messiânica e heroica, e negligenciando a dimensão coletiva e polifônica da escola na construção do pensamento e na consolidação de uma proposta político-pedagógica autônoma e instituinte.

Os chamados cursos de capacitação, os contínuos treinamentos conteriam toda a verdade que os profissionais precisariam para a solução dos problemas que lhes chegam. Estes estariam sempre na falta: seria necessário treiná-los e retreiná-los para que se tornem capazes, eficientes e competentes. Paradoxalmente, intensifica-se sua carência e fragilização, muitas vezes atribuídas à ausência de

¹⁶⁵ E que, inclusive, conta com o respaldo legal, uma vez que está prevista na Constituição Federal (1998) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). A falta de regulamentação, ao invés de empecilho à sua viabilização, pode se tornar uma oportunidade de produção de um contexto efetivamente democrático no ambiente escolar.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

informações que prioriza as técnicas referentes ao que se faz. Como se faz e para que se faz raramente são enfatizados. São fortalecidos encontros e relações apressados, superficiais, emergenciais, levando a situações de pouco acolhimento e solidariedade, nas quais os espaços coletivos vão sendo esvaziados. (COIMBRA e NASCIMENTO, 2012, p. 212)

Este processo de desqualificação dos atores da comunidade escolar tende a acentuar o seu isolamento, ao investir em sua culpabilização, alijando-os de seu poder propositivo de soluções (MELO e ROCHA, 2008). Neste influxo, a questão da formação docente assume uma dimensão assujeitadora, na medida em que busca capturar corações e mentes e submetê-los às políticas globalizantes dos organismos internacionais.

Esta abordagem tecnicista faz com que os docentes sejam submetidos a uma formação continuada

- **compulsória**, atrelada à concessão de abonos ou descontos na remuneração;
- **fragmentada**, instrumentalizada e inconsistente teoricamente, voltada para o atendimento de demandas imediatas, tais como a preparação para exames de avaliação institucional;
- **politicamente tendenciosa**, ministrada por pessoas ligadas às secretarias a que os docentes estão vinculados, ou empresas terceirizadas, cuja abordagem tende a privilegiar um espectro de abordagens consonante com a lógica mercantil.

Por outro lado, tais eventos, devido à sua flagrante radicalidade e estrutura hierarquizante, nos quais os conteúdos são dispostos de maneira fechada, sequencial e incondicional, oferecem a oportunidades de que os coletivos se organizem e construam dispositivos contra hegemônicos. Estes evidenciam uma postura de reversão instituinte, uma vez que se compreenda que “tais exercícios de poder, que se pretendem soberanos e que produzem servidão, não serão eternamente dominantes e nem tampouco totalitários”. (MACHADO, 1999, p. 227)

4- Considerações finais

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Temos o direito a ser iguais, quando a nossa diferença nos inferioriza;
e temos o direito a ser diferentes, quando a nossa igualdade nos
descaracteriza. Boaventura de Sousa Santos

No Brasil, a transição para o regime democrático caracterizou-se por um conjunto de mudanças no perfil da escola, que assim se descolou de sua origem aristocrática, de formação das elites através de um ensino pautado na ilustração, em favor da universalização do ensino. Isto resultou na abertura de estabelecimentos que, ao atenderem à população economicamente desfavorecida, instituíram um conjunto de dispositivos de controle social, uma teia de alcance interinstitucional da qual fazem parte a assistência social, o conselho tutelar, a saúde pública, os conselhos profissionais, além de outras instâncias legislativas e executivas das autarquias públicas.

O que se observa, então, é a clivagem de seu caráter instituinte, característico de estabelecimentos que, supostamente, deveriam investir na construção coletiva do conhecimento, em favor de sua potencialidade panóptica, onde o controle total é estabelecido através de um conjunto de procedimentos e regras, gerando condicionamentos que visam ao ordenamento corporal e à conformação dos espíritos aos ditames do mundo do trabalho. Estes conjuntos de dispositivos, subsidiados pela primazia da linguagem¹⁶⁶, tornam a escola uma instituição de controle por excelência.

Neste contexto, o papel do professor, cuja subjetividade foi historicamente marcada pelo caráter messiânico, hierárquico e prevalente de sua posição, sofre uma acentuada viragem em decorrência dos novos arranjos produtivos. Deste modo, ele se vê submerso em uma nova lógica laboral, na qual lhe são demandadas competências ligadas a uma prática maleável e individualizada, construída de forma a ser permeável aos novos arranjos produtivos. Estes implicam na desregulamentação das jornadas, na flexibilização da força de trabalho através da precarização dos vínculos trabalhistas e na maximização das atividades laborais, que, por intermédio das TICs, incorporam novas atribuições às já ordinariamente prescritas ao fazer docente.

O *modus operandi* destas políticas incide sobre a captura do tempo de vida dos profissionais, que se imbrica com o tempo de trabalho, impondo uma corrida permanente para a assimilação do fluxo crescente de atribuições e imperativos sociais. Machado (1999) ressalta que

¹⁶⁶ A incorporação de termos como *grade*, *prova*, *disciplina*, *recuperação* ao léxico destas instituições reforça o seu caráter indutor de posturas, tese ratificada através da análise de sua dimensão semântico-etimológica.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

o desejo de um domínio sobre o espaço veio acompanhado de um desejo de domínio sobre o tempo. Torná-lo tão rápido que não haveria mais “espaço” de tempo. O processo de disciplinar através dos espaços fechados estaria perdendo seu predomínio para um processo de controle através do tempo. (p.216)

Estes mecanismos incidem sobre os profissionais, promovendo subjetividades fraturadas, ao subtrair-lhes, individualmente, os espaços de fruição reflexiva acerca de seu fazer profissional e, coletivamente, pela interdição do exercício de sua condição técnico-política, ao limitar a frequência e o propósito das instâncias coletivas de articulação “reduzindo um tempo de convivência, um campo coletivo de criação – com o texto, o tema, os colegas e professores – necessário para que o circuito de ressonâncias do pensamento possa se instaurar” (CAIAFA, 2000 apud LOPES, 2006, p.145).

Desta forma, os docentes se veem imersos em um processo de angústia ante as crescentes demandas que lhe são apresentadas, e são tomados por um sentimento de impotência ante o tédio institucional e a falta de perspectivas de dispositivos coletivos de intervenção (LOPES, 2006; ROCHA, 2008). Dispostos permanentemente no centro dos processos produtivos, eles encontram na sobreimplicação uma alternativa que lhe garante a sobrevivência, vinculando o fazer laboral a um sentido existencial e à sensação de gratificação. Contudo, esta os converte em profissionais em tempo integral, para o qual o distanciamento espacial não se dissocia do exercício profissional, uma vez que este já se encontra imbricado ao tempo de vida, dificultando a percepção do sobretrabalho a que estão sujeitos.

As instâncias de formação, que poderiam vir a se tornar alternativas na construção de dispositivos coletivos de intervenção, são concebidas segundo uma lógica de flexibilidade produtiva capitalista, onde a imposição de temas ligados à instrumentalização para o mundo do trabalho visa ao desenvolvimento de competências técnicas, esvaziando-a de seu potencial crítico e transformador. Sem possibilidade de intervenção quanto à escolha de temas ou formatos, os profissionais são conduzidos de forma a que produzam resultados consonantes com as metas de

governo, determinadas a partir das políticas globalizantes dos organismos internacionais.

Contudo, a consolidação de novos possíveis, novos futuros desejáveis, pode ser articulada a partir da conscientização dos docentes acerca do caráter subversivo de seu fazer profissional. Assim, afetados pela miríade de potencialidades instituintes, eles tendem a transformá-lo, a partir das trocas cotidianas, em dispositivos contra hegemônicos. Tal empreitada implica na superação do cansaço e do tédio institucional, e na consolidação de novas subjetividades, viabilizadas pelas trocas intersubjetivas e pela participação ativa do coletivo dos profissionais nas múltiplas instâncias representativas e deliberativas da comunidade escolar e na sociedade civil.

Para que o trabalho se realize, é necessário que os trabalhadores o reinventem. Para além de conhecer os procedimentos e regulamentos, eles usam habilidades e engenhosidade que colocam em funcionamento os processos de trabalho. Essa espécie de subversão, essa gestão das disfunções, essa mobilização da inventividade se funda numa produção incessante de conhecimentos no trabalho, seja para permitir a aplicação das regras diante das variações incessantes, seja para compensar sua ausência ou inadequação.” (BARROS, 2011, p. 27)

Referências

- BARROS, M. E. B. ; AMADOR, F. S. . Cartas a Foucault: em que estamos em vias de nos tornar em meio ao trabalho no contemporâneo?. **Mnemosine** (Rio de Janeiro), v. 7, p. 13-29, 2011.
- CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 3.ed. Campinas/ SP: Papirus, 1990.
- COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, M^a Livia do. Sobreimplicar. In: FONSECA, Tania Mara G. et alli (orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 211-3.
- DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial**. Rio de Janeiro: José Olympio. 2001.
- ELIANE DE MELO, Patrícia; LOPES DA ROCHA, Marisa. Poder e trabalho na escola: práticas inclusivas em discussão. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, dez. 2008.
- LAZZARATO, Maurizio. **Para uma definição do conceito de “bio-política”**. In: CMI Brasil Centro de Mídia Independente. Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/09/262958.shtml>
- LOPES, Marcia Cavalcanti Raposo. Universidade Produtiva e Trabalho Docente Flexibilizado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (UERJ), Rio de Janeiro, 2006.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades Contemporâneas. In: BARROS de Barros, Maria Elizabeth. **Psicologia: questões contemporâneas**. Vitória: EDUFES, 1999.
<http://www.ufes.br/ppgpsi/files/livros/Subjetividades%20contempor%C3%A2neas.pdf>
- _____. Capitalismo e configurações subjetivas. In: ABDALLA, Maurício e BARROS de Barros, Maria Elizabeth (Orgs.). **Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização**. São Paulo, Paulus, 2004.
- MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 2007.
- _____; LOPES, Marcia Cavalcanti Raposo. Trabalho Docente: compressão temporal, flexibilidade e prazer? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 13, n. 24, p. 138-152, 2004.
- ROCHA, Marisa Lopes da. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 3, set. 2008.

GT 06 – Linguagem e Sociedade

MARIA ALICE BARROSO E O ROMANCE REGIONALISTA FLUMINENSE

Dr^a Ana Lúcia Lima da Costa (IFF)

RESUMO: Este artigo convida o leitor a debruçar-se sobre a obra da escritora fluminense Maria Alice Barroso, mais especificamente sobre os cinco romances que constituem o seu “Ciclo Parada de Deus”. Esses romances se configuram como exemplos de romances regionalistas nos quais a autora trabalha numa articulação de fios discursivos que a notabiliza como uma das grandes escritoras da contemporaneidade. Neles, ao mesmo tempo em que ficcionaliza uma região, há, em suas narrativas, rastros que se mostram como palimpsestos da história real de um lugar: a terra natal da autora no Noroeste Fluminense com seus coronéis e figuras folclóricas.

Palavras-chave: Palimpsesto – romance regionalista – fios discursivos – romance – escritora fluminense

Este artigo convida o leitor a debruçar-se sobre cinco romances da escritora fluminense Maria Alice Barroso pertencentes ao ciclo “Parada de Deus”: Um Nome Para Matar (1967), Quem matou Pacífico? (1969), O Globo da Morte (1981), A Saga do Cavalo Indomado (1988) e A Morte do Presidente ou A Amiga de Mamãe (1994). Esses cinco romances têm como “chão ficcional” a pequena cidade de “Parada de Deus” e, embora não se apresente cada romance como continuação do anterior, eles se relacionam como num palimpsesto, uma superposição de camadas que demandam o trabalho de leitura para oferecerem-se plenas. A cada leitura socialmente dada deposita-se, sobre as já existentes, uma nova camada de significações, que a ela se agrega como um elemento a mais de sua história. Cada uma dessas camadas constitui, por sua vez, um outro texto, que adotará a forma escrita num outro livro do ciclo e adquirirá existência social e especificidade literária. Ao assumir a forma material de texto escrito, candidatar-se-á à perenidade e a constituir-se como elemento pertencente a uma determinada cultura, ainda que o mesmo não tenha pretensão histórica.

No percurso pretendemos abordar todas as nuances e o histórico do termo “palimpsesto”. A escrita em palimpsesto altera o conceito do autor como única fonte

geradora de sua obra, atribuindo à mesma uma gama permanente e infindável de sentidos. Ao mesmo tempo, essa escrita sempre deixa vislumbrar um “ruído” na mensagem, uma vez que decorre do diálogo simultâneo com outros textos. Consideramos ainda, nesse artigo, as contribuições de Mikhail Bakhtin sobre a intrínseca polifonia da linguagem, uma vez que todo discurso é composto de outros discursos e toda fala é habitada por vozes diversas. Apreciamos, ainda, a francesa Julia Kristeva com a teoria da intertextualidade, lembrando que um mesmo escritor também pode reler-se, utilizando-se de textos próprios, o que resulta numa espécie de intratextualidade ou palimpsesto, que é o caso dos romances deste estudo.

O palimpsesto, segundo o Dicionário de Termos Literários, de Massaud Moisés (1978) deriva do grego: pálin = novamente, psestos = raspado, borrado. Na antiguidade, como o pergaminho e o couro eram materiais caros, os escribas reutilizavam diversas vezes os mesmos manuscritos colocando-os numa dissolução de água e cal para assim os despojarem das primeiras escritas que eles continham. Tais couros e manuscritos, depois de raspados e alisados com pedra pomes, eram aproveitados várias vezes para novos escritos. Ou seja, palimpsestos eram manuscritos feitos antes da invenção e disseminação do uso do papel, geralmente inscritos em pergaminho.

O uso de palimpsestos era uma prática comum particularmente nos círculos eclesiásticos. A técnica, conforme dito anteriormente, se deveu provavelmente a motivos econômicos, sendo menos caro reutilizar um pergaminho do que preparar outro. É importante salientar, ainda, também o desejo da igreja de “converter” antigos escritos pagãos, sobrepondo a eles a palavra de Deus. Tal procedimento pode ter orientado a difusão dos palimpsestos. Esse material também foi utilizado pelos navegadores do século XVI para anotar suas impressões de viagem, mapas de navegação, enfim, toda uma visão do mundo em sua época.

Historiadores modernos muito mais interessados nos textos anteriores têm empregado técnicas sofisticadas para recuperar os manuscritos originais com resultados notáveis. Quando expostos a uma fonte de luz fluorescente ou ultravioleta, esses documentos revelam várias camadas de informação, apresentando um

panorama dinâmico e multiforme que não poderia ser reproduzido pelo livro tradicional mas que muito se assemelha a coordenação hipertextual das informações.

A imagem do palimpsesto foi utilizada pela crítica literária para colocar em primeiro plano o fato de que todo ato de escrever ocorre na presença de textos que falam através de outros textos. Palimpsestos subvertem o conceito do autor como única fonte geradora de sua obra, assim o significado da obra é atribuído a uma cadeia interminável de significações.

Como já afirmado anteriormente, a escrita em palimpsesto sempre revela um ruído na mensagem, pois resulta do diálogo simultâneo com textos outros. É a consequência de um desvelamento ocasionado por marcas ficcionais, que necessitam de um leitor atento para seguir as pistas que indicam, muitas vezes, um outro gênero ou uma outra voz.

Um livro, afinal, é feito de muitos livros. Não há, pois, que selecionar textos para comprovar a intertextualidade de que fala J. Kristeva. Ela existe em todos eles. Um texto é um diálogo intertextual. Vale ressaltar que o fenômeno sobe à superfície com maior nitidez em alguns. O novo aparece na consciência e nas demonstrações, pois, em si, cada composição vem sendo mesmo redigido. É sugestivo este termo cujas raízes estão em redigere, por sua vez composto de re - mais - agere do grego, no sentido de “levar, conduzir, lançar”. Assim, “redigir” é “lançar de novo”.

A análise intertextual confere, pois, ao texto e à escrita a sua dimensão de palimpsesto. De maneira geral, a intertextualidade se manifesta em todos os textos do universo literário, já que os escritores nunca estiveram isentos da influência de seus precursores, do contexto cultural e da linguagem de seu tempo. De acordo com Julia Kristeva, para quem o espaço intertextual é onde o significado pode remeter a outros significados discursivos, o diálogo entre discursos sempre ocorreu ao longo da história literária, e sugere ainda mais:

Para os textos da modernidade, podemos afirmar, sem risco de exagero, é uma lei fundamental: eles se constroem absorvendo e destruindo, concomitantemente, os outros textos do espaço intertextual. (KRISTEVA, 1974, p. 176)

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Essas informações de diálogos intertextuais avigoram a noção de Kristeva segundo a qual o texto é apresentado como uma escritura/leitura em que o autor vive na história e a sociedade se registra no texto, pois no cerzimento desse texto compartilham todas as leituras realizadas pelo autor, sejam elas anteriores ou não. Como se pode notar na composição da própria palavra intertextualidade, entendendo o texto, num sentido lato, como um recorte expressivo realizado na ação contínua de semiose cultural, isto é, na infinita rede de sentidos dos bens culturais, pode-se afirmar que a intertextualidade é inerente à produção humana. O homem sempre lança mão do que já foi feito em seu processo de produção. Falar em autonomia de um texto é, a rigor, incoerente, uma vez que ele se caracteriza por ser um “momento” que se privilegia entre um início e um final escolhidos. Assim sendo, o texto, como objeto cultural, tem uma existência física que pode ser apontada e delimitada: um filme, um romance, um anúncio, uma música. Entretanto, esses objetos não estão ainda prontos, pois se destinam ao olhar, à consciência e à recriação dos leitores. Cada texto constitui uma proposta de significação que não está inteiramente construída. A significação se dá no jogo de olhares entre o texto e seu destinatário. Este último é um interlocutor ativo no processo de significação, na medida em que participa do jogo intertextual tanto quanto o autor. A intertextualidade se dá, pois, tanto na produção como na recepção da grande rede cultural, de que todos participam.

No sentido estrito, a palavra texto remete a uma ordem significativa verbal. Dentro dessa ordem, a literatura vale-se amplamente do recurso intertextual, consciente ou inconscientemente. Em razão disso, a intertextualidade faz-se operador de leitura. É importante marcar a primazia de Bakhtin em relação a esses estudos, divulgados por Julia Kristeva. É dela o clássico conceito de intertextualidade: “(...) todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.” (KRISTEVA, 1974, p. 64).

Antoine Compagnon chama a atenção para o fato de que

escrever, pois, é sempre rescrever, não difere de citar. A citação, graças à confusão metonímica a que preside, é leitura e escrita, une o ato de leitura ao de escrita. Ler ou escrever é realizar um ato de citação. (COMPAGNON, 1996, p.31)

Pode-se associar essas compreensões ao estudo de Bakhtin sobre a intrínseca polifonia da linguagem, na proporção em que todo discurso é composto de outros discursos, toda fala é habitada por vozes diversas.

Na verdade, a intertextualidade, inseparável da linguagem, torna-se explícita em todas as produções literárias que se valem do recurso da apropriação, colocando em xeque a própria noção de autoria. Um mesmo escritor pode reler-se, utilizando-se de textos que ele mesmo escreveu, o que resulta numa espécie de intratextualidade ou palimpsesto, que é o caso dos romances que fazem parte do corpus desta pesquisa. De acordo com Schneider

“O texto literário é um palimpsesto. O autor antigo escreveu uma ‘primeira’ vez, depois sua escritura foi apagada por algum copista que recobriu a página com um novo texto, e assim por diante. Textos primeiros inexistem tanto quanto as puras cópias; o apagar não é nunca tão acabado que não deixe vestígios, a invenção, nunca tão nova que não se apóie sobre o já-escrito. (SCHNEIDER, 1990, p.71).

A trajetória desse texto dentro de uma cultura, ou mesmo fora dela, o fará sofrer acrescentadas leituras que, sobre ele, depositarão camadas e mais camadas de significações produzidas, num permanente confronto com os demais textos da cultura por onde trafega, conduzido por uma dinâmica que independe do autor ou outras vontades individuais.

Ele é, ao mesmo tempo, contemporâneo do autor e de seus mais variados leitores. A cada leitura, ele estará dotado de uma dimensão específica. Sua história é, em síntese, a história de suas leituras: leque aberto e inesgotável, que deixa entender a amplitude e a complexidade desse processo que, no limite, confunde-se com a dinâmica da própria cultura.

O caráter de palimpsesto dos romances de Maria Alice Barroso tem resistente alicerce no curso da literatura universal e brasileira. Dá ele ainda um passo à frente, pois ao mesmo tempo em que a autora monta o seu texto a partir de outros, reescreve os próprios. Daí o processo de recorrência em suas montagens ao retomarem componentes das anteriores, num trabalho de raspagem para recomposição,

labor efetivamente de palimpsesto em que do raspado se podem perceber proeminentes resquícios. Trazê-los à tona se torna então um trabalho de desvelamento de "resíduos".

Com *Um Nome para Matar*, escrito em 1967 e um dos romances apontados por João Guimarães Rosa, Antônio Olinto e Jorge Amado para a lista de vencedores do II Prêmio Nacional Walmap neste mesmo ano, inicia-se o "Ciclo Parada de Deus", espaço ficcional, identificado com o Noroeste Fluminense, região natal da autora. O ciclo através do qual transitam os personagens teve continuidade com o romance *Quem Matou Pacífico*, com *O Globo da Morte: Divino das Flores*, *A Saga do Cavalo Indomado*, ganhador do prêmio Jabuti de 1988 e termina com o livro *A Morte do Presidente ou a Amiga de Mamãe*. Embora os cinco romances se relacionem em palimpsesto, um não constitui a continuação do outro. A ação narrada em *A Saga do Cavalo Indomado*, por exemplo, precede cronologicamente as outras histórias. Ocorrem notícias prévias, apresentação de personagens, narrativas ulteriores de eventos registrados naquelas histórias, o que contribui, de certo modo, para a comprovação das hipóteses, entre elas, de que a narrativa de Maria Alice se nos oferece num arranjo de palimpsesto no qual são tomados a cada nova narrativa romanesca elementos de narrativas anteriores não como continuação da história narrada anteriormente, mas como um novo olhar sobre o já dito.

Assim, em *A Saga do Cavalo Indomado*, com em outros romances do ciclo, há menção à história principal narrada em outro romance. O caso apresentado a citação aparece como notícia prévia à narrativa de *Um Nome Para Matar*.

O quarto estava iluminado pela chama tênue de uma lamparina. Ali, ela própria, Maria Olegária, não poderia sequer imaginar que um neto de seu irmão Zé Inácio, portanto um sobrinho neto seu, ainda que o pai dele tivesse nascido fora do casamento do seu irmão, quase um século depois, esse mesmo sobrinho neto espúrio iria também trancar sua mulher num quarto iluminado por velas a fim de puni-la pelo que ele julgava ser um crime de traição. Foi na fazenda Degredo que Oceano, neto bastardo de Zé Inácio de Moura Alves, resolveu prender Maria Corina, sua esposa, por julgar que ela o traía. (BARROSO, 2001, p116-7)

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Ainda dentro de uma concepção de palimpsesto, Maria Alice Barroso estaria utilizando a narrativa ficcional sobre uma narrativa histórica, “raspando” a história do lugar que escolheu para ser seu “chão ficcional” e colocando “camadas” ficcionais sobre a “camadas” da história.

E, finalmente, mas ainda palimpsesticamente, a autora estaria utilizando estruturas narrativas modernas, como o trabalho com diferentes fios discursivos dando ao texto uma feição de texto teatral faltando apenas as marcações de personagens e as rubricas. Este tipo de estruturação narrativa dá a voz a cada um dos personagens que dividem espaço com um narrador onisciente, contando, através de um arranjo moderno, uma história antiga, que se inicia nos anos logo após a independência do país, com o advento de uma cidade numa região dominadas por “capitães” e “coroneis”.

O texto de Maria Alice Barroso apresenta num mesmo espaço discursivo alterações de narradores com se pode observar no trecho

Parado frente ao Hotel, ele puxa o chapéu sobre o rosto e consulta o relógio de ouro, que tira do bolso do culote: são sete e meia de uma noite de sábado, no município de Parada de Deus, Estado do Rio, Brasil.

Eu sempre disse pra minha florzinha: siô Oceano traz a tempestade dentro dele, não vá se fiando naquela fala mansa, naquele jeito distraído de quem ainda não acordou, no fundo ele não perde nada, principalmente quando trata docê. (BARROSO, 1967, p. 19)

Espaços criados pela ficção exigem do ficcionista não somente a relação inventiva mas também o exercício de memória, donde afluem as lembranças, renovadas por sua imaginação e recriadas, posteriormente, pelo imaginário dos leitores. A página em branco de um escritor se escreve, portanto, a partir do seu conteúdo de reescritura, numa espécie de palimpsesto aonde as rasuras ganham tonalidades de inventiva e o novo se faz pela consubstanciação ao antigo, no que se transformam as sucessivas reescritas da linguagem.

Nesse ponto podemos observar que o palimpsesto na obra de Maria Alice Barroso também contribui para o estudo do romance regionalista fluminense. A

própria autora define seu chão ficcional como uma região “ao noroeste fluminense, divisa com Minas Gerais”. Por essa “terra” transitam capitães e coroneis imprimindo seu poder político com mão de ferro.

A própria autora expressa sua opinião acerca da construção de seu romance de feição regionalista na introdução do romance *A Morte do Presidente* ou *A Amiga de Mamãe*

Talvez nós, romancistas, não atentemos com a frequência necessária sobre os gestos e o comportamento de muitas figuras que dão um certo colorido à História: na verdade, esta vocação criadora nos induz a que, preferencialmente, criemos as figuras de nossa própria história. Quando muito, optamos por roubar do cotidiano o sopro que dá aos personagens a confirmação de que são realmente de carne e osso – essa humanidade que tanto fascina os leitores. Tenho a impressão de que existem figuras da História que estão – à semelhança dos personagens de Pirandello – à procura de um autor que pesquise sua passagem entre nós, que busque definir seus gestos e atitudes, sem aqueles cortes definitivos, tão ao gosto de nossos colegas historiadores, que podem até dar uma certa pompa aos personagens, mas que terminam por lhes tirar os mais autênticos traços humanos. (BARROSO, 1994, p 6)

Apesar de a nomenclatura “regionalismo” ser empregada principalmente com referência aos autores da geração de 1930, podem-se perceber características regionais em autores de diversas épocas e diferentes momentos históricos. A tradição regionalista no romance brasileiro teria se formado no decorrer de uma longa trajetória, que se iniciou com a preocupação dos autores românticos do século XIX em mostrar algo com enfoque um pouco diferente do que existia então na literatura nacional.

De certa maneira, podemos inferir que o tema regionalista começou a ser abordado por José de Alencar no Romantismo como “pano de fundo” para suas histórias de amor, cujo objetivo era quase que exclusivamente o entretenimento do restrito público leitor. Dentro da temática regionalista romântica, o autor focalizou o interior, a vida agrícola e pastoril com suas peculiaridades, seus hábitos e costumes, suas tradições abandonando um pouco o aspecto urbano da capital ainda que fosse

mais voltado a fruição que o engajamento social. O romance regional de Alencar teve de abrir sozinho o seu próprio caminho e deram um passo decisivo ao influenciar Bernardo Guimarães e Franklin Távora. Porém foi no século seguinte, em 1928, que surgiu o Romance Regionalista do Nordeste e os leitores puderam voltar os olhos para uma terra que longe do exotismo produziu romances mais construtivos, engajados e que apresentavam como marca a denúncia social e um verdadeiro retrato da realidade.

Diante do exposto torna-se importante uma análise mais minuciosa da produção literária de Maria Alice Barroso no cenário literário brasileiro uma vez que esse novo “olhar” sobre a produção literária da autora, mais especificamente sobre os cinco romances pertencentes ao chamado “Ciclo Parada de Deus”, tem o objetivo de considerá-los como uma valiosa contribuição para a produção regionalista da Literatura Brasileira.

Nesse sentido, assim se posiciona Rachel de Queiroz no prólogo do romance *A Morte do Presidente e a Amiga de Mamãe*

O tema é fascinante: a repercussão social, política e até doméstica, numa pequena cidade do interior fluminense, dos turbulentos acontecimentos que se desenrolam na cidade grande (aliás, capital então) numa quadra dramática e explosiva. Como cenário temos a já clássica Parada de Deus, cidade que Maria Alice inventou e celebrizou em romances anteriores. Creio não ser indiscreta revelando o que todo mundo já desconfiava, que se trata de um codinome de sua nativa Miracema. Os personagens dos romances anteriores também saltam a toda hora no elenco de caras novas, renovando saudades, como o velho capitão Oceano. (QUEIROZ, prólogo de *A Morte do Presidente ou a Amiga de Mamãe*)

O regionalismo é um fenômeno universal, como tendência literária, ora mais ora menos atuante, tanto como movimento – ou seja, como manifestação de grupos de escritores que propositadamente defendem sobretudo uma literatura que tenha por ambiente, tema e tipos uma certa região rural, em oposição aos costumes, valores e gosto dos cidadãos, sobretudo das grandes capitais – quanto na forma de obras que concretizem, mais ou menos livremente, tal programa, mesmo que independentemente da adesão explícita de seus autores.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Regionalismo na literatura, como tema de estudo, constitui um desafio teórico, na medida em que defronta o estudioso com questões da crítica e da história literárias. Estudar o regionalismo hoje nos leva a constatar seu caráter universal e moderno.

O regionalismo, lido como movimento, período ou tendência fechada em si mesma num determinado período em que surgiu ou alcançou maior prestígio, é empobrecedor: podemos considerá-lo mesmo um ismo entre tantos. O regionalismo lido como uma tendência mutável onde se enquadram aqueles escritores e obras que se esforçam por expressar uma região para além da geografia. Este mundo narrado não se localiza necessariamente em uma determinada região geograficamente reconhecível, supondo muito mais um compromisso entre referência geográfica e geografia ficcional.

Trata-se, portanto, de negar a visão ingênua da cópia ou reflexo fotográfico de uma região. Mas, ao mesmo tempo, de reconhecer que, embora ficcional, o espaço regional criado literariamente aponta, como portador de símbolos, para um mundo histórico-social e uma região geográfica existentes. Na obra regionalista, a região existe como regionalidade e este é o resultado da determinação como região ou província de um espaço ao mesmo tempo vivido e subjetivo, a região rural internalizada à ficção, momento estrutural do texto literário, mais do que um espaço exterior a ele.

Como bem destaca a autora dos romances do “ciclo”:

Há escritores que não saberiam o que fazer de sua ficção caso lhes fosse negado, por algum deus sem misericórdia, localizar suas histórias em outro canto geográfico senão aquele em fixou o melhor de sua alma, ou seja, a sua imaginação. É estranho com a topografia – ainda que imaginária – pode determinar o surgimento de personagens com determinadas características: isso vale para o modo de falar, de comer; como um tipo muito específico de sentimentos. Então esse lugar passa a ser uma espécie de deslanchador da trama; nele o escritor coloca sua gente (se por sua gente queira se entender seus personagens), desenha cenários, constrói casas, forma a cidade, enfim. Esse canto geográfico, para mim, se chama Parada de Deus, com dois distritos, Divino das Flores e Campo Santo. (BARROSO, apresentação do romance A saga do Cavalo Indomado)

O grupo de romances barrobianos mostra como a autora ficcionaliza a história de uma cidade do Noroeste Fluminense sobrepondo ficção e história numa relação palimpséstica em que uma surge por sobre a outra, porém não a encobre totalmente. Através de um discurso de vanguarda a autora conta uma história antiga que é a de um povoado e seus habitantes que se inicia nos anos imediatamente posteriores à independência do país e se encerra com o suicídio de Getúlio Vargas valendo-se de um trabalho com fios narrativos seletivos, dando voz a cada um dos personagens os quais contam a história juntamente com o narrador que se apresenta como onisciente. Essa conjugação novo/antigo acaba sendo, por conseguinte, mais um ponto palimpséstico do conjunto ficcional.

Assim, os romances do ciclo acabam por converter-se num processo de tradução da história do noroeste fluminense por meio do qual o autor atravessa, num trabalho com a memória, o conceito de história que lhe serve de base, qual seja, a ideia de tempo linear e homogêneo, cenário da ação de um progresso infinito que transforma suas ruínas em silêncio. De acordo com Hélio Pólvora no prólogo do livro *Quem Matou Pacífico?*

O romance de Maria Alice Barroso tem as suas raízes na terra: é um ensaio sobre o patriarcalismo fluminense – e Tonico Arzão, o delegado de perna de pau, êmulo subdesenvolvido do Poirot, é seu sociólogo. (PÓLVORA, 1978, p5).

Com relação a esse ponto convém analisar o “Ciclo Parada de Deus” também do ponto de vista do coronelismo e das relações de poder existentes em pequenos municípios interioranos, verdadeiros burgos. De acordo com Raymundo Faoro em *Os Donos do Poder* não há dúvida que as grandes distâncias, o isolamento das propriedades rurais, os recursos produzidos pela posse da terra, tudo isto levava ao fortalecimento do poder local. Estes eram, no entanto,

efeitos inevitáveis, decorrentes do isolamento geográfico, da extensão da costa, capazes de gerar núcleos de autoridade social, sem que a administração real permitisse a consolidação da

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

autonomia política. Tudo está longe do feudalismo, da aristocracia territorial, dos monarcas latifundiários. Olhos vigilantes, desconfiados cuidavam para que o mundo americano não esquecesse o cordão umbilical, que lhe transmitia a força de trabalho e lhe absorvia a riqueza. O rei estava atento ao seu negócio. (FAORO, 1975, vol. 1, p.133).

Mais do que a aproximação da literatura e da história, que o desvelamento das relações de poder, das lutas entre o novo e o antigo e os conflitos que surgem daí, o que parece ressaltar o texto é a força da escrita, ou mesmo a dimensão histórica da escrita, que, como escrita pode ser sempre reescrita palimpsesticamente. E, ao mesmo tempo, reafirma o caráter da ficção, também objeto de emenda, porque, tal como a história, não é o retrato fiel e sem retoque de alguma coisa, mas, independente do seu correlato, autônomo ou não, guarda sempre uma dimensão intencional, comprometida com o imaginário como atesta a própria Maria Alice

O romancista que envereda pelo gênero histórico-político certamente contará com a hostilidade dos guardiões oficiais da História, mas aos leitores agrada este acesso, menos intimidativo, como ponte para o passado. Espero que os leitores deste romance, ao travarem conhecimento com as figuras que se destacaram na comunidade de Parada de Deus, consigam formar um conceito do que somos nós – brasileiros- , com nossos gostos e desgostos. Não se trata de desenhar um perfil patriótico, mas aquele que corresponda mais exatamente à nossa maneira de ser. Acredito que toda ficção é um espécie de história escrita: e a Casa da História tem muitas moradas. (BARROSO, prólogo do livro *A Morte do Presidente*, 1993).

Podemos afirmar que a obra de Maria Alice Barroso é um dos exemplos mais representativos do êxito deste projeto. O processo da construção de sentido e de forma, então, constitui-se em um entrelaçamento de vozes que continuamente se refaz no tempo à medida que um outro é citado, ou uma sinfonia de sons que vibra em forma de linguagem para reinventar e revigorar o passado. Como já afirmamos anteriormente esse trabalho com a linguagem que conjuga o novo e o antigo, com diferentes ângulos narrativos, a sobreposição ficção/história e a própria retomada de elementos de textos anteriores dá aos romances do ciclo um caráter palimpséstico.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A articulação de diversos fios discursivos não significa, no entanto, um todo confuso. A trajetória dos Moura Alves, seus conflitos, suas tensões, são saboreados sem maiores dificuldades num mosaico de passado e futuro que se entrelaçam, inclusive através de constantes referências a fatos cuja descrição ocorrerá nos outros romances da série.

No caso dos romances de Maria Alice Barroso esse novo pode ser verificado num trabalho especial com a linguagem e com o arranjo estrutural dos textos. Há, em certos livros, como por exemplo, em *O Globo da Morte* e ainda em *A Morte do Presidente ou a Amiga da Mamãe* um trabalho diferenciado com os tipos e corpos de letras a fim de identificar a fala de cada um dos personagens, ganhando o texto uma feição de texto teatral. Quanto a isso a própria autora comenta

O autor, por exemplo, deixou de se esconder atrás da narrativa e dos personagens para intervir na condução da história: a verdade, o autor tornou-se um personagem a mais conduzindo a trama praticamente às escâncaras, interrogando personagens, quase a forçá-los num interrogatório que tem alguma coisa do inquérito criminal. Com esse desdobramento, conquistou-se mais um espaço para outras linguagens: os personagens têm sua própria música, podendo ser diferente da do narrador. Na verdade o autor deixou de representar determinado tipo de ficção para demonstrar ao leitor como ela é feita, isto é, logo após o testemunho seco, descarnado, do personagem, surge a versão romanceada do autor. A interseção de gêneros literários também é hoje praticada sem maiores constrangimentos: o teatro pode servir ao romance, por que não? (BARROSO, prólogo do livro *A Saga do Cavalo Indomado*, 1987) .

A premiada escritora recebeu por dois de seus romances, incluídos no “Ciclo Parada de Deus”, os maiores prêmios da Literatura Brasileira: o *Walmap*, em 1967, pelo romance *Um Nome Para Matar* e o *Jabuti*, em 1988, pelo *A Saga do Cavalo Indomado*. No entanto, embora sua obra seja distinguida com dois prêmios instituídos pelo cânone da literatura nacional, sua ausência é sentida nas compilações e manuais de literatura organizados por esse mesmo cânone. Está mais do que na hora de corrigirmos essa falha.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética*, São Paulo, UNESP e Hucitec, 1990.

BARROSO, Maria Alice. *Um Nome para Matar*, Rio de Janeiro: Bloch, 1967.

_____. *Quem Matou Pacífico?* Rio de Janeiro: Record, 1978.

_____. *O Globo da Morte: Divino das Flores*, Rio de Janeiro: Record, 1981.

_____. *A Saga do Cavalo Indomado*, Rio de Janeiro: Record, 1988.

_____. *A Morte do Presidente ou a Amiga da Mamãe*, Rio de Janeiro: Record, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas. v.1. 4.ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiótica*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FAORO, Raymundo, *Os Donos do Poder*, 1975, 2 vol.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, Enxada e Voto*. São Paulo: Alfa- Omega, 1975.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O Foco Narrativo*. São Paulo: Ática, 2006.

LLOSA, Mario Vargas. *A Verdade das Mentiras*. São Paulo: Arx, 2004.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues, WALTY, Ivete Lara Camargos, CURY, Maria Zilda Ferreira. *Intertextualidades: Teoria e Prática*. Belo Horizonte: Editora Lê. 1997.

SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL E SIMBÓLICO URBANO: qual desenvolvimento possível?

Arnaldo Oliveira Rodrigues (UNIMONTES)

Luciene Rodrigues (UNIMONTES)

Deborah Marques Pereira (UNIMONTES)

Anete Marília Pereira (UNIMONTES)

Marcos Esdras Leite (UNIMONTES)

RESUMO: A segregação socioespacial é um processo que ocorre em escala mundial e marca o panorama de grande parcela das cidades, constituindo-se num impasse para o desenvolvimento. É um processo marcadamente influenciado pelo fator econômico e pelas desigualdades sociais. Além destes aspectos citados, tais territórios perpassam por outra forma de segregação, vista por meio da ação do simbólico, das nomeações que são socialmente construídas em torno dos referidos espaços. O presente artigo faz parte de pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social – Mestrado em Desenvolvimento Social na UNIMONTES abordando a questão das representações sociais de espaços segregados na cidade de Montes Claros. O objetivo aqui é apresentar algumas considerações teóricas acerca das desigualdades socioespaciais vistas no panorama das cidades, a partir de uma revisão de literatura. Os autores que são centrais neste texto são: Mumford (2008), Goffman (1988), Moscovici (1995), Balsa (2006), Rodrigues (2009), Castells (1983), Polanyi (2000), dentre outros. Apresenta-se a importância do simbólico (dos estigmas e das representações sociais) e discutem-se criticamente as possíveis conceituações de desenvolvimento, visando compreender qual dentre os diversos conceitos de desenvolvimento melhor se aplica à realidade do espaço urbano marcado pelas desigualdades.

Palavras-chave: espaço urbano, estigma, representações sociais, desenvolvimento, Montes Claros/MG.

Introdução

A segregação socioespacial é um processo que ocorre em escala mundial e marca o panorama de grande parcela das cidades, constituindo-se em um impasse para o desenvolvimento (SANTOS, 1980). É um processo marcadamente influenciado pelo fator econômico e pelas desigualdades sociais. É o que Balsa (2006) e Lopes (2007) apresentam ao dizer dos espaços de exclusão, que são marcados por fatores de precarização social e pela acumulação de inúmeras faces da pobreza. Além disso, estes territórios sofrem outra forma de segregação, vista por meio da ação do simbólico, das nomeações que são socialmente construídas em torno de tais espaços.

Se, por um lado, é possível identificar que a segregação socioespacial tem como pano de fundo o fator econômico (LEEDS, 1978; NEGRI, 2008); por outro, percebe-se

que precárias condições sociais são marcas fundamentais destes territórios: ausência de saneamento básico, precárias condições de moradia, grande parcela de habitantes com renda inferior a um salário mínimo, dentre outros (LEITE; PEREIRA, 2008; BALSÁ, 2006).

Este trabalho busca tecer considerações acerca da cidade enquanto um espaço marcado por processos heterogêneos de apropriação de bens, o que resulta nas dimensões de inclusão-exclusão e, na maior parte dos casos, resultando na segregação socioespacial. Discute-se também que, tal segregação é feita com base em recursos de poder presentes no meio social sendo a linguagem uma das formas de dominação e exercício do poder sobre os territórios. O simbólico urbano, no caso das desigualdades socioespaciais, é visto nas representações sociais e estigmas. Além de uma segregação no visível da cidade, vista por meio da divisão centro-periferia e da dialética inclusão-exclusão, há também uma segregação socioespacial no simbólico das cidades, uma vez que há nomes, significantes e significados que são atribuídos aos espaços urbanos e que se cristalizam na valorização e reconhecimento social (ou não) de tais espaços. Neste contexto, como compreender o desenvolvimento social urbano, com lugares marcados pelas múltiplas desigualdades, dentre elas, a socioespacial? Como se vê, as pontuações apresentadas se constituem em premissas à questão central abordada neste artigo, qual seja: qual desenvolvimento para a cidade marcada pela desigualdade socioespacial?

Uma das formas de responder esta pergunta seria através de uma análise histórica. Construindo uma análise sócio-histórica do surgimento e desenvolvimento das cidades desde os seus primórdios até chegar à sua configuração atual, seria possível perceber tanto a construção das desigualdades quanto as estratégias de desenvolvimento que foram acarretando as transformações no panorama de tais cidades. No entanto, a perspectiva aqui adotada, se faz por intermédio de uma revisão de literatura, se constituindo em um marco teórico-conceitual acerca da temática em questão. Privilegia-se, ao invés da perspectiva histórica, uma reflexão a partir de teorias e conceitos advindos dos estudos de autores que se dedicaram a pensar tanto as cidades quanto as representações sociais e estigmas bem como o desenvolvimento.

Os autores que são centrais neste texto são: Mumford (2008), Goffman (1988), Moscovici (1995), Balsa (2006), Rodrigues (2009), Polanyi (2000), dentre outros. O presente artigo faz parte de levantamento bibliográfico que vem sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social – Mestrado em Desenvolvimento Social na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES para a realização de pesquisa de campo na cidade de Montes Claros abordando a questão das representações sociais de espaços segregados.

Adota-se neste artigo um percurso em que inicialmente serão feitas considerações acerca das desigualdades socioespaciais vistas nas cidades. Em seguida, passa-se para o simbólico dos estigmas e das representações sociais e, finalmente, à questão do desenvolvimento. Apesar das diferenças entre as cidades e entre seus diversos tipos, cada qual com suas singularidades, aqui não se faz tal distinção tendo em vista que, os processos descritos se aplicam a qualquer destes contextos.

1 – A cidade e as desigualdades socioespaciais

A cidade que hoje conhecemos surgiu de inúmeros órgãos dispersos da vida comum que se juntaram à cidade antiga e aos poucos foram lhe dando forma. Foram as funções e os objetivos comuns, adicionados à comunicação e cooperação, que fizeram com que a cidade antiga fosse se desenvolvendo até chegar às configurações mais recentes. Assim, no mesmo espaço foram se juntando as aspirações humanas agrupadas em um núcleo central, político e religioso e, posteriormente, surgiu o tecido interno de ordem e justiça. Mais do que isso, foi sendo configurada uma estabilidade moral e de ajuda mútua para a população heterogênea das cidades. Junto a isso, contudo, também acompanhava uma “simbiose negativa”, sombria à civilização urbana e exemplificada pela guerra, escravidão, orientação para a morte, etc. “Da integração urbana original entre santuário, cidadela, aldeia, oficina e mercado, todas as formas posteriores da cidade, até certo ponto, tomaram sua estrutura física e seus modelos institucionais” (MUMFORD, 1998, p.614).

Para Mumford (1998) a cidade é importante enquanto um recurso para o homem contemporâneo não ser esmagado pelo mecanicismo, pela industrialização

que o torna um escravo das máquinas. Situa ainda que a cidade deva ser palco dos “objetivos humanamente desejáveis”, como a abstração, a simbolização, os valores (cooperação), o respeito pela vida, a unificação do homem e da humanidade, entre outros. Embasando-se em Alexis de Tocqueville e em John Stuart Mill, afirma que, de acordo com estes autores, estamos nos aproximando de uma igualdade de classes e de um equilíbrio dinâmico, e afirma que as “condições opressivas que limitavam o desenvolvimento das cidades através da História começaram a desaparecer” (p.617).

Todavia, mesmo diante de seu otimismo, Mumford (1998, p.617) aponta que o futuro da cidade é incerto, tendo em vista que as “instituições negativas” ainda existem nas cidades e há um reaparecimento, aumentado, de inúmeros “monstruosos deuses do mundo antigo” e muito ainda há que ser feito para impedir “as forças insensíveis que ora ameaçam a civilização, a partir de dentro” (p.621). Critica o domínio tecnológico que invade todas as dimensões da vida, tanto do homem (indivíduo) quanto da sociedade.

Nesse ponto, se faz importante pensar as desigualdades socioespaciais existentes na cidade, uma vez que a polaridade de aspectos positivos e negativos conforme ditas por Mumford (1998) são visíveis no panorama urbano quando observamos a segregação existente. Antes, porém, de entrar na discussão acerca de tal aspecto, convém apresentar a diferenciação entre as cidades nos países industrializados e nos subdesenvolvidos, uma vez que tal diferença acaba por engendrar ou aumentar as desigualdades no seio dos países. Esta diferença é interpaíses assim como intraregiões e intrapaíses.

De acordo com Santos (1980) há uma diferença significativa se pensarmos a cidade e o espaço nos países desenvolvidos e nos subdesenvolvidos, pois há uma evolução diferencial que marca o fenômeno urbano. Isso porque, a cidade nos países industrializados nasceu e se desenvolveu concomitantemente com o território do país ao passo que a cidade nos países subdesenvolvidos aparece muitas vezes inserida descontinuamente no espaço-tempo e vista como um corpo estranho. Tal dado é importante ao pensar a segregação socioespacial na medida em que “a não-integração

do território, impedindo a livre circulação dos elementos da economia (homens, bens, capitais), freia, por si só, o desenvolvimento” (SANTOS, 1980, p. 97).

Os processos de industrialização e implantação dos transportes ferroviários nos países subdesenvolvidos se estenderam por todas as regiões destes países, contudo, seus resultados foram bem distintos em cada uma delas e de modo geral resultaram em uma dependência maior de tais localidades ao capital advindo dos países desenvolvidos. Os fluxos, ao invés de convergirem para a união e maior organização do espaço bem como um incremento na economia do país, serviram para diminuir ou estagnar o desenvolvimento de tais regiões e aumentar a diferença com relação aos países industrializados onde há uma maior estabilidade, tanto na economia quanto nas cidades¹ (SANTOS, 1980).

Além disso, Santos (1980) afirma que a distribuição de renda é um fator importante ao pensar as cidades: nos países industrializados, a renda é distribuída de forma mais homogênea ao passo que nos subdesenvolvidos se verifica grande disparidade, tanto no que se refere à comparação entre cidade-cidade e entre região-região numa mesma cidade, o que é um problema resultante da não-integração do território. Esta ideia é corroborada por Negri (2008) ao pontuar que, dentre os diversos tipos de segregação, no Brasil se observa fortemente a segregação socioeconômica e é possível pensar o urbano a partir da organização espacial das classes sociais.

Esta apropriação desigual de recursos (terra, renda, bens) é o pano de fundo da desigualdade socioespacial, tendo em vista que a apropriação do espaço urbano se dá em acordo com as condições financeira das populações em pagar por um espaço, o que se constitui em uma distribuição do poder social na sociedade, uma vez que os diferentes grupos têm capacidade diferenciada de adquirir espaços e se localizar em alguns deles (NEGRI, 2008).

Contudo, é sabido que a valorização do espaço urbano depende não apenas da lei da oferta e da procura, mas também da propaganda, da especulação imobiliária, das políticas públicas, de planejamento e legislação urbanos, de aspectos tais como qualidade de vida e segurança, alardeados no momento de venda de terrenos na

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

periferia das cidades. Leite e Pereira (2008, p.154) apresentam a segregação socioespacial da seguinte forma:

a segregação socioespacial pode ser entendida através de uma visão de mercado, sendo considerada como a distribuição das classes, no espaço urbano, segundo os ditames do mercado imobiliário, ou a cidade sendo submetida ao valor de troca, ao mundo da mercadoria ou numa visão institucional, analisada como uma diferenciação espacial instituída pelas normas legais.

Tais autores apontam um movimento atual de revisar a noção de segregação socioespacial, preferindo então, falar em fragmentação do espaço urbano, tendo em vista a heterogeneidade que marca os espaços atuais: a periferia das cidades contemporâneas tanto abriga os pobres quanto os ricos. Os pobres porque suas condições de escolher onde morar são poucas ou nulas e os ricos (classe média e alta) porque buscam residir “em contato com a natureza”, “cercados de belas paisagens”, em ambientes mais seguros ou simplesmente para se afastar da área central das cidades, mais comercial. A segregação socioespacial se dá então por meio de uma segregação imposta ou por uma auto-segregação, nos enclaves urbanos, os condomínios de luxo (LEITE; PEREIRA, 2008).

Vale ressaltar que a cidade não se constitui em um espaço homogêneo, tampouco o bairro ou a periferia urbana, visão esta compartilhada por inúmeros estudiosos dentre eles Balsa (2006), Castells (1983) e Leite e Pereira (2008). Quando falamos da segregação socioespacial, temos em mente o que Balsa (2006) define como espaços de exclusão, em pesquisa realizada em Lisboa:

são bairros estigmatizados, onde residem populações que acumulam, muito frequentemente, várias dimensões da pobreza. Designá-los-emos por “espaços de exclusão”, mas no sentido em que neles se concentram populações que não encontram em outro sítio e nunca no sentido de que essas populações estariam excluídas da esfera da participação social.

A exclusão diz respeito à segregação de indivíduos e populações em guetos, favelas, nas periferias, tendo em vista a questão da falta de recursos financeiros dos mesmos para se inserirem em outros espaços, vindo estes espaços de exclusão serem

suas únicas alternativas. Por outro lado, se não incluídos de certa forma, tais indivíduos e populações podem ainda manter sua participação social, verificada de outras formas que não a delimitação do espaço urbano (BALSA, 2006; LOPES, 2007).

Este panorama até então apresentado, o da cidade que se origina embasada em aspectos positivos (cooperação, organização político-administrativa, etc) e negativos (a guerra, as instituições negativas), passa por processos de industrialização e modernização, é diferenciada nos países industrializados e nos subdesenvolvidos e se mostra fragmentada, devido à apropriação desigual do espaço urbano. É a cidade mesma com suas múltiplas facetas e desigualdades, sendo que nos interessa aqui compreender justamente este aspecto de fragmentação, segregação e exclusão social sob o viés do aspecto simbólico, de nomeação e significação das cidades.

2 – O simbólico urbano: estigmas e representações sociais

A segregação socioespacial também se verifica no campo das palavras e discursos e não apenas ao nível do espaço, território uma vez que, por meio dos significantes é possível organizar o urbano; a linguagem sendo então tomada como uma ação social e as relações sociais como um sistema de comunicação. Castells (1983, p.304) afirma que

o espaço está carregado de sentido. Suas formas e seu traçado se remetem entre si e se articulam numa estrutura simbólica, cuja eficácia sobre as práticas sociais revela-se em toda análise concreta. Mas esta estrutura simbólica não é o equivalente de um texto urbano organizado pela cristalização formal da ação social (grifo do autor).

Afirma ainda que os cidadãos fazem representações acerca de suas cidades, estando as mesmas atreladas à imagens e se constituindo em práticas sociais. Ou seja, além de participar da vida urbana, os cidadãos-moradores, fixam as imagens da cidade através de uma ação discursiva, nomeatória e classificatória, todavia as representações e discursos não se constituem em significados permanentes e imutáveis.

Castells (1983) afirma que as representações do urbano merecem um estudo aprofundado, uma vez que o simbólico urbano tem sua especificidade devido à “articulação das formas culturais do quadro especial de vida com o sistema geral das

ideologias” (p.306): é através da ideologia, do discurso ideológico que se exerce relações de dominação no espaço urbano. Tais discursos ao mesmo tempo em que permitem a comunicação, também servem à legitimação e à dominação, uma vez que todos os cidadãos passam por um processo de reconhecimento (ao partilharem o código) e de desconhecimento (na medida em que o código partilhado serve à dominação ideológica). Enfim, para Castells “existe um simbólico urbano a partir da utilização das formas espaciais como emissores, transmissores e receptores das práticas ideológicas” (p.307, grifo do autor), sendo que neste ínterim alguns dos discursos se fixam. O mais importante, então, é a relação de apropriação social destes discursos pelos indivíduos para entender assim as formas espaciais.

Dentre os discursos que se fixam podemos situar os estigmas uma vez que indicam uma marca estabelecida socialmente, um atributo depreciativo, presente numa linguagem de relações. Goffman (1988) fala que o resultado do estigma é uma identidade deteriorada, não aceita socialmente e que impede os demais de olharem para além do estigma, isto é: uma vez estigmatizado, o sujeito será observado por esta particularidade em detrimento de outros aspectos que possa apresentar.

Goffman (1988) define três tipos diferentes de estigma (abominações do corpo, culpas de caráter fraco e estigmas tribais de raça, nação e religião) sendo que nos interessa o terceiro tipo, na medida em “que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família” (p.14) e que mais se aproximam da segregação socioespacial. Conforme Melo (2005), o estigma tem um significado histórico de algo maléfico para a convivência social ou, por outro lado, um sinal da graça divina (aspecto positivo, verificado na época do cristianismo); contudo, o que se tem na atualidade é o estigma como sinal da marca negativa, da deterioração. No caso da segregação socioespacial verifica-se os dois aspectos: ao mesmo tempo em que se “marca” um espaço como maléfico, depreciado, outro espaço é marcado como seguro e favorecedor da qualidade de vida (que são aspectos que se tornaram objeto de consumo contemporâneo verificado nas propagandas de vendas de condomínios).

Tanto Goffman (1988) quanto Melo (2005) apontam que o estigma é uma construção social, fruto de ação social e se mantêm a partir da eficácia do simbólico,

que opera estabelecendo categorias, que servem para classificar e nomear os espaços, como dito anteriormente. Se, por um lado, estes autores abordam, sobretudo, o estigma aplicado ao indivíduo ou às identidades de coletividades (as minorias sociais, como exemplo) em Wacquant (2006) vemos a estigmatização de territórios. Inclusive, critica Goffman por não incluir a estigmatização territorial nas suas definições.

Wacquant (2006) ao falar da marginalidade avançada se dedica a tecer considerações acerca da estigmatização territorial e a associar estes dois conceitos. A marginalidade avançada tende a se estender e concentrar nos territórios isolados, claramente circunscritos, onde só os desviantes ou resíduos da sociedade frequentam. O autor cita Bordieu quando este afirma que os discursos de descrédito se ampliam e aglomeram quando os espaços penalizados ameaçam se tornarem componentes permanentes da paisagem urbana. Neste momento, o da ameaça, novas máculas se sobrepõem aos estigmas já existentes.

A desregulação simbólica oriunda da estigmatização territorial engendra processos perversos como perda das arenas estáveis, plenas e fixas onde os indivíduos se reconheciam; aumento da desfiliação e vulnerabilização das famílias; a multiplicação de etiquetas (ou seja, a partir do momento em que um território recebe um estigma, há uma tendência a se somarem outros mais), dentre outros. Esse desregulamento simbólico indica a ausência de idioma comum de conversação que evitaria a fragmentação desses sujeitos (WACQUANT, 2006).

A estigmatização territorial é traduzida em segregação socioespacial por Wacquant (2006) quando este aponta que em todos os países há os 'infernos urbanos', bairros estigmatizados onde, como consequência, os moradores nutrem sentimentos de culpabilidade e vergonha social por ali residirem, interferindo negativamente em seus contatos sociais e na imagem que têm de si próprios. Citando Bordieu, o autor aponta que o bairro estigmatizado degrada simbolicamente seus habitantes e estes por sua vez, degradam o bairro, aumentando a privação, uma vez que ao reunir num mesmo espaço aqueles que partilham a "excomunhão", o efeito, em grande parte dos casos, é o de redobrar a privação.

Avaliamos até o momento a importância do simbólico urbano para a consolidação de estigmas e da segregação socioespacial, como um efeito de dominação, exercido logicamente por aqueles que têm o poder de nomeação. Resta ainda compreender a questão das representações sociais. Como participam neste contexto? Em síntese, “as representações sociais são imagens construídas sobre o real” (MINAYO, 1995, p.108) e participam fornecendo o aspecto imaginário, as construções de sentido e a chave interpretativa e compreensiva para o que se apresenta no real das cidades.

O conceito de representações sociais teve origem nos estudos de Durkheim (1999) em 1895 quando este afirmou que as representações sociais eram representações individuais tomadas no coletivo (representações coletivas) e que servem para traduzir como o grupo se pensa em suas relação com os objetos que o afetam. As representações individuais, por se referirem ao universo psicológico dos indivíduos não poderiam ser tomadas como explicativas para a sociedade e para os fatos sociais ao passo que se tomadas coletivamente, passam a representar o que a sociedade pensa, sendo então possível compreender como a sociedade se representa e como representa o mundo que a cerca, pois não mais está em jogo, o estado da consciência individual.

Posteriormente a Durkheim, mais de seis décadas depois, Moscovici retomou o conceito e se dedicou a estudar amplamente tal temática. Para ele, a teoria das representações sociais se constitui o coração da Psicologia Social² e apresenta quatro aspectos marcantes: i) as representações sociais são racionais por serem coletivas; ii) expressam uma repulsa pelas dicotomias, em especial o dualismo mundo individual/mundo social, uma vez que sujeito e sistema são interdependentes; iii) é uma teoria complexa e elástica, que para Moscovici, são condições necessárias para que qualquer teoria possa perdurar e iv) faz uso das diversas oportunidades metodológicas disponíveis não elegendo nenhum método em detrimento de outro.

Para Moscovici “os próprios eventos do mundo social podem ser reflexos e produtos de nossas imagens do mundo social” (SÊGA, 2000, p.132) surgindo no curso das diversas transformações e transmitem uma visão daquilo que está ocorrendo na

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

realidade, se constituindo em uma maneira possível de interpretar, compreender e pensar a realidade cotidiana, “uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhe concernem” (p.128).

A presença do social é vista através do contexto concreto dos grupos e pessoas, pela comunicação e também pela “bagagem cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias ligados às posições e vinculações sociais específicas” (SÊGA, 2000, p.128), sendo as representações sociais um conhecimento prático que dá sentido e ajuda a construção social da realidade.

Minayo (1995) também sinaliza a presença de elementos de dominação e resistência nas representações sociais e cada grupo toma sua visão (sua representação particular) em acordo com sua posição na sociedade. Afirma ainda que:

por serem ao mesmo tempo ilusórias, contraditórias e ‘verdadeiras’, as representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social e também para a ação pedagógico-política de transformação, pois retratam e refratam a realidade segundo determinado segmento da sociedade (p.110).

Esta visão dialética de dominação-resistência é o que Balsa (2006) sinaliza ao dizer que não há relação automática e unívoca entre o espaço e o efeito social particular e que os espaços estigmatizados, ou antes, os moradores de tal lugar, têm uma margem de jogo, de iniciativa individual. Afirma ainda que: “a determinação dos comportamentos, das relações e das representações sociais pela morfologia espacial é tanto mais provável, quanto os espaços são estigmatizados, como é o caso dos espaços gueto” (p.3). Tal visão é corroborada por Lopes (2007) quando este autor diz que a representação do espaço é feita com base na experiência vivida dos indivíduos e coletividades e que vão construindo tanto as imagens, quanto as relações e formas de enfrentamento à pobreza e exclusão.

Assim como os estigmas, as representações sociais são formas possíveis de interpretar a realidade e conferir-lhe sentido e explicar o que ocorre na realidade. A representação social pode ser produzida no interior do próprio grupo para se explicar e explicar o que o cerca, contendo tanto um caráter de reprodução, de repetição dos

conhecimentos já existentes, quanto um aspecto de construção, de invenção. Por outro lado, o estigma, por ser negativo e apontar para a deterioração do estigmatizado, geralmente se constitui em um rótulo exteriormente atribuído a este grupo. Fato é que ambos são constituídos com base no aparato discursivo, tendo a linguagem como instrumento e substrato e passíveis de fornecer explicações acerca da divisão socioespacial e dos processos de segregação e/ou inclusão existentes em dado espaço urbano.

Tendo então os territórios urbanos marcados pela segregação socioespacial, principalmente em sua vertente simbólica, qual desenvolvimento possível para as cidades?

3 – Qual desenvolvimento?

Primeiramente, antes de optar por um dos conceitos de desenvolvimento a ser aplicado no contexto até então discutido, é importante situar as ideias de dois autores: Polanyi ao apresentar o pano de fundo do surgimento do conceito de desenvolvimento e seus desdobramentos na sociedade de mercado e Rist, ao estabelecer a crítica sobre o surgimento do conceito. Posteriormente, apresenta-se o itinerário conceitual acerca do desenvolvimento, na visão de Rodrigues.

Polanyi (2000) apresenta o contexto de surgimento do termo desenvolvimento ao estabelecer as características presentes na economia da civilização do século XX. Este autor pensa o desenvolvimento na perspectiva da transformação, dos processos de mudança social e aponta o capitalismo como o palco e pano de fundo para as discussões sobre desenvolvimento. Isso porque só faz sentido pensar em desenvolvimento nas sociedades capitalistas (pois é neste contexto que surge o conceito), delimitadas pela lógica mercadológica e cujo foco é o lucro.

Para Polanyi (2000) os processos de mudança devem ser dirigidos para o bem da comunidade, fator que, reconhece o autor, não ocorre(u) da forma desejada, tendo em vista a constituição de um “moinho satânico” no qual a economia de mercado se apropriou de trabalho, terra e dinheiro e fez deles mercadorias fictícias, envoltas na racionalidade econômica. Contudo, para além do aspecto puramente econômico, o

autor aponta outra perspectiva para pensar o desenvolvimento: a existência de motivos não econômicos e a liberdade enquanto recursos dos indivíduos nas sociedades complexas favorecedores de alternativas, saídas.

Apesar de Polanyi (2000) falar de “desenvolvimento cego” a maior crítica ao conceito vem Rist (2000) para o qual o conceito de desenvolvimento surgiu em meados do século XX e adquiriu sua força a partir de seu discurso e poder de sedução, em suas diversas facetas desde o encanto até a enganação. Este autor afirma que sob a égide do desenvolvimento, alguns países foram beneficiados, o mesmo não ocorrendo mundialmente de modo a conseguir efeitos de melhoria nas condições de vida de todos os continentes, ainda que o termo desenvolvimento seja amplamente aplicado, discutido e teorizado em escala global. Assim, utilizado para dizer de processos de implementação de melhorias nos países, o desenvolvimento se mostrou um fator de dominação e de poder.

Rodrigues (2009) ao traçar o “itinerário da construção das abordagens de desenvolvimento”, situa o surgimento do conceito no pós-guerra, inicialmente com contribuições teóricas do âmbito da Economia e ao longo do tempo, foi adquirindo adjetivações diversas, culminando no momento atual em que muitos teóricos (pós-desenvolvimentistas) dão adeus ao desenvolvimento e partem para abordagens que não mais fazem uso do conceito, como é o caso de Rist, exemplificado acima.

O itinerário se inicia com o desenvolvimento econômico (as primeiras teorias de desenvolvimento surgiram no seio da Economia, embasadas nas teorias de crescimento econômico) e passa por adjetivos como: participativo (anos 60), ecodesenvolvimento (anos 70), sustentável (anos 80) e a partir dos anos 90, verifica-se uma proliferação dos adjetivos: humano, local, integrado, social, global, territorial, dentre outros, não sendo possível aqui apresentar as definições de cada um deles. Vale ressaltar que, conforme mostrado por Rodrigues (2009, p.128)³, o surgimento dos adjetivos não foi aleatório “tendo resultado, antes, de críticas a dimensões ou sentidos não cobertos pelos anteriores”.

Dito isso, cabe pensar em qual destes melhor se aplica ao panorama da segregação socioespacial. À primeira vista, parece quase que óbvio que o conceito de

desenvolvimento territorial é o que melhor se aplica. Contudo, seguindo o percurso apresentado por Rodrigues (2009) vê-se que todos, ou a maioria deles, dos tipos de desenvolvimento tem alguma contribuição a ser oferecida para compreender e intervir nas questões urbanas, em especial na segregação.

Como exemplo, quando se pensa na satisfação de necessidades e de melhorias das condições das comunidades locais tendo como base o crescimento econômico e a identidade local, utiliza-se o desenvolvimento local. Se o que se pensa é numa perspectiva mais ampla, englobando os diversos aspectos que compõem o território e focalizam-se aspectos tais como economia solidária e capital social, então podemos utilizar o desenvolvimento territorial. Claro está que é preciso considerar o aspecto econômico, uma vez que o capital financeiro é de grande importância para a implementação de políticas sociais, logo, pensa-se no desenvolvimento econômico. E assim, sucessivamente, encontraremos possibilidades de aplicação conceitual e prática em diversos outros tipos de desenvolvimento: regional, global, sustentável, desenvolvimento como liberdade, e mesmo a abordagem do decrescimento, bastando para isso buscar as conexões presentes entre a proposta conceitual e a realidade apresentada.

Assim sendo, a pergunta qual desenvolvimento ainda permanece sem resposta e qualquer tentativa de escolher um desenvolvimento se mostraria insipiente tendo em vista as diversas contribuições que são possíveis e as conexões que se fazem necessárias quando se pensa em conceitos amplos tais como o são o de espaço/território e o de segregação socioespacial. A alternativa seria então escolher os tipos de desenvolvimento com base em uma realidade empírica, operacional, que não é objetivo do presente texto.

Ainda de forma a lançar luz sobre a discussão empreendida até então, vale retomar Mumford (1998, p.621) quando ele diz que “a missão final da cidade é incentivar a participação consciente do homem no processo cósmico e no processo histórico” e o “engrandecimento de todas as dimensões da vida, mediante a comunhão emocional, a comunicação racional e o domínio tecnológico, e, acima de tudo, a representação dramática”. Situações tais que não comungam com a

legitimação e valorização da segregação socioespacial no seio das cidades, ou seja, ainda que se saiba que ela existe e que seja visível, isso não implica em valorizar e manter tal desigualdade.

Finalizando, um último conceito advindo de Rodrigues (2009, p.150) é fundamental para pensar a situação de exclusão e segregação socioespacial no espaço urbano: o desenvolvimento social, “entendido como o processo de garantia das condições sociais mínimas, bem como a promoção da dimensão social do bem-estar, por parte dos responsáveis dos vários países e organizações internacionais”. Tal conceito se mostra relevante na medida em que tem por princípio “o alívio das situações de pobreza e exclusão ou a superação da pobreza” (p.151) o que requer um desenvolvimento que articule o crescimento econômico e equidade social.

Em resumo, a questão “qual desenvolvimento?” se mostra capciosa na medida em que todos podem fornecer alguma contribuição. A resposta pode se tornar mais específica se acrescentarmos uma realidade empírica para pensar a realidade local, as dificuldades e as potencialidades existentes. Evitando entrar na empiria e utilizando apenas o significante “segregação socioespacial” apresentou-se o desenvolvimento social como um dos que podem melhor nortear as discussões em tal contexto devido a dimensão mais ampla do mesmo, o que permite englobar aspectos referentes ao poder local, à economia de cada lugar, ao mesmo tempo em que possibilita a participação de escalas mais globais, como a do país e as internacionais.

Conclusão

Conforme apresentado neste texto, a cidade que hoje conhecemos se originou a partir da aglomeração de diversos grupos (cidadela, aldeia, mercado) em torno de objetivos comuns (cooperação, comunicação, ordem e justiça, entre outros). Ao longo do tempo foi se constituindo e ganhando forma a partir da articulação dos aspectos positivos e dos negativos que lhe são inerentes.

Uma das dimensões visíveis nas cidades é a da segregação socioespacial, visto na fragmentação urbana, na apropriação desigual do espaço urbano, sendo possível às classes menos favorecidas financeiramente residir nas periferias. O espaço urbano,

além da divisão dos territórios na configuração da segregação socioespacial, conta ainda com a ação do simbólico, na medida em que este se mostra nos estigmas e representações sociais, por meio da linguagem, utilizada como forma de dominação e poder, e foi o foco principal das discussões apresentadas neste texto. Dentro da lógica simbólica, um aspecto discutido foi o das representações sociais uma vez que fazem uso da linguagem, presentificam uma imagem de algo e norteia os sentidos e interpretação da realidade daí decorrentes, englobando tanto a dimensão imagética/imaginária quanto a simbólica.

Tendo sido apresentada algumas facetas da segregação socioespacial, passa-se a refletir acerca de qual desenvolvimento melhor se aplica a tal realidade, concluindo pela capciosidade da pergunta, uma vez que, muitas são as contribuições possíveis, sendo possível delimitar qual desenvolvimento apenas com a introdução de dados empíricos, na visão deste autor. Por fim, conclui-se escolhendo o desenvolvimento social como possibilidade de entender a segregação socioespacial, porquanto tal conceito abriga em seu cerne a contradição existente na própria realidade.

Tal texto não esgota a discussão acerca dos conceitos apresentados, mas buscou lançar luz sobre a temática abordada e apresentar o percurso que está se delineando para a realização de pesquisa empírica em uma realidade marcada pela segregação socioespacial.

Referências:

- BALSA, C. A exclusão e o espaço, espaços de exclusão. In: ____ (org.). Relações sociais de espaço – homenagem a Jean Remy. Lisboa: CEOS – Investigações Sociológicas, Colibri, 2006.
- CASTELLS, M. A questão urbana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).
- GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- LEEDS, A. Tipos de moradia, arranjos de vida, proletarização e a estrutura social da cidade. In: LEEDS, A.; LEEDS, E. A sociologia do Brasil urbano. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- LEITE, M.E.; PEREIRA, A.M. Metamorfose do espaço intra-urbano de Montes Claros/MG. Montes Claros: Editora Unimontes, 2008.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- LOPES, J.R. Cidade, subjetividade e território: representações de moradores de favelas. Interações (online). v.8, n.1, Campo Grande, 2007.
- MELO, Z.M. Os estigmas: a deterioração da identidade social. 2005. Disponível em: <<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/estigmas.pdf>> Acesso em 12/05/2012 às 15:06hs.
- MINAYO, M.C.S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) Textos em representações sociais. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) Textos em representações sociais. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MUMFORD, L. A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- NEGRI, S.M. Segregação sócio-espacial: alguns conceitos e análises. Coletâneas do nosso tempo. Ano VII, v.8, n.8, pp.129-153, 2008.
- POLANYI, K. A grande transformação: as origens da nossa época. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- RIST, G. The history of development: form western origins of global faith. New York: Zed Books, 2002.
- RODRIGUES, L. Itinerário da construção das abordagens de desenvolvimento. Argumentos - Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes: Dossiê Desenvolvimento Social. n.3. Montes Claros: UNIMONTES, 2009.
- SANTOS, M. As cidades e o espaço nos dois mundos: evolução diferencial e diversidade atual. In: ____ A urbanização desigual: a especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos. Petrópolis: Vozes, 1980.
- SÊGA, R.A. O conceito de representação social na obra de Denise Jodelet e Serge Moscovici. Anos 90. n.13, Porto Alegre. jul.2000. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/13/13art8.pdf>>. Acesso em 12/05/2012 às 19:20hs.
- WACQUANT, L. A estigmatização territorial na idade da marginalidade avançada. Departamento de Sociologia – Faculdade de Letras/UP, vol.XVI, Porto, 2006. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4618.pdf>>. Acesso em 21/10/2011 às 16:53hs.

Notas:

1 – Santos (1980, p.101) afirma que o “fervilhamento urbano” e o “dinamismo urbano” são características apenas dos países subdesenvolvidos. Em tais países “a urbanização se faz de maneira mais rápida, nascem pequenas cidades, redes tradicionais se desmantelam e novas regiões se elaboram. Este dinamismo urbano é uma das características dos países subdesenvolvidos, nada havendo em comum com a relativa estabilidade dos países industrializados”. Inclusive, nos países desenvolvidos dificilmente surgem novas cidades. Ocorre comumente o surgimento de pseudocidades novas, que são realizações bem diferentes do verificado no conceito de cidade nova, conforme demonstrado pelo autor.

2 – Moscovici vê a Psicologia Social como uma ciência mista, que engloba aspectos da Psicologia e das Ciências Sociais em uma visão particular de homem e de sociedade e a Teoria das Representações Sociais procura renovar e confirmar a especificidade da Psicologia Social (MOSCOVICI, 1995, p.9).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

3 – Rodrigues (2009, p.141) aponta que “desenvolvimento é um conceito eurocentrado nas experiências históricas dos países considerados desenvolvidos, no âmbito das chamadas sociedades industriais, entendendo-se essas experiências como ‘boas práticas’.” De forma semelhante, muitos autores (Rist, Chang, entre outros) apontam o desenvolvimento como uma estratégia de dominação dos países pobres, pobres e gentes efetuada pelos países ricos.

O NEGRO E SUAS DESIGNAÇÕES POR COR NA CAPITAL DO IMPÉRIO BRASILEIRO

Talita Vieira Barros (IFF)

RESUMO: O artigo tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa acerca do período imperial na capital do império brasileiro, ressaltando o papel dos negros livres na imprensa e suas reivindicações pelo respeito às leis que já lhes garantiam direitos. Em razão disso, para evitar preconceitos, muitos desejavam a supressão do reconhecimento pela cor. Por isso, o estudo aponta para as teorias raciais que remetem ao final do período colonial brasileiro, mostrando que a ideia de raça servia ao modelo liberal como impedimento ao pleno gozo dos direitos civis defendidos pela Constituição de 1824, pois caso fosse confundido com um escravo fugido, os negros livres poderiam passar por uma série de constrangimentos. Por meio da análise do jornal O Homem de Cor, editado em 1833, no Rio de Janeiro, serão evidenciadas algumas nuances de um debate que não se guiava ainda pela abolição dos escravos. Termos como “cabra”, “pardo”, “negro”, eram utilizados por diferentes agentes com variadas significações raciais, revelando o dialogismo dos signos.

Palavras-chave: dialogismo; supressão da cor; direitos civis

1 - INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo mostrar como as ideias do liberalismo vigente no século XIX no Brasil repercutiram em diversas camadas sociais, criando uma série de possibilidades e interpretações acerca da identidade dos cidadãos brasileiros. Após a independência, em 1822, o país mergulhou em um contexto de acirramento das disputas políticas, entre moderados, restauradores e exaltados. Além disso, as questões de cor se misturavam aos debates sobre os rumos políticos a serem adotados.

Com a abdicação de D. Pedro I, começaram as regências, período marcado pelo crescimento da imprensa brasileira após o fim da censura prévia, em 1821, pelos conflitos e pela grande movimentação de pessoas na cidade fluminense. No estudo dessa conjuntura político-social revelou-se a complexidade para a formação da cidadania brasileira, haja vista a multiplicidade da sociedade que se apresentava também pelas questões de cor, interpretadas de vários modos pelos agentes sociais.

No período imperial brasileiro a noção de pureza de sangue, adotada por Portugal, estava perdendo espaço para as conceituações raciais que ganhavam

visibilidade através dos europeus e dos norte-americanos. Essas definições passam a ser a marca mais atualizada das diferenças por cor.

A imprensa do período regencial também será apresentada como a arena dos debates político-sociais que se faziam na época. Era por meio dos jornais impressos que as disputas e questionamentos se colocavam. Os jornais eram um panfleto para os políticos e também para os negros livres que já atuavam na imprensa, como é o caso do tipógrafo autodidata mulato Francisco de Paula Brito, editor do jornal “O Homem de Cor”, que circulou na capital fluminense em 1833.

2 - ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL: POLÍTICA, IMPRENSA E QUESTÕES DE COR

A imprensa do período regencial era a porta-voz dos partidarismos políticos que não se preocupavam com a informação pura e simples. As brigas e divergências eram estampadas nos jornais ao sabor da vontade dos homens de letras, que, naquele contexto, formavam a opinião pública. Portanto, como mostram estudiosos do período regencial, a política estava ligada diretamente à imprensa, que era o canal para a dispersão de todo o pensamento liberal e para a reivindicação dos direitos do homem de cor livre.

2.1. A imprensa como arena política

Após a independência, a necessidade de construir uma nação encaminhava as disputas políticas, principalmente no Rio de Janeiro, capital do império. Exaltados, moderados e restauradores utilizavam amplamente os jornais, que não tinham a preocupação com a informação e com a objetividade. A panfletagem e a difamação dos rivais ditavam o ritmo dos jornais, e muitos deles surgiram apenas para criticar os opositores, tendo, por isso, uma vida muito curta.

Um exemplo que expôs as rusgas entre os homens da imprensa foi o caso do redator do jornal “Brasil Aflito”, Clemente José de Oliveira, assassinado por Carlos Miguel de Lima, filho do regente Francisco de Lima e Silva. No jornal “O Homem de

Cor”, a morte dele é lembrada com grande revolta. O redator chega a pedir vingança pela morte de Clemente.

O jornal “O Homem de Cor”, como outros da época, tinha um tom panfletário. Vianna (1943), em seu texto “A pequena imprensa da Regência Trina Permanente”, na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ressalta que a imprensa era o palco dos debates políticos e que neste período o tom era de insulto e da falta de respeito. Essa postura foi adotada tanto pela oposição quanto pelo governo.

2.2. As cores do império

O Brasil estava em construção e não correspondia à dicotomia entre senhores e escravos. Havia uma população ativa nesse período da história brasileira que trabalhava nas cidades e que atuou na política brasileira, mesmo com a maioria sendo conduzida pelos braços das lideranças políticas vigentes.

A vida na cidade do Rio de Janeiro imperial era intensa. Desde a vinda da Corte para o Brasil em 1808, os ares do além-mar, com a abertura dos Portos, foram trazidos para a então capital brasileira. Como mencionou Holanda (1976), o país recebera em uma década o que lhe foi negado em três séculos. Bancos, escolas, museus, livraria, tudo inundou o Rio de Janeiro. Houve, inclusive, a formação de uma classe média formada por franceses, espanhóis, escoceses, irlandeses, que trouxeram ofícios outrora desconhecidos e que deram um ar cosmopolita à cidade fluminense.

As alforrias, a miscigenação, as leis que libertaram os escravos antes de 1888, as ideias liberais e os espaços de sociabilidade puderam “garantir” que pardos e mulatos despontassem nos cenários jornalístico e político. Não, porém, sem desavenças, já que a Constituição de 1824 considerava cidadãos pardos, ingênuos ou libertos, algo que não era aceito por alguns políticos da época e que era motivo de conflitos. Os pardos não queriam ser enxergados sob o viés étnico, que, para muitos deles, era uma justificativa dos brancos para marcar a diferença e, assim, privar os pardos da vida política, como se é visto no jornal “O Homem de Cor”. Esse questionamento marcou o que se chama hoje de “início da imprensa negra”.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Apesar de a escravidão ser abolida apenas no final do século XIX, uma parcela considerável de africanos já estava livre durante o império brasileiro. Eles poderiam ser forros, ou terem algum compadrio, ou ainda terem nascidos livres (ingênuos), beneficiados por leis como a do Ventre Livre, em 1871, a de Eusébio de Queirós, em 1850 e a de Feijó, que já previa o fim do tráfico transatlântico em 1831 e que considerava livres todos os africanos introduzidos no Brasil a partir daquela data.

Quando se pensa no tripé iluminista (liberdade, igualdade e fraternidade), em um primeiro momento no Brasil, vê-se que ele não tratou logo de contestar a escravidão. Esta formava um “conjunto de relações estabelecidas e com algum grau de legitimação”, desde os remotos tempos do Antigo Regime (ENGEMANN, 2005, p. 173 e 174). No século XIX, muitos escravos estavam adquirindo sua liberdade. Porém, isso não significava uma ruptura com a escravidão.

Na cidade do Rio de Janeiro oitocentista, assim como em outras brasileiras, havia grande quantidade de escravos transitando e trabalhando, o que, na maioria das vezes, significava estar longe do controle senhorial. Os escravos compunham aquele cenário fluminense de então e podiam construir novas redes de relacionamento.

Os escravos, principalmente nas grandes cidades brasileiras do século em questão, como Recife, Rio de Janeiro e Salvador, participaram de forma ativa do comércio e de agitações políticas. A ideia de um escravo passivo, só maltratado, ou mera mercadoria, é uma inverdade.

A capital do império possuía muitas atividades comerciais que incrementavam a circulação de pessoas, inclusive, com a participação das mulheres cativas, que exerciam no Largo da Carioca, no Campo de Santana e nas Laranjeiras, tarefas que ultrapassavam a barreira da escravidão. Segundo Ferreira (2005), é possível encontrar mais de 200 trabalhadoras cativas no Largo da Carioca, ocupadas com o serviço de lavar roupas. A venda de produtos também fazia parte do cotidiano de algumas mulheres escravas. “Vendedoras da apetitosa carne-seca, preparavam a comida 'ao relento ou debaixo de sujas barracas de lona', onde se aglomeravam vários escravos. Jean Debret afirmou que o milho era ‘vendido nas praças e nas ruas’”. (FERREIRA,

2005, p. 238). Essas atividades eram exercidas antes ou depois de executarem suas tarefas no interior dos lares.

Os homens tinham trabalho principalmente no descarregamento dos navios no Porto do Rio de Janeiro. Carregar água para a casa dos senhores também era um trabalho constante, haja vista que até 1860 as casas da cidade fluminense não possuíam sistema de esgoto e nem água encanada.

2.3. Espaços de sociabilidade: onde a voz dos homens de cor encontrava seu espaço

O desenvolvimento da imprensa no Brasil foi tardio. O início das atividades jornalísticas se deu por volta de 1808, com a chegada da família real e a consequente instalação de uma base para a imprensa oficial. Nos anos posteriores, o processo de surgimento de casas tipográficas foi gradativo e o fim da censura prévia em 1821 permitiu que após 1830, os jornais fossem grandes aliados das disputas pelo poder no país, enfim, a “política é tornada pública pela imprensa”. (LIMA, 2003, p. 37).

Paralelamente à vida política, havia locais para reuniões e conversas para um grupo bastante relevante naquele contexto: o dos literatos, mais exatamente os românticos. Os homens de letras tiveram bastante importância nesse contexto, ao contribuírem para o surgimento dos espaços literários.

Ubiratan Machado em seu livro “A vida literária no Brasil durante o romantismo” mostra algumas livrarias, que comercializavam de tudo, desde livros até chás e outros produtos, e que ao mesmo tempo eram locais onde os intelectuais se encontravam. Havia a livraria de Evaristo da Veiga, que editava o famoso jornal moderado “Aurora Fluminense”, localizada na Rua dos Pescadores (atual Rua Visconde de Inhaúma).

Esse mercado editorial e as lojas que reuniam intelectuais, porém, eram dominados pelos franceses. O primeiro a exercer influência nesse ramo, segundo Machado (2001), foi Luis Mongie, na Rua do Ouvidor, de 1832 até 1853. Outro espaço importante era a Casa do Livro Azul, de Monsier Jourdan, que esteve aberta entre anos de 1828 e 1852. A Cremière, a Belgo-Fancesa, a Laemmert, a Garnier, a Villeneuve e a Firmin Didot, localizadas nas Ruas do Ouvidor e da Quitanda, lojas de proprietários

franceses também poderiam ser visitadas. Em 1850, aparece uma livraria que vende livros usados pertencente a um português. O local funcionava na Rua da Imperatriz, nas proximidades do Colégio Pedro II. Era frequentado geralmente por estudantes.

Muitos artistas saíam do Teatro João Caetano e iam para o Café do Braguinha, no Rocio (atual Praça Tiradentes). Por volta da década de 1860 havia o Café de Londres na Rua do Ouvidor, que concentrava políticos e intelectuais. E a Confeitaria Carceler, que em 1861 mudou da Rua Direita (atual Primeiro de Março) para a Rua do Ouvidor. Lá, era possível encontrar o imperador Dom Pedro II, que costumava tomar sorvete ao final da tarde.

Além desses cafés, existia o escritório de advocacia de Caetano Filgueiras, em 1856, onde Machado de Assis, Gonçalves Braga, José Joaquim Cândido de Macedo, Teixeira de Melo e Augusto Emílio Zaluar se reuniam. Além, claro, dos jornais, locais de convivência de intelectuais e de organização de saraus.

Em meio aos lugares de sociabilidade no período regencial, a tipografia de Paula Brito pode ser colocada nesse bojo. O fato de Paula Brito ter reunido políticos e intelectuais foi “uma façanha notável para uma loja situada fora da área mais elegante e mais significativa ainda porque seu proprietário era um mestiço, autodidata de origem muito humilde” (HALLEWELL, 2005, p. 155). O grupo estava muito distante da ideia defendida por alguns, de que a confraria reunida no Rocio tinha um viés ligado estritamente ao romantismo. “Mentira!” Aliás, esta é a palavra que corresponde melhor ao nome do grupo, e não ‘pétala’ como alguns românticos pensavam. A loja de Paula Brito estava preocupada com a circulação da informação.

Outro espaço importante na época era a Maçonaria, que mesmo secreta, congregou políticos que definiram o rumo do país. Por causa disso, um pequeno relato das bases da Maçonaria no Brasil é vital para entender a chegada dos ideais liberais por meio dos maçons.

Os homens com “20 anos completos e bons costumes, de ocupação livre e decente, e com um grau de instrução necessária para cultivar sua razão”, estavam aptos a participarem da maçonaria, segundo a Constituição de 1832, do Grande Oriente do Brasil, dirigido por José Bonifácio. (MOREL E SOUZA, 2008, p. 151).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A maçonaria está fundamentada em princípios universalizantes de igualdade, liberdade e fraternidade entre os homens, que foram introduzidos no Brasil por diversas lojas maçônicas que começaram a ser implantadas no país no início do século XIX. (MOREL E SOUZA, 2008). Estas ideias chegaram ao Brasil pelos filhos dos aristocratas brasileiros que estudaram na Europa, berço da maçonaria, principalmente por aqueles que frequentavam as Universidades de Coimbra e Montpellier.

É significativo ressaltar o papel desta instituição que, mesmo secreta e restringindo a participação de alguns grupos, como mulheres, escravos e analfabetos, por outro lado, deu possibilidade de ação e ascensão aos pardos e mulatos livres em pleno império. As Lojas Maçônicas eram, por conseguinte, um importante espaço de sociabilidade naquele período.

Mais do que discutir se as maçonarias brasileiras foram ou não abolicionistas desde suas origens, é importante perceber que, por seu ideal igualitário, elas representaram no Brasil escravista a possibilidade de ascensão para indivíduos oprimidos do ponto de vista étnico e social. Ou seja, havia homens mulatos e descendentes de escravos libertos que encontravam vez e voz na Ordem dos Pedreiros-Livres que não possuíam restrições de origem racial ou de tradição familiar acentuadas. Tornava-se, assim, um espaço de construção da cidadania. (MOREL E SOUZA, 2008, p. 132)

3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para explicar contexto em estudo acerca do Rio de Janeiro serão utilizados os conceitos de polifonia de Bakhtin, ressaltando a plurivalência da palavra, que se transforma na “arena da luta de vozes” (BRANDÃO, 2010, p. 9). Outro conceito que explica a abordagem deste artigo é a noção de capilaridade do Poder, segundo Michel Foucault, para quem o Poder produz saber, não sendo apenas uma força de cima para baixo, mas que atua em todas as esferas sociais e em várias direções. No que tange as questões identitárias e as conceituações raciais, há o estudo de Lima (2006).

Em um período influenciado, em todo o mundo, por questões liberais, no Brasil, essas ideias foram implantadas através da Constituição de 1824. Possuir uma constituição fundamentada em conceitos liberais significava, naquele momento, ter

que gerenciar uma sociedade heterogênea, que possuía uma complexidade em termos de convivência entre brancos, negros e pardos; livres e escravos, fato que, de certo modo, influenciava as posições políticas daquele conturbado momento. E, após 1824, por lei, todos, desde que livres, eram considerados cidadãos brasileiros. Os conflitos foram inevitáveis.

O Brasil vivia uma incoerência, pois estava baseado no liberalismo, mas mantinha a escravidão. No século XVIII, as ideias liberais ainda conviviam com o pensamento escravocrata do Antigo Regime. Engemann (2005) mostra que “não é necessário falarmos na escravidão para escancarar que a desigualdade e a falta de liberdade não eram estranhas às relações sociais do Antigo Regime e anteriores. Nunca fomos livres, nem iguais”. (ENGEMANN, 2005, p. 173).

Nesse embate conceitual, as relações entre os brancos, negros e pardos são vistas não mais pelo viés religioso, e a questão raça é a contrapartida à generalização da teoria que promove a igualdade entre os homens. No período colonial, a estratificação social era obra divina. A pureza de sangue garantia os altos cargos a grupos seletos da sociedade, ou seja, os brancos eram as pessoas que se beneficiavam dos privilégios da nobreza. Os outros possuíam o que os portugueses chamavam de ‘defeito de sangue’. Essas práticas de Portugal foram introduzidas na colônia.

As outras classes sociais, desde que aceitassem a fé cristã, eram súditas do rei e deveriam servi-lo. Mattos (2004) argumenta que qualquer pessoa que não tivesse aceitado a fé católica poderia ser considerada escrava e, portanto, o fato de ser índio ou africano por si só não os fazia passíveis de serem escravizados, mas sim “o fato de serem bárbaros e ateus” (MATTOS, 2004, p. 15). A pureza de sangue não justificava a escravidão, mas servia para garantir a honra da nobreza.

Azevedo (2005) afirma que “o Estado português, auxiliado pela Igreja católica, constituía ao longo dos séculos de colonização uma sociedade escravista cujos segmentos livres da população organizavam-se em termos de uma hierarquia racial pública”¹⁶⁷. Esta ressalta os ‘defeitos de cor’, que justificavam restrições aos pardos e

167 AZEVEDO, C.M.M. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n24/a13v1124.pdf>. Acesso em 11/2012.

mulatos nos cargos públicos, e que aqueles que conseguiam “passar” para as esferas públicas dominantes, estavam ‘embranquecidos’ para todos os efeitos legais”.

Raminelli (2008), porém, afirma que Portugal adaptou as hierarquias sociais para a realidade brasileira. Ao explicar a origem da desigualdade no Brasil colonial por causa da busca por privilégios, o autor diz que em Portugal era muito difícil alguém que fosse de uma ‘raça infecta’, mesmo sendo leal ao rei, beneficiar-se de honras e imunidades. No Brasil, devido à mestiçagem, ficava muito difícil seguir à risca o modelo português. Muitos conseguiram acumular riquezas sem as benesses da monarquia. Então, esses ‘nobres da terra’, puderam contribuir para a conservação do império colonial. Alguns locais foram usados pelos mulatos como possibilidade de ascensão social após a Independência. Foram eles: na força militar, no funcionalismo público e na própria Igreja. Mattos (2004) chama a atenção para a importância da supressão da marca da cor, pelos próprios pardos livres, para a participação na vida pública brasileira.

Esta igualdade entre os cidadãos livres reivindicada pelas populações livres de ‘cor’ implicava, portanto e antes de mais nada, o silenciamento sobre a própria cor, que permanecia como marca de discriminação herdada do Império Português. (MATTOS, 2004, p. 22).

Em uma época de princípios liberais, a manutenção dos privilégios de alguns grupos foi mantida pela constituição de 1824, através do voto censitário, que cerceava a participação dos negros ‘não ingênuos’, ou seja, daqueles nascidos escravos e que, posteriormente, foram alforriados. Já os ingênuos tinham o direito de ser votado deputado, desde que possuíssem renda superior a quatrocentos mil réis.

As teorias raciais surgiram dentro do contexto que remete ao final do período colonial brasileiro, com os europeus e os norte-americanos. O conceito “pardo” era para se referir aos livres, porém não sem polêmicas. Essa conceituação era para diferenciar de “negro”, palavra que remetia imediatamente à condição de escravo. Este era um estigma, assim como a denominação “cristão novo”, que indicava a ascendência judaica dos recém-convertidos.

É importante observar, porém, que todas as discussões, as reivindicações por igualdade desse período dizem respeito aos homens livres, ou seja, grande parte dos pardos livres ainda não questionava a escravidão. Pelo contrário, muitos eram proprietários de escravos.

A discriminação herdada do império português queria manter uma diferenciação entre os livres, que foi combatida fortemente no jornal “O Homem de Cor”. Nessa época, as ideias liberais conviviam lado a lado com o direito de propriedade que os senhores tinham sobre seus escravos, e nenhuma lei da Constituição de 1824 contestava esse direito.

Por outro lado, Lima (2006) chama a atenção para o fato de que, no contexto regencial, os termos que designavam a cor não tinham um sentido unilateral, ou seja, eles eram apropriados de modos distintos pelos agentes políticos e isso era transmitido à população por meio dos jornais da época. A autora mostra como exemplo o termo “cabra”, usado pelos portugueses como xingamento para se referir aos que aderiram à Independência. Essa definição, além do caráter político, também poderia significar mulato. Logo depois, ele fora apropriado pelos ofendidos como forma de legitimação. Assim como a supressão da marca da cor que, em um contexto, era usada para “branquear” os negros que ascendiam socialmente e outrora era empregada pelos próprios mulatos. Esses conceitos raciais, segundo a autora, estavam em efervescência devido à concepção liberal de construção nacional.

Contudo, o mais interessante é que cabra não era utilizado só como insulto e xingamento. Numa versão de significados, certos grupos empregaram esses e outros termos como instrumentos de auto-afirmação política. Nas fronteiras de zombaria e do sério havia, no início do período regencial, vozes afirmando-se “Sou cabrito”, “Sou crioulo”, “Sou pardo”, ecoando tensões já despertas por volta de 1822 e 1823 [...] Nessas disputas de símbolos e de formas de representar a identidade, a imprensa teve atuação fundamental. As representações em torno da identidade articulavam-se ao contexto em que alguns segmentos da população urbana procuraram participar ativamente da política, tendo sido não só espectadores mas responsáveis mais ou menos diretos por um contexto de transformação do poder e da cultura política, desencadeado pela Independência e pela abdicação de dom Pedro I em abril de 1831. No

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

processo de formação do Estado imperial, o período regencial, que se estendeu até 1840, destacou-se por diferentes movimentos sociais e políticos que evidenciaram as tensões da centralização política e da sociedade escravista. (LIMA, 2006, p. 298 e 299).

Ela acrescenta que essa apropriação de termos raciais, outrora pejorativos, se entrelaça em alguns jornais com a Constituição outorgada em 1824, que não prevê distinções entre as classes. Para ela, essas questões “produziram inusitadas representações sobre a mestiçagem e a nacionalidade”. (LIMA, 2006, p. 304).

4 - CONCLUSÃO

O trabalho é uma pequena contribuição para parte da história brasileira que, em muitos casos, ainda é enxergada sob um viés dicotômico entre senhor e escravo, escamoteando as vozes que brigavam e reivindicaram o respeito à Constituição, que já garantia direitos civis a negros livres. Os embates políticos que se mostravam através dos jornais são um capítulo importante e rico de interpretações, revelando a efervescência cultural do período.

O estudo direcionou a pesquisa no sentido de ressaltar a participação dos negros livres na história política da capital do império brasileiro no século XIX, expondo os diversos caminhos que podiam ser percorridos para a própria designação no que diz respeito à cor, o que aponta muito mais para uma questão de afirmação do que para um preconceito com a própria origem ou cor, como quer muitos estudos atuais, que olham o passado sob o prisma do julgamento desses homens.

5 - REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, C.M.M. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n24/a13v1124.pdf>. Acesso em 11/2012.
- BRANDÃO, H.H.N. Introdução à análise do discurso. Campinas, SP: Ed. Campinas, 2004.
- ENGEMAMM, C. “Da comunidade escrava e suas possibilidades, séculos XVII-XIX”. In: FLORENTINO, M. (org). *Tráfico, cativo e liberdade: Rio de Janeiro, século XVII-XIX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FERREIRA, R.G. “Autonomia escrava e (des)governo senhorial na cidade do Rio de Janeiro da primeira metade do século XIX”. In: FLORENTINO, M. (org). *Tráfico, cativo e liberdade: Rio de Janeiro, século XVII-XIX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal Ed., 28ª reimpressão, 2010.
- HALLEWELL, L. “Paula Brito” In: *O livro no Brasil: Sua história*. [trad. de Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza] 2.ed rev. E ampl. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005. p. 151-163.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- HOLANDA, S. B. "O movimento da Independência" In: *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo II, 1º Volume, Livro segundo. São Paulo – Rio de Janeiro. Difel Ed., 4ª ed., 1976. p. 135-262.
- LIMA, I.S. "As cores dos cidadãos no teatro do jornalismo: política e identidade no Rio de Janeiro, 1831-1833". In: *Cores, marcas e falas – a polissemia da mestiçagem no Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003. p. 31-87.
- _____. "Cabra gente brasileira do gentio da Guiné: imprensa, política e identidade no Rio de Janeiro (1831-1833)". In: NEVES, L.M.B.P.; MOREL, M.; FERREIRA, T.M.B.C (org.). *História e Imprensa: representações culturais práticas de Poder*. Rio de Janeiro: D&A: Faperj, 2006. p. 296- 311.
- MACHADO. U. "As livrarias e a vida literária". In: *A vida literária no Brasil durante o romantismo*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 53-66.
- MATTOS, H.M.; *Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- MOREL, M. *O período das regências (1831-1840)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. (Coleção Descobrindo o Brasil).
- MOREL, M.; SOUZA, F.J. O. *O poder da Maçonaria: A história de uma sociedade secreta no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- O HOMEM DE COR. Rio de Janeiro: Typographia Fluminense de Brito E.C. Ano 1, n 1 a 5, 1833.
- RAMINELLI, R. "O mal e suas raízes". In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Ano 3; nº 37. outubro de 2008.
- VIANNA, H. "A imprensa da Regência Trina Permanente". In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. 3º trimestre de 1943. Vol. 179. p. 17-101 / Vol. 180. p. 63-114.
- WERNET, A. *O período regencial: 1831-1840*. São Paulo: Global Ed., 1982.

ANIMA BRASILIS: o desenho animado como agente na valorização da cultura local

Murilo de Souza Azevedo

RESUMO: Os desenhos animados possuem um caráter lúdico que cria com o público infantil uma maior identificação. Sua linguagem estética, muitas vezes mais simples, garante uma leitura rápida e prazerosa. Mais do que entretenimento, a animação é um veículo de conteúdos e significados que contribui para a formação social e principalmente moral da criança. Tendo como critério a importância dessa mídia enquanto veículo de significação, este trabalho busca compreender a relação que existe entre o desenho animado e quem o assiste, apontar para o contexto representado nas animações exibidas em finais do século XX e início do século XXI da TV aberta no Brasil, e entender como o incentivo a produção de desenho animado nacional contextualizado pode contribuir para a reafirmação de uma cultura regional diante da cultura global.

Palavras-chave: desenho animado, criança, cultura regional.

INTRODUÇÃO

Das salas do cinema para a tela da TV, o universo dos desenhos animados encanta as crianças de todas as idades. Quem nunca se divertiu vendo o desastrado Pato Donald ou as malandragens do Pica-Pau? Não é de agora que os desenhos animados preenchem os espaços na nossa programação televisiva. Suas origens revelam aspectos curiosos que se cruzam com a história do cinema. O desenho animado surge no início do século XX pelas mãos de artistas que se aventuraram pelo universo da cinematografia. Através de experimentações utilizando o cinematógrafo¹⁶⁸, conseguiram dar movimento às suas artes. O mais famoso deles é o francês Émile Cohl, conhecido por ter feito o primeiro desenho animado da história em 1908 chamado Fantasmagorie. Sua preocupação não era com a estética, mas com a possibilidade da metamorfose do desenho. Em 1911, o norte americano Winsor McCay, famoso cartunista, lança seu desenho animado Little Nemo, apresentando uma preocupação maior com a estética do desenho. Seu traço inspirou inúmeros cartunistas e desenhistas futuros, incluindo Walt Disney. Os primeiros a levarem o desenho animado para as telas do cinema são Otto Messmer e Pat Sullivan em 1919, apresentando o seu personagem que se tornou muito famoso até os dias de hoje, o

¹⁶⁸ s.m. Aparelho destinado a registrar imagens, a projetar sobre uma tela imagens animadas.

Gato Felix. Porém, é com o Personagem Mickey Mouse que Walter Elias Disney, mais conhecido como Walt Disney, iniciará sua brilhante carreira e ganhará grande prestígio no mercado de cinema de animação apresentando o filme Steamboat Willie em 1928, com o primeiro desenho animado a ter som sincronizado. Ele será um grande empreendedor e pensará no desenho animado como um produto industrial.

Com o passar do tempo e o avanço das tecnologias de comunicação, o desenho animado ganha força e sua produção cresce consideravelmente a ponto de entrar em nossa vida com muita facilidade e rapidez, integrando uma das inúmeras opções na grade de programação das emissoras de televisão. À medida que deixaram de ser uma novidade, os desenhos animados tornaram-se um produto quase que exclusivo das crianças. São elas que consomem diariamente estímulos visuais dotados de significados, sujeitos à livre interpretação, muitas vezes, de forma inadvertida. Essa constatação reforça a importância de se reconhecer o potencial que o desenho animado tem de atrair a atenção do público infantil. É importante pensar o efeito deste produto sobre esse público primeiramente, pois, acima de tudo, é um público que requer maiores cuidados e, portanto, maior atenção.

Através dessas observações que este trabalho tem por objetivo analisar os fatores que estimulam os interesses das crianças pelos desenhos animados, refletir sobre as influências que estes podem exercer sobre elas no que diz respeito aos aspectos culturais e contextuais no diálogo existente entre cultura local e global.

1 O espectador

Sergei Eisenstein, mencionado por Paul Wells, em seu livro “Understanding animation”, sugere que o tão famoso atrativo encontrado nas animações se deve à total liberdade de expressão, liberdade das normas sociais e preenchimento dos desejos pessoais através da habilidade dinâmica de poder assumir qualquer forma desejada, e assim, ultrapassar a fronteira da realidade e entrar no mundo fantasia semelhante ao imaginário humano.

Felix podia fazer qualquer coisa. Ele foi o mestre de ambas as narrativas do espaço e do espaço gráfico. Isso significava que ele

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

poderia equilibrar a linha entre o discurso racional e irracional, sem autoconsciência. Como Crafton sugeriu, isso era incomum no contexto americano criativo, porque o seu estilo refutou a certeza moral e ideológica (Crafton, 1993). Felix não viveu no "mundo real" e, assim, poderia operar fora de suas restrições morais e ideológicas. Às vezes, o ambiente de Felix era significativamente parecido com o "mundo real", no entanto, ele podia representar comportamentos alternativos e radicais. A Animação legitimou a ambivalência social e política de tais narrativas, ao mesmo tempo em que se aproxima de algumas condições da existência real, também se distancia delas recorrendo aos aspectos exclusivos do seu próprio vocabulário. Estes aspectos potencialmente subversivos da animação que foram apreciados por Sergei Eisenstein.(1998, p. 21-22).

Claramente, no período em que o Gato Felix lotava as salas de projeção, o cinema de animação, assim como o cinema fotográfico, atraía pessoas de todas as idades pela “mágica”, pela nova forma de ver a imagem, a imagem “viva”, em movimento. Na medida em que as formas de fazer cinema de animação se desenvolveram e amadureceram, também amadureceu o espectador. Quando o desenho animado deixou de ser puramente novidade, percebeu-se a diminuição pelo interesse da parte do público adulto, entretanto, o público infantil permaneceu fiel ao sua narrativa. O próprio fato de atrair mais o público infantil transformou a forma de produzir animação. Por questões mercadológicas, as produções passaram a ser fabricadas seguindo o perfil do público-alvo, sobretudo focando as principais formas de atrair as crianças. Nicolas Montigneaux¹⁶⁹, autor de “Público-alvo: criança”, ao se referir sobre a segmentação do público infantil, coloca-o como um grupo um tanto quanto heterogêneo, evidenciando-se assim a necessidade de dividi-lo em vários grupos homogêneos. Essa divisão permite tornar os produtos, destinados a este público, dotados de características que atinjam as crianças de idades específicas. Segundo o autor, “mais do que qualquer outro consumidor, a criança tem necessidade de uma comunicação adaptada para ela” (2003, p.65).

Entende-se, com isso, que toda a produção de desenhos animados é adaptada para esse determinado público. Contudo, é importante avaliar a qualidade desse produto destinados a estes sujeitos ainda em formação, tendo em vista a complexidade envolvida em seu desenvolvimento, é imprescindível que haja uma veiculação responsável dos conteúdos inseridos nos desenhos animados.

¹⁶⁹ Nicolas Montigneaux, engenheiro e MBA (E.M. Lyon/ESABE Barcelona, trabalhou mais de 12 anos em diretorias de marketing de empresas internacionais nos mercados para crianças, ao se retratar sobre a segmentação do público infantil

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Dentro das muitas teorias desenvolvidas para analisar essa relação entre o cinema e seu espectador se observa um fator psicanalítico comum entre elas a respeito da identificação. Acredita-se que o que faz uma pessoa permanecer sentada em uma cadeira durante um determinado período de tempo olhando para uma tela de cinema é o fato de ela se identificar com o que vê. Jacques Aumont (2006) compara as divergências entre a identificação no cinema com a identificação na psicanálise. Esta última, traçando o princípio da identificação do homem em formação, afirma que a criança começa a constituir seu “eu” identificando-se com a imagem do seu semelhante como forma de unidade corporal.

Essa identificação primária da criança com a imagem do seu semelhante, constitui a matriz de todas as identificações posteriores, ditas secundárias, pelas quais a personalidade do sujeito vai se estruturar e se diferenciar depois. No cinema, essa identificação primária se refere à identificação com a imagem que é projetada como simulação da própria visão do espectador. É aquela pela qual o espectador se identifica com o seu próprio olhar e se sente como foco da representação, como sujeito privilegiado, central e transcendental da visão. E a secundária, estaria ligada à narrativa e seus demais elementos.

Por mais que o espectador saiba que essa imagem plana e aquelas cores não são reais, mas um simulacro de duas dimensões inscrito quimicamente em uma película e projetado em uma tela, a identificação primária faz com que ele se identifique com o sujeito da visão, com o olho único da câmera que viu essa cena antes dele e organizou sua representação para ele, daquela maneira e desse ponto de vista privilegiado (AUMONT, 2006, p. 260).

Essa forma de pensar a identificação do homem com a imagem do cinema é baseada apenas no homem adulto, cuja consciência de si próprio, supõe-se já ter sido formada pelas identificações primárias e secundárias referidas pela psicanálise, durante sua relação social familiar na infância. Tendo o desenho animado como foco, não só apenas o cinema, mas considerando a TV e suas redes de programação que permitem um enorme acesso a diversas animações diariamente, tendo como seus maiores consumidores as crianças e os jovens, faz-se necessário uma abordagem mais direcionada e que busque um entendimento sobre esse perfil de espectador das mensagens audiovisuais.

1.1 O espectador-criança

Nicolas Montigneaux (2003) aponta alguns fatores que orientam para a compreensão de tal perfil e quais elementos garantem sua atenção. Durante os primeiros meses de vida, os pais constituem as figuras mais importantes, sistematicamente tomados como modelos pelas crianças. E a eles, juntam-se outras figuras: os irmãos e irmãs, outros membros da família, os grupos de amigos, os educadores. Estes, portanto, constituem os “modelos de convivência” descritos pela psicanálise e referidos acima por Montigneaux (2003). Segundo o autor, a imagem tem, nesse processo de formação, uma importância considerável se levarmos em conta que todas as criaturas e objetos são percebidos no mundo concreto através dos dispositivos biológicos sensoriais (a visão, audição, o olfato, o paladar e o tato), sendo, portanto, os pais, amigos e parentes, em parte, percebidos visualmente pela criança como imagens, porém imagens reais ao invés de simples representações.

A imagem toma bem cedo um lugar importante na vida da criança. É pela imagem, antes mesmo de saber ler, que a criança toma contato com o ambiente a sua volta. A capacidade de entender as imagens é, além disso, muito precoce na criança. Desde as primeiras semanas de vida, os mecanismos sensoriais estão suficientemente ativados para permitir ao bebê distinguir qualquer imagem. Mais tarde, a criança recebe todos os dias imagens provenientes de todos os lados, da televisão, de cartazes, de jogos de vídeo game (MONTIGNEAUX, 2003, p. 57–58).

Montigneaux (2003), seguindo em sua análise, afirma que até os 12 anos a criança ainda é incapaz de estabelecer um raciocínio formal e que a emoção ainda é um fator dominante na recepção das imagens. Não podendo controlar suas emoções, ela é conduzida a agir diretamente de acordo com aquilo que sente. Nesse período em que a racionalidade exerce pouca influência diante do inconsciente, a criança se deixa levar pela imaginação.

Devido ao fato de a imagem conter representação física e psíquica carregada de emoção, permite a mobilização da mesma, com isso, tornando-se uma fonte de prazer para a criança. Essa fonte de prazer vai depender mais do relacionamento entre a criança e a imagem do que do relacionamento entre a imagem e o objeto

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

representado. Isso explica por que a criança não tem necessidade de uma representação fiel da realidade.

A representação física perfeita é incapaz de veicular o conteúdo emocional de uma ilustração figurativa que fala muito mais ao mundo interior da criança (...), Assim que ela descobre a ilustração de um personagem, ela não se conscientiza da representação mais ou menos fiel de uma realidade objetiva. É antes para ela um modo de representação que cobre um campo ligado a suas próprias emoções. A criança é sensível a qualquer imagem que lhe traga um pouco dela mesma, porque, assim, a imagem lhe toca e lhe diz respeito pessoalmente (MONTIGNEAUX, 2003, p. 59-60).

As imagens que agradam à criança seriam, portanto, aquelas que apresentam essa simplificação temática e que respondem melhor à representação do mundo realizada pela própria criança. Por isso, os desenhos animados com suas formas simplistas, além do aspecto agradável e infantil, são funcionais, pois facilitam o trabalho de percepção da criança e com isso conquistam sua atenção.

Sendo assim, as crianças, como indivíduos ainda em formação, estão mais sujeitos que os adultos aos elementos lúdicos da animação. Assistem aos desenhos animados, como são em sua grande maioria colocados, apenas como uma diversão. Porém, ao contrário de como são reconhecidos, os desenhos animados possuem grande importância na formação do consciente infantil, como afirma Geci Fontanella em “Anim(a)ção na educação: o entre-entendimento na teia da produção e sua mediação na educação”:

Quando dizemos entre - entendimento, queremos dizer que os desenhos animados não são só um meio para entreter, nem somente uma forma de lazer, mas um meio, um instrumento de mediação, que faz mais do que isso. Apresenta roteiros com contextos reais através de imagens, sons e movimentos, que provocam sensações, que se assemelham à realidade, mostram suas rupturas, suas complexidades. Ao mesmo tempo permitem despertar o sonho em forma de fantasia, provocando nas crianças experiências metafóricas com personagens/sujeitos vivos, com os quais se relacionam no cotidiano. Facilita a, ou mesmo, interfere na compreensão que fazem do mundo e da realidade (FONTANELLA, 2005, p. 01).

Percebe-se que o desenho animado, apesar de, no princípio, ter chamado a atenção dos adultos, estava destinado a ser um produto quase exclusivo das crianças. Isso, devido à sua linguagem e à sua estética simplistas. Muito além de entreter, é capaz de exercer uma influência sobre a criança como um mediador, auxiliando na formação de sua consciência como indivíduo. É notória, portanto, a necessidade de questionar se, esse agente mediador que inevitavelmente contribuirá para os processos de significação do receptor, assim o fará de forma adequada, positiva e responsável.

2 Cultura e contexto

A partir do momento que os desenhos animados passam a significar algo para o público infantil, tornam-se parte de seu repertório, constituindo assim os aspectos culturais do ser humano em formação.

Sobre cultura, para entender melhor o significado da palavra, é imprescindível lançar mão de autores com propriedade para defini-la, devido sua riqueza de interpretações e entendimentos. Portanto, a palavra cultura vem sintetizar todos os aspectos espirituais e as realizações materiais de um povo. Estes dois termos aqui empregados foram sintetizados por Edward Tylor, em seu livro “Primitive Culture”, para estabelecer um sentido para o vocábulo em inglês culture, diz que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR apud LARAIA, 2007, p. 25).

Ao mesmo tempo em que a cultura é adquirida pelo homem, ela é interpretada, desconstruída e reconstruída, nascendo novamente sobre um novo ponto de vista. À medida que agrega valores, o homem é capaz de fazer cultura em um âmbito social. Esse processo de fazer cultura é, sob o ponto de vista de Durham, um ciclo sem fim em que a cultura que é criada pelo homem e para o homem, e que resulta em novas práticas culturais onde o modo de viver dele se modifica e,

consequentemente, modifica seu modo de pensar e sentir, originando em novas práticas culturais.

(...) toda análise de fenômenos culturais é necessariamente análise da dinâmica cultural, isto é, do processo permanente de reorganização das representações na prática social, representações estas que são simultaneamente condição e produto desta prática (DURHAM, 1977, apud LARAIA, 2007, p.34).

2.1 Desenho animado e invasão cultural

O desenvolvimento tecnológico deflagrado no século XX ampliou e dinamizou ainda mais esse processo de trocas culturais e sem elas, o desenho animado provavelmente não teria alcançado com tanta rapidez e êxito outros países ou mesmo regiões dentro de um país, além da sua própria fronteira. A entrada do desenho animado como um novo produto cultural nos meios de comunicação audiovisuais regionais contribuiu para a propagação dos valores neles contidos.

Essa relação da cultura além de sua fronteira territorial, dentro da dinâmica cultural citada acima, em que ela modifica o homem, seu modo de viver e sua cultura existente gerando uma nova cultura é um princípio básico que se potencializou dentro do fenômeno conhecido por globalização. Stuart Hall em “A identidade cultural na pós modernidade” (2006), refere-se à globalização como os processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. As relações humanas se tornaram mais complexas e delicadas quanto ao seu efeito social. Dentro desta perspectiva, existe uma preocupação diante da possibilidade de desequilíbrios nas relações culturais a ponto de uma cultura estrangeira exercer influência maior sobre uma determinada cultura local, fazendo com que essa desapareça. Lia Krucken propõe em seu livro, “Design e território” (2009), uma relação de equilíbrio entre local-global que possa ser saudável para ambos:

Encontrar oportunidades e situações de equilíbrio na relação local-global é um desafio, especialmente no que se refere à melhoria das condições de qualidade de vida, à valorização e ao respeito da diversidade e do ecossistema, aos modelos de produção e de consumo (KRUCKEN, 2009, p. 37).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

As culturas capazes de atingir outros territórios são, em sua grande maioria, oriundas de países tidos como desenvolvidos, com meios de produção fortemente qualificados em termos técnicos e em termos de propaganda. Seu pioneirismo nas produções culturais torna o produto de tais países tanto mais atrativos quanto mais rentáveis economicamente para os meios de comunicação regionais, sem tanta prática e independência no ramo.

Tendo em vista que um meio de comunicação regional, mais especificamente a televisão, tem o potencial de transmitir e difundir notícias da própria região, programas culturais que ressaltem as tradições, costumes, folclore¹⁷⁰, ou seja, todo o repertório criativo que compõe a cultura do homem daquela região, as produções estrangeiras chegam para ocupar parte desta programação, ou mesmo toda ela. Hall, ao escrever sobre a exposição das culturas nacionais a produtos externos considera como consequência o enfraquecimento das identidades culturais.

À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural (HALL, 2006, p. 74).

Tal impacto é capaz de causar profundas transformações em uma cultura. Pode tanto transformá-la, quanto torná-la esquecida, diante da dominação de uma cultura estrangeira.

A invasão cultural e ideológica de outros países, principalmente dos Estados Unidos, também faz com que as manifestações populares do próprio país sejam deixadas de lado. Igualmente, o folclore nacional muitas vezes não é conhecido pela população que acaba perdendo a força de sua identidade cultural. (ASSIS, 2008, p. 04)

¹⁷⁰ “Assim, folclore pode ser definido como um conjunto de manifestações populares. Danças, músicas, brincadeiras, culinária e, dentre outros, as cerâmicas utilitária e figurativa, são componentes dessa ciência que tem como base estudar e registrar os costumes e manifestações do povo” (PERDIGÃO, 2002 *apud* ASSIS, 2008, p. 3).

A programação midiática televisiva produzida em países desenvolvidos e que acaba atingindo o público de países subdesenvolvidos, devido às suas diferenças culturais quanto ao nível de desenvolvimento de cada um, gera preocupação em reproduzir e intensificar a relação dominação/subordinação e até mesmo de induzir a uma formação social alienada. Ana Lúcia M. de Rezende e Nauro Borges de Rezende, no livro “A tevê e a criança que te vê” (2002), creditam à “importação acrítica” do produto estrangeiro pela televisão brasileira como um alienador das reais condições de vida da população brasileira.

Dentro da programação televisiva brasileira, estão inseridos os desenhos animados destinados ao público infantil, que, notoriamente, até os dias atuais, são produtos importados de outros países, dotados de contextos e significados que não condizem com a realidade nacional (estrutura familiar, paisagens, fatos históricos etc.). Não que o Brasil, até hoje, não tenha formado profissionais capacitados, ou seja, um país desprovido de obras realizadas na categoria da animação, porém ainda não existe uma produção capaz de competir no mercado e que possa ser inserido na programação diária da televisão.

Segundo os autores, a dificuldade em conseguir alternativas para esse problema consiste na falta de resistência dos países subdesenvolvidos e que, no caso do Brasil, o telespectador já é um ser familiarizado com tais conteúdos, em sua maioria norte-americanos, devido à grande inserção de filmes e programas estadunidenses. Porém esse fato não justificaria afirmar que “as emissoras de tevê estejam ‘obrigadas’ a atender a um costume. Cabe indagar por que meios o público telespectador criou tais hábitos” (Idem, p. 37).

2.2 Cultura nacional como produto

Ao mencionar equilíbrio, Lia Krucken (2009), nos permite compreender que a solução não se encontra na proibição da entrada ou da assimilação de uma cultura dentro de outra, mas a criação de políticas que ajudem a sustentar a cultura local existente em uma região para que, assim, esta não seja anulada pela outra.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

O Brasil é um país riquíssimo na sua diversidade cultural e étnica, conquistados ao longo de sua história. Esse patrimônio cultural forma um conjunto de elementos responsáveis pela caracterização de sua identidade enquanto nação. Segundo a Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, adotada pela Unesco, e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN:

Esse patrimônio, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (*apud* KRUCKEN, 2009, p.24)

Portanto, criar condições para proteger esse produto, significa encontrar meios para evitar que a identidade de uma região ou país não se perca por completo. E aproveitando esse olhar da cultura enquanto produto, vale ressaltar, que o homem é seu consumidor. Logo, para ocorrer o descarte desse produto, pode-se deduzir que tal consumidor esteja insatisfeito com ele ou que o próprio produto esteja desvalorizado diante de outro. Portanto, é necessária uma análise sobre essa relação entre produto e consumidor para que possamos compreender quais fatores contribuem para o seu sucesso ou fracasso. Segundo Lia Krucken, “para o consumidor, o valor de um produto associa-se diretamente à ‘qualidade percebida’ e à confiança que se constrói em relação a ele, à sua origem e ao local em que está exposto e é comercializado” (2009, p. 26). Ainda segundo a autora, estimular o reconhecimento das qualidades e valores relacionados a um local, associando-os a um produto, é uma forma de destacar para a sociedade a história por trás deste produto.

Contar essa “história” significa comunicar elementos culturais e sociais correspondentes ao produto, possibilitando ao consumidor avaliá-lo e apreciá-lo devidamente (...). Essa visibilidade pode contribuir para a proteção do patrimônio cultural e a diversidade das culturas, sendo desse modo um fator de preservação da herança cultural que receberão os sucessores no uso do território (KRUCKEN, 2009, p. 22-23).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Nilda Jacks (2004), uma das mais destacadas pesquisadoras brasileiras em abordar o regional e o nacional do ponto de vista da comunicação, em seu livro “Mídia Nativa: indústria cultural e regional” exemplifica a valorização da cultura do Rio Grande do Sul pelos próprios gaúchos como um fenômeno que promoveu não só a afirmação da cultura regional, como também fortaleceu a economia local.

A autora coloca ainda que a valorização da cultura gaúcha começou com o Movimento Tradicionalista Gaúcho na década de 40, seguiu com o Movimento Nativista em 1980, mas que a mídia contribuiu para a potencialização deste movimento. O Movimento Nativista nasceu do Tradicionalista, porém representou um desligamento de dogmas tradicionalistas renovando com isso a cultura regional.

Esta mudança permitiu que as influências externas ao seu território fizessem “emergir a construção, reconstrução e fortalecimento de múltiplas identidades no mundo inteiro, mantendo-o atualizado como questão” (idem, 2004, p. 10). Tais mudanças podem impulsionar o desenvolvimento de uma região, gerar novas oportunidades de emprego, abrir novas opções de ensino, ou seja, possibilitar o desenvolvimento interno, voltado para atender as necessidades da região.

Os adeptos do Nativismo foram carreados pelos festivais de música e embalados pela mídia, que “pegou o barco andando”, mas ao fazê-lo potencializou o movimento. A partir daí, os festivais proliferaram, os meios de comunicação criaram espaços para a programação de cunho regional, muitos bares foram abertos para abrigar cantores e público de música nativista, milhares de discos foram injetados no mercado; enfim, a cultura regional virou moda e se estendeu a toda população, que anteriormente renegava seus valores tradicionais por considerá-los “grossura” (JACKS, 2004, p. 10).

Esses valores culturais que Krucken (2009) define como capital territorial são uma forma norteadora para se propor produtos que objetivam associar-se a uma determinada região. Para ela “o capital territorial remete para aquilo que constitui a riqueza do território (atividades, paisagens, patrimônio, conhecimento tradicional etc.), visando promover a competitividade territorial” (2009, p.36).

Isto significa dizer que um produto seria gerado a partir da ótica de quem o consome ou, até mesmo, sobre a ótica de uma minoria para ser apresentada aos grandes mercados que costumam exportar sua cultura. Nesse momento ocorre o real intercâmbio entre culturas, na qual os dois lados se beneficiam. A cultura retratada, consumida intra e extraterritorialmente se afirma e, com isso, preserva-se, enquanto o consumidor reconhece o valor no produto e, com ele, se identifica, contribuindo para reconstrução de seus valores e conhecimento, enriquecendo-os.

Portanto, o fluxo regional para nacional ou internacional seria o ideal para colocar no mapa as “minorias” e afirmar suas identidades, contribuindo com ganhos para sua preservação. Percebe-se que o efeito da globalização pode contribuir para o desequilíbrio da relação entre a cultura global e a local. Isto pode ser observado em relação às produções de desenhos animados que são exibidos na televisão brasileira, em sua maioria, produtos originados do Japão e Estados Unidos.

Com isso, a programação televisiva destinada ao público infantil brasileiro está inevitavelmente influenciando, de forma direta e indireta, para a promoção e valorização desta cultura estrangeira. Os personagens e seus cenários, com os quais a criança tende a se identificar e criar uma relação de afeto, não representam a realidade em que ela está inserida. Não significa, contudo, que haja a necessidade de isolar uma cultura em relação à outra como meio de preservação. Até porque tal prática seria inviável e contrária aos princípios da própria definição de cultura segundo os preceitos de Durham (1977) quando muito bem referido por Roque de Barros Laraia (2004), como sendo dinâmico e, portanto, sujeito a constantes modificações no transcorrer dos tempos.

Decorrente da globalização, a cultura de um povo seria, pois, o resultado de um agregado de culturas que se transformam sofrendo influências externas, além de influenciarem outras culturas, transformando-as. Seguindo tal raciocínio, todas as partes envolvidas estariam sujeitas a transformações, o que só seria possível se houvesse um intercâmbio de informações em oposição ao que muitas vezes ocorre, onde uma das partes envolvidas transmite seu produto, seu ponto de vista, sem ao menos entender as particularidades de cada cultura.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Porém, como apontado por Nilda Jacks (2004), apesar das constantes trocas culturais, as culturas não estão se homogeneizando. Muito pelo contrário, é neste período de globalização que ocorre a afirmação das diferenças que tornam cada nação e cada região únicas.

Quanto mais a globalização avança, mais se recoloca a questão da tradição, da nação e da região. À medida que o mundo fica menor, torna-se cada vez mais difícil se identificar com categorias tão genéricas como Europa, mundo, etc. É natural, portanto, que a questão das diferenças se recoloque e que haja um intenso processo de construção de identidades e que os atores sociais procurem objetos de identificação mais próximos. Somos todos cidadãos do mundo na medida em que pertencemos à espécie humana, mas necessitamos de marcos de referência que estejam mais próximos de nós. (JACKS, 2004, p. 05)

Mesmo em um cenário otimista em relação à identidade das culturas regionais, ainda segundo a autora, cuidados devem ser tomados referindo-se ao Brasil, devido às suas grandes proporções e conseqüentemente à sua rica diversidade. O Brasil não deve ser considerado, representado por uma de suas mais conhecidas tradições: o samba e o carnaval. Estes são patrimônios culturais de um segmento do país, localizado no Rio de Janeiro. Existem tantas outras manifestações culturais, tantas regionalidades, até mesmo dentro do Rio de Janeiro. De Norte a Sul, são tantas as tradições que permeiam cada região do país que seria impossível exprimir um único símbolo para representar o que seria a cultura brasileira.

Como já apontado acima, existe uma infinidade de possibilidades a serem exploradas acerca de cada cultura. Cada qual com seu valor. Basta aos produtores dos meios de comunicação, aos seus receptores e, inclusive, aos governos que intermedeiam esta relação, reconhecerem a capacidade que tem o produto regional de gerar lucro, benefícios educacionais, além de um intercâmbio saudável entre culturas, capaz de preservar e respeitar as tradições locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando todo o processo de produção do desenho animado 2D, suas técnicas e metodologias ao longo de sua trajetória histórica, a princípio como estudos estéticos da arte e mais tarde como um produto industrial difundido nas sociedades pelos meios de comunicação audiovisuais, percebe-se o seu potencial lúdico e uma linguagem estética que facilita e proporciona à criança uma leitura rápida e prazerosa. A animação é, também, um veículo de conteúdos e significados que contribui para a formação social e principalmente moral da criança. Sendo assim, é de máxima importância buscar meios de garantir a possibilidade de tais conteúdos serem veiculados de maneira responsável, respeitando as condições sociais de seu público. Além do conteúdo, foi possível perceber que o contexto de um produto global pode contribuir para o desequilíbrio da relação entre diferentes culturas e, com isso, resultando na perda da identidade de um povo. A maioria dos conteúdos apresentados nos meios de comunicação de países subdesenvolvidos, sobretudo os desenhos animados, são derivados de países desenvolvidos, em sua maioria detentores das indústrias produtoras. Consequentemente, esses produtos estrangeiros agregam seus valores culturais, que são transmitidos para além de suas fronteiras e assimilados por outras culturas.

A assimilação desse produto, cuja produção de significações contraria o contexto de uma região (praticamente em sua totalidade), pode resultar, na pior das hipóteses, em uma perda considerável de seus símbolos culturais e, com isso, a perda da sua identidade. É importante lembrar que o conceito de cultura é dinâmico e que não está livre de sofrer influências e se modificar. Porém, a manutenção das individualidades de uma cultura contribui imensamente para afirmação desta frente a outros povos.

É possível notar que os desenhos animados exibidos no Brasil fogem do seu contexto nacional e regional, não se adequando à realidade brasileira e, com isso, orienta para a formação de um imaginário infantil descontextualizado. Uma geração consumidora que pode, futuramente, abrir mão do seu patrimônio cultural. Assim sendo, percebe-se a necessidade de se produzir desenhos animados que correspondam à cultura brasileira, principalmente quanto à sua regionalidade, em seus

aspectos físicos, geográficos, sociais e de linguagem, para que possam trazer equilíbrio entre a cultura global e a regional.

Mais do que contribuir para a manutenção de uma cultura e a afirmação de um povo, a agregação do contexto regional no produto audiovisual, mais especificamente o desenho animado, pode ser um negócio sustentável. Isso significa dizer que tal produto pode trazer retorno financeiro para a região, contribuindo também para seu desenvolvimento interno e fortalecimento de sua própria identidade como povo. Um povo que valoriza suas origens e nelas se identifica.

Assim, o sucesso de um produto regional depende do conteúdo associado ao contexto que ele pertence, como uma possibilidade de reconhecimento dos aspectos que o tornam atraentes e únicos. Em uma análise mais profunda, a produção de desenhos animados, cujo conteúdo e contexto valorizem uma região, também resguarda suas tradições, costumes, folclore, enfim, todo o complexo de elementos que tornam um povo singular e, como tal, possam se afirmar perante as mais diversas culturas.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Francisco. Mídia regional em busca de uma identidade: um jogo de interesses entre a notícia e o folclore. 2008. 13 p.
Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/assis-francisco-midia-regional-identidade.pdf> acessado em 23 dez. 2009.
- AUMONT, Jacques et al. A estética do filme. Tradução por Marina Appenzeller. Revisão técnica Nuno Cesar P. de Abreu. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- AUMONT, Jaques. A imagem. Tradução por Estela do Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. 9a. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004
- FONTANELLA, Geci. Anim(a)ção na Educação: o entre-entendimento na teia da produção do sentido e sua mediação na educação. 2005. 9 p.
Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fontanella-geci-animacao-na-educacao.pdf> acessado em 11 Jul. 2009.
- JACKS, Nilda. Mídia nativa: indústria cultural e cultura regional. 2004. 140 p.
Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/jacks-nilda-midia-nativa.pdf> acessado em 11 Jul. 2009.
- KRUCKEN, Lia. Design e território: valorização de identidades e produtos locais. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 17ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004. 117p. (Coleção antropologia social).

LUCENA JUNIOR, Alberto. Arte da animação. Técnica e estética através da história. 1ª ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

MONTIGNEAUX, Nicolas. Público Alvo : Crianças: a força dos personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil. Tradução por Jaime Bernardes. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

WELLS, Paul. Understanding animation. 2ª ed. New York: Routledge, 1999.

ARGUMENTOS CONTRA O ABORTO

Dr. Julio Cesar Ramos Esteves (CNPq/UENF)

RESUMO: A metodologia do trabalho é a usual em filosofia, a saber, leitura e análise crítica de textos relevantes. O objetivo de minha exposição será discutir criticamente argumentos geralmente aduzidos por grupos ou mesmo filósofos defensores da permissibilidade do aborto, como Peter Singer, dentre outros. O referencial teórico será, além de *Practical Ethics*, de Peter Singer, o volume *The Cambridge Companion to Bioethics*, de Peter Singer e Helga Kuhse. Buscarei mostrar que os argumentos a favor do aborto não se sustentam, pois, em última análise, implicam uma autocontradição. Com efeito, o defensor do aborto não **poderia**, em sentido lógico da palavra, **querer** que a permissibilidade do aborto fosse retrospectivamente aplicada à sua própria mãe, já que isso entraria em contradição com outra coisa que ele também quer, a saber, justamente defender a permissibilidade moral do aborto.

Palavras-chave: aborto, autocontradição, lei moral, direitos humanos.

Como se trata de um *paper* originalmente destinado a uma apresentação oral diante de não-especialistas na área de filosofia, optei aqui por fazer uma exposição dos argumentos em favor do aborto apresentados por Mary Anne Warren no capítulo 14 do *Blackwell Companion to Bioethics*, aos quais oporei meus próprios argumentos para defender a tese oposta.

Mary Warren inicia seu texto elencando os países em que o aborto é legalmente permitido. Desse modo, China, Índia e outros países do restante da Ásia não apenas legalizaram o aborto, mas até mesmo o utilizam como ferramenta para “planejamento familiar”. Quando escreveu seu artigo, Mary Warren não podia imaginar àquela altura que o aborto viria a ser praticado em países como a China não apenas para atenuar seus crônicos problemas resultantes da superpopulação, mas como uma política de “seleção de gênero”. Com efeito, como inexiste um sistema de previdência que ampare os idosos na China, os filhos homens representam para os pais

a única esperança de obter amparo na velhice, já que as meninas passam a pertencer à família do noivo quando se casam. Eis por que, atualmente, os casais chineses têm sistematicamente procurado se livrar de bebês do sexo feminino, o que pode ser considerado uma espécie de “eugenia”. É no mínimo curioso observar que a prática do aborto, defendida por muitas feministas como maneira de garantir às mulheres o direito ao próprio corpo, venha sendo usada em países como a China **contra** as mulheres, violando seu direito fundamental à vida e à inviolabilidade de seu corpo.

Em seguida, dirigindo sua atenção para os países industrializados da Europa e Estados Unidos, Mary Warren observa que a prática do aborto, tornada ilegal durante o século XIX, veio a ser legalizada na maior parte desses países no século XX. Em contraposição a isso, observa Mary Warren, a prática do aborto continua a ser amplamente proibida em países da África, das Américas do Sul e Central, do Oriente Médio, e em alguns poucos países europeus, como a Irlanda e Portugal (à época em que a autora escreveu, o aborto ainda era proibido em Portugal).

Ora, isso que parece não passar de um mero procedimento de elencar as atitudes das diferentes nações com relação à questão do aborto contém, subrepticiamente, um juízo de valor não-argumentado sobre a questão. Com efeito, a autora está querendo sugerir implicitamente que, nos dias de hoje, somente países atrasados sócio-economicamente e presos a tradições religiosas ultrapassadas, cristãs ou muçulmanas, estariam ainda mantendo a proibição do aborto. Teremos o que dizer a esse respeito mais à frente.

A autora ainda observa, com evidente consternação, que mesmo em países onde o aborto foi, a duras penas, legalizado, grupos contrários continuariam atacando profissionais e clínicas envolvidos nessa prática. Mary Warren pode até ter razão em sua observação; mas, por experiência própria, posso afirmar que os partidários do aborto são tão ou mais fanáticos e violentos que seus adversários. Com efeito, já pude ter a noção desse fanatismo por ocasião da reação desencadeada por uma entrevista que concedi ao blog da ciência da UENF (<http://uenfciencia.blogspot.com.br/2012/05/aborto-de-anencefalos-pode-levar.html>), na qual me posicionei contra a decisão do STF a respeito de aborto de

anencéfalos. Por sorte, a entrevista havia sido concedida por e-mail, já que me encontrava em estágio pós-doutoral nos EUA, pois, do contrário, teria temido por minha integridade física.

Em seguida, a autora passa para aquela que é a questão central, do ponto de vista filosófico, em toda essa discussão, a saber, a questão da **permissibilidade moral** do aborto. Ela começa por uma classificação dos argumentos favoráveis à legalização de tal prática. Esses argumentos são, grosso modo, de dois tipos:

1) Argumentos consequencialistas a favor do aborto, os quais focam nas consequências danosas e nefastas, especialmente para as mulheres e crianças, que seriam advindas da proibição do aborto.

2) Argumentos deontológicos a favor do aborto, os quais focam em pretensos direitos morais básicos peculiares às mulheres e que estariam sendo supostamente infringidos pela proibição da prática.

Em seguida, a autora procede a uma classificação dos argumentos contrários à permissão do aborto, os quais podem ser assim formulados:

1) Fetos humanos são seres humanos possuidores do direito à vida como quaisquer outros seres humanos; por conseguinte, abortá-los seria cometer um crime. - Mary Warren adverte que nesse princípio se exprime também a posição da Igreja Católica, que sustenta que o aborto, em qualquer situação, jamais pode ser considerado como moralmente permissível, mesmo quando se apresenta como a única maneira de salvar a vida da mãe.

De minha parte, creio que haja algum exagero nisso. Não creio que a Igreja se oponha ao aborto em casos em que a vida da mãe, fonte potencial de outras vidas, corra perigo. Como quer que seja, não pretendo de modo algum aqui sair em defesa desta ou daquela religião, simplesmente porque meu objetivo é discutir a questão exclusivamente baseado em princípios compatíveis com uma **filosofia laica**.

2) Outro argumento contrário à permissão do aborto é aquele segundo o qual fetos teriam direito à vida enquanto seres humanos em **potencial**, ou melhor, nas palavras da própria autora, “por terem o potencial de se tornar seres humanos”.

Do meu ponto de vista, a formulação escolhida pela autora já revela uma tomada de posição antecipada e não-argumentada, na verdade, uma petição de princípio: fetos em si mesmos, ou seja, considerados da maneira como de fato existem, **ainda** não seriam seres humanos, mas teriam o potencial de se tornar seres humanos. Trata-se da estratégia usual dos abortistas, a saber, reduzir ou assimilar o feto a uma coisa ou a uma quasi-coisa, de modo a que o aborto apareça como algo aceitável do ponto de vista moral.

3) Um terceiro argumento usualmente apresentado por adversários do aborto é do tipo consequencialista, pois não entra no mérito do status moral do feto, mas sustenta que a permissão irrestrita da prática do aborto “on demand”, ou seja, a pedido da mulher e sujeito somente ao arbítrio da mulher, levaria a uma banalização ou depreciação da vida humana.

Em virtude das limitações de espaço, concentrar-me-ei a seguir exclusivamente nos argumentos consequencialistas apresentados por Mary Warren em favor do aborto, submetendo-os a um exame crítico.

A autora prossegue elencando os fatores que geralmente tornam uma gravidez indesejada algo difícil de evitar, a qual encontraria solução somente na legalização da prática do aborto. Esses fatores são os seguintes:

- a) As relações heterossexuais são normalmente desejadas e mesmo estimuladas pela sociedade. As crianças nascidas dessas relações ficam usualmente a cargo das mulheres, que cuidam da sua criação, mas são economicamente desfavorecidas, o que geraria uma tremenda dificuldade para elas.
- b) Mesmo o uso o mais cuidadoso de anticoncepcionais não garante que se evite a gravidez. Além disso, muitas mulheres não podem, por razões de saúde, fazer uso de tais métodos ou, por não terem recursos, sequer têm acesso à supervisão médica necessária para seu uso.
- c) Nem todas as mulheres têm a liberdade ou dispõem de recursos materiais para tornar efetivo o uso de anticoncepcionais, segundo a autora, mesmo aqueles mais baratos. Além disso, muitos homens, sobretudo em áreas rurais econômica e culturalmente subdesenvolvidas proíbem as mulheres de fazerem uso deles. Ademais,

a própria Igreja católica tornaria a situação ainda mais complicada ao sustentar que qualquer contraceptivo seria pecaminoso.

d) Algumas mulheres engravidam em virtude de incesto ou de estupro. Nesses casos, de fato, parece que proibir o aborto seria até mesmo desumano.

Contra essas alegações feitas pela autora sobre as circunstâncias que levariam inevitavelmente à gravidez indesejada e daí ao inevitável recurso à prática do aborto, gostaria de argumentar o seguinte:

a) A autora não menciona em momento algum o recurso a preservativos ou à popular “camisinha de Vênus”, que são bem mais baratos e no mais das vezes inofensivos a saúde, como maneira de se tentar evitar a gravidez em mulheres de classes econômicas desfavorecidas. Basta pensar em programas governamentais, como os que, aliás, já existem no Brasil, de distribuição de preservativos e anticoncepcionais, juntamente com uma campanha de conscientização, para que se evitem cada vez mais casos de gravidez indesejada. Até porque, como “vovó já dizia”, prevenir é muito mais fácil e barato do que remediar. A propósito, se se quiser encarar o problema do ponto de vista de saúde pública, como o faz por vezes a própria autora, então deve-se levar em conta os prejuízos que a prática do aborto pode acarretar para a saúde da mulher, tanto do ponto de vista físico quanto do psicológico. Com efeito, isso é algo intencionalmente escamoteado pelos abortistas, que apresentam esse tipo de intervenção como se fosse inteiramente livre de sequelas e não representasse risco algum para a saúde da mulher a ela submetida.

b) Com relação à falibilidade dos métodos e medicamentos contraceptivos, a conclusão sugerida pela autora é a de que o aborto seria uma solução moralmente aceitável para situações em que a mulher ou o casal não conseguiu evitar a gravidez, apesar de todos os seus esforços e cuidados. - Ora, em primeiro lugar, apesar de ser fato que qualquer método contraceptivo tenha um percentual de falibilidade, isso constitui uma parte ínfima de casos de gravidez indesejada, para os quais se buscaria dar um fim mediante o aborto do ser indesejado. Com efeito, a maior parte dos casos é pura e simplesmente decorrência de falta de prevenção, que é aquilo pelo que os abortistas deveriam se bater, até mesmo para que se evitem outros problemas, como

as DSTs, por exemplo. Em segundo lugar, é mesmo moralmente repugnante a sugestão de que tenhamos o direito de simplesmente tirar do nosso caminho um ser cuja concepção se tentou evitar em vão. Se a mulher ou o casal que tentou sem sucesso evitar a gravidez não tem culpa disso, por que a criança gerada teria culpa e deveria ser assassinada? Façamos a seguinte analogia. Suponhamos que eu vá prestar um concurso para uma vaga de professor e me prepare muito cuidadosamente para isso. Entretanto, no dia da prova, tenho uma indisposição qualquer, que prejudica meu desempenho. Assim, apesar de todos os cuidados, eu falhei, e outra pessoa passou na prova ficando com a única vaga. O que deveria eu fazer então? Simplesmente me livrar do concorrente indesejado que se aproveitou de minha falha, uma falha da qual eu não sou culpado? Analogamente, pode uma mulher simplesmente se livrar de um ser que “se aproveitou” de uma falha de um medicamento? Se eu não posso, moralmente falando, me livrar de meu concorrente, por que poderia a mulher fazê-lo?

c) Como afirmei acima, não pretendo fazer aqui nenhuma defesa de qualquer religião ou seita, mas não posso deixar de registrar a incoerência da autora. Com efeito, Mary Warren está listando situações e circunstâncias que levariam à gravidez indesejada e que tornariam mesmo necessário permitir o aborto. Ora, dentre as mencionadas circunstâncias estaria a suposta proibição absoluta de contraceptivos por parte da Igreja. Desse modo, a autora está sugerindo que a própria Igreja contribuiria com seus princípios ultrapassados para um problema que por sua vez supostamente só encontraria solução em algo que ela se recusa a aceitar, a prática do aborto. Porém, a autora não se dá conta de que no horizonte daquele que segue com verdadeira fé o que prescreve a Igreja o suposto problema que levaria à prática do aborto simplesmente não se coloca e, por conseguinte, com mais razão ainda, a sua suposta solução, mesmo em casos em que, por exemplo, por razões de ordem econômica, a gravidez ainda não está nos planos do casal.

d) De fato, os casos de gravidez como consequência de estupro e mesmo de incesto parecem constituir situações em que ninguém deveria se opor ao aborto. Aliás, na legislação jurídica da maior parte das nações, esses casos, juntamente com os casos de risco de morte para a mulher, são normalmente previstos como admitindo tal prática.

Contudo, as coisas não são tão simples assim. Pois a questão do aborto decorrente de estupro constitui um exemplo daquilo que em ética se chama de “casos-limite”, diante dos quais, sem dúvida, é humanamente difícil dar uma resposta, porque temos o que se chama de “conflito de normas”. Por um lado, se toda vida humana é sagrada e preciosa, então mesmo nesses casos, a gestação deveria, moralmente falando, ser levada adiante. Afinal, abortar uma criança gerada nessas condições seria punir um inocente que nada fez para merecer isso. As pessoas esquecem muitas vezes que em casos de estupro há não apenas uma, mas duas vítimas. Por outro lado, de fato, não é fácil levar a termo uma gravidez gerada em tais circunstâncias, sendo essa **uma** das razões pelas quais a permissão do aborto nesses casos é garantida e consagrada pelos diferentes ordenamentos jurídicos. Pois creio que se leve em conta nesses casos também o lado da criança: não há de ser fácil vir a tomar conhecimento de que se foi gerado em tais circunstâncias. Como quer que seja, percebo que há uma tendência a generalizar abusivamente o que vale para um caso reconhecidamente problemático e complexo, a saber, a gravidez seguida de estupro ou incesto, para casos que são de contornos claros e bem delineados, por exemplo, quando um marido ou namorado força a parceira a ter relações sexuais. Há uma tendência por parte dos auto-proclamados “progressistas” a considerar essas situações como casos de estupro, por conseguinte, como admitindo o aborto legal. E aí vemos quão “progressistas” e “revolucionários” eles são. Ao invés de se baterem pela prevenção do problema, a saber, a violência doméstica contra a mulher, eles preferem se bater pela permissão do aborto nos casos em que a mulher é violentada pelo marido. Assim, os supostos “progressistas” preferem deixar tudo como está: o marido ou namorado poderá continuar fazendo tudo que seu instinto animalesco pedir, pois será permitido à mulher se descartar da criança gerada em tais condições, tranquilamente, logo em seguida. (Observação incidental: os abortistas ainda têm a coragem de chamar seus opositores de “reacionários” ou “conservadores”! Quem é o verdadeiro conservador?).

Além dessas respostas dadas por mim a cada um dos argumentos em particular apresentados por Anne Warren, gostaria de finalizar este artigo fazendo a seguinte

crítica geral ao conjunto de seus argumentos consequentialistas em favor do aborto. Como vimos acima, os fatores mencionados são todos característicos de países ou regiões pobres e subdesenvolvidos, fatores que levariam à gravidez indesejada. Eles são aduzidos pela autora como razões que levariam inevitavelmente a se permitir a prática do aborto como uma solução “humanitária” para problemas que afligem as mulheres. Ora, se aqueles fatores e circunstâncias listados por Mary Warren não são característicos de países industrializados, então seria de se esperar que em tais países a prática do aborto não fosse legalmente permitida, já que eles “não teriam necessidade” de recorrer a ela. Entretanto, e isso é deveras paradoxal no argumento da autora, como observa a própria Mary Warren, são justamente esses países industrializados os vanguardistas da legalização do aborto. Assim, fica claro que a verdadeira razão para a defesa da legalização do aborto não está em nenhuma preocupação “humanitária” para com os padecimentos e dificuldades sofridos pelas mulheres em países ou regiões pobres, mas, sim, numa questão de princípio: segundo os abortistas, toda mulher, seja ela pobre ou rica, tem direito ao próprio corpo, donde, concluem eles, tem direito ao aborto. Esse é o ponto central da questão, ao qual voltaremos em outro lugar.

Referências Bibliográficas

WARREN, M. A. Abortion. In: **A Companion to Bioethics**. Helga Kuhse e Peter Singer (Eds.). John Wiley & Sons, 1998.

O ADESTRAMENTO EM WITTGENSTEIN: ensinar para a autonomia e não o ensino autônomo

Carolina Fragoso Gonçalves (UENF)
Dr. Julio Cesar Ramos Esteves (UENF)
Lenilson Alves dos Santos (UENF)

RESUMO: O filósofo da educação inglês Christopher Winch faz críticas aos movimentos pedagógicos que valorizam o aprendizado autônomo. Segundo ele, a ideia de uma aprendizagem baseada em uma construção independente do aluno seria uma perigosa ilusão. Winch encontra fundamento de suas críticas em Wittgenstein, que vê na práxis do adestrar, importância central. Numa visão wittgensteiniana, educar é mais do que ensinar, explicar. Envolve o conceito de adestramento, ou seja, a iniciação da criança em um contexto social e cultural de aprendizagem: social porque, na medida em que a criança aprende, não o faz sozinha, mas com outras pessoas; cultural porque ao ser educada, a criança toma parte da tradição cultural de uma comunidade, participando da forma de vida dessa comunidade.

Palavras-chave: Construtivismo, Wittgenstein, Adestramento, Educação.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, descreveremos em linhas gerais, com fundamento em Winch a investigação wittgensteiniana a respeito do adestramento na educação: de que maneira a prática do adestramento, ou treinamento, influencia positivamente o processo educacional e a inserção social na vida de uma criança?

Embora a educação não fosse interesse específico de Piaget, suas ideias tiveram bastante repercussão na prática educativa, principalmente por focalizarem noções básicas presentes também nos currículos escolares, tais como as de conservação numérica, substância, peso e volume e as noções de classe lógica e seriação assimétrica, entre outras. Apesar disso, poucos sabem ao certo como o construtivismo funciona.

O construtivismo é definido erradamente como um “método de ensino”, o que, na realidade, ele não é. O construtivismo é, portanto, uma teoria sobre o aprendizado infantil, segundo a qual a construção do conhecimento pelas crianças é um processo diretamente relacionado à sua experiência no mundo real.

A partir da filosofia de Wittgenstein, queremos pensar o problema do ensino e da aprendizagem, presentes em sua filosofia posterior, na qual ele mesmo desconfia do processo de ensino-aprendizagem “a partir da criança”.

Wittgenstein se opõe à ideia de que o saber não pode ser transmitido, mas somente construído. E em nossa empreitada, queremos investigar, o processo do adestramento, como instrumento sem o qual, segundo o filósofo, nenhuma outra explicação ou justificação pode ser dada.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Não são raros os trabalhos produzidos sobre o chamado “construtivismo educacional” ou sobre tentativas de “aplicação de Piaget” (BANKS LEITE, 1993; FOSNOT, 1998). Em artigo significativo a respeito das tentativas de ligar Piaget à educação, o pesquisador espanhol César Coll (COLL, 1987), que defende a tendência construtivista, descreve essas tentativas, acrescentando algumas críticas pertinentes à inviabilidade de se “aplicar Piaget” de forma mecânica. Houve quem propusesse essa aplicação, por exemplo, no estabelecimento de objetivos educacionais, na eleição de noções operatórias como conteúdos da educação escolar, na ordenação de conteúdos e na avaliação intelectual dos alunos, entre outras. Mas todas deixaram a desejar.

Cabe lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que começou a vigorar em 1971 (LDB 5692/71) em grande parte assentava-se na teoria piagetiana dos estádios de desenvolvimento cognitivo, ao propor como categorias curriculares *Atividades*, *Áreas de Estudos* e *Disciplinas*, destinada cada qual a um nível de ensino distinto. No entanto, desde essa época, a tentativa de “aplicar Piaget” na elaboração de categorias curriculares apresentava nitidamente um desvirtuamento das ideias piagetianas.

No Brasil, estudos que pretendem fazer a crítica ao Construtivismo ou às suas aplicações educacionais também têm se intensificado nos últimos anos (CARVALHO, 2001; SILVA, 1998).

Como se sabe, desde o final do século XIX, com a constituição da Psicologia como disciplina científica, educadores e estudiosos da Educação criaram a expectativa de que a Psicologia poderia fornecer a base científica para a abordagem de questões educacionais (COLL,

1987). Os avanços, porém, não se revelaram uniformes e a Psicologia diversificou-se em várias correntes teóricas, não havendo uma teoria global que integrasse os dados de pesquisa até então coletados. Algumas correntes ganharam hegemonia em diferentes momentos e em distintos países (LIMA, 1990). Tais são os casos do Funcionalismo e do Behaviorismo, nascidos nos EUA, e da corrente cognitivista, em suas várias vertentes, dominante inicialmente na Europa e logo disseminada em países não-europeus.

No Brasil, pode-se apontar algumas tendências tomadas pela relação entre a Psicologia e a Educação e o predomínio de certas correntes em momentos históricos distintos.

Entre os anos 20 e 40 do século XX, dissemina-se o movimento escolanovista e, com ele, a influência da Psicologia Funcionalista sobre métodos de ensino e a ênfase na atividade e no interesse do aluno.

Durante os anos 50 e 60, o tecnicismo invade a educação brasileira, com a influência do Behaviorismo. A chamada Tecnologia Educacional então em voga defende a ideia de que o ensino deve ser objetivo, operacionalizado e regido por princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

A partir dos anos 70, o Construtivismo de Piaget e a abordagem Sócio-Histórica de Vigotsky convivem com as críticas sociológicas às pedagogias escolanovista e tecnicista e ao “psicologismo” na educação.

Por fim, nos dias atuais, pode-se afirmar que continua a tendência anterior, acirrando-se a influência do Construtivismo na educação, mas tomada esta corrente como uma teoria pedagógica.

Quais são, afinal, as ideias de Piaget que atraíram os educadores? De que trata o Construtivismo?

O Construtivismo piagetiano é uma teoria que trata do conhecimento. Mais propriamente, é uma teoria epistemológica e psicológica que pretende descrever e explicar como se desenvolvem os conhecimentos. O termo *construtivismo* vem exatamente de um questionamento fundamental de Piaget (1978): como se passa de um conhecimento elementar, insuficiente, para um conhecimento superior? Como avançam os conhecimentos, considerando sua formação na infância até chegar ao pensamento adulto e ao conhecimento científico?

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Tentando responder a essas questões, Piaget buscou no estudo da criança – portanto, na Psicologia – a gênese dos conhecimentos. Distinguiu o *desenvolvimento psicológico ou espontâneo* da inteligência – relativo especialmente às estruturas lógico-matemáticas e que ocorre sem necessidade de intervenção deliberada – e o *desenvolvimento psicossocial* – aquele decorrente da educação familiar ou escolar, por exemplo, que requer intervenção para que aconteça (PIAGET, 1973b).

Piaget considera o desenvolvimento intelectual espontâneo como um processo de organização e reorganização estrutural, de natureza sequencial e ocorrendo em estádios relativamente independentes de idades cronológicas fixas. Além dos fatores clássicos explicativos do desenvolvimento (o fator biológico e o ambiental), Piaget propõe a *equilibração* (auto-regulação) como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento cognitivo, definindo-a como um processo em que o sujeito reage ativamente às perturbações que o ambiente oferece, compensando-as de modo a anulá-las ou a neutralizá-las de alguma forma.

Segundo a teoria, todo ser vivo tende a organizar os próprios esquemas/estruturas de conhecimento para lidar com o ambiente; e todo ser vivo tende adaptar-se ao ambiente, mediante os processos de *assimilação* (incorporação aos esquemas/estruturas das propriedades presentes no ambiente) e *acomodação* (modificação de esquemas/estruturas) para ajustá-los às exigências ambientais.

Assim, todo ato inteligente pressupõe um esquema de assimilação ou uma estrutura que permite ao sujeito organizar o mundo e compreendê-lo. São as formas de organização que se modificam continuamente, na interação entre o indivíduo e seu ambiente, permanecendo invariáveis os mecanismos responsáveis pelo funcionamento intelectual (assimilação e acomodação). Essas formas de organização distinguem os vários períodos de desenvolvimento intelectual, com suas subdivisões, propostos por Piaget (Sensorio-motor, Operacional Concreto e Operacional Formal).

Piaget investigou o desenvolvimento das mais variadas noções (número, classes, relações, substância, peso, volume, proporções, combinatória, acaso, etc.) e também a atuação de várias funções psicológicas, como a percepção, a imagem mental, a memória, linguagem, imitação, etc. Já se pode notar, por essa amostra, que o interesse de educadores pela teoria piagetiana tem sua razão de ser.

Nas poucas referências às implicações de sua teoria para a educação escolar, Piaget (1976; 1977; 1998) faz algumas críticas à pedagogia tradicional, apontando, por exemplo, o excesso de verbalismo e a necessidade de se respeitar o interesse infantil, ressaltando que isto não significa deixá-la fazer tudo o que quiser, mas fazer com que ela queira tudo o que faz. Considera que a pedagogia tradicional não percebe a diferença estrutural entre a inteligência infantil e a do adulto e atribui à escola o papel de “equipar” a mente com conhecimentos e experiências; e que a atitude coercitiva geralmente aí presente dificulta a relação de cooperação e não ajuda a criança a construir sua autonomia moral e intelectual.

As conceituações e considerações piagetianas, ligadas diretamente ou não à educação escolar, parecem ter chegado à escola de forma descontextualizada e com significados distintos dos originais. Assim, os termos e expressões “ser ativo”, “pensamento concreto”, “respeitar o interesse infantil”, “autonomia”, “gênese/genético”, entre outros, têm sido associados a certas condutas, concepções e práticas. Diz-se, por exemplo, que “o construtivismo leva à bagunça”; que se devem usar objetos materiais, aproveitar o cotidiano do aluno e não impor tarefas; que o conhecimento é inato e a inteligência é hereditária e, portanto, imutável.

Muitos professores pensam no Construtivismo como método de ensino ou método de alfabetização; há quem o defina como um “conjunto de regras” ou de técnicas que devem ser seguidas (recortar letras para “construir” palavras; usar letra de fôrma maiúscula), enquanto para outros seguir o Construtivismo é “deixar a criança solta” (Torres, 2004).

Nesse sentido, procuramos analisar o conceito de adestramento na educação, à luz da filosofia tardia de Wittgenstein, que acredita ser o adestramento o fundamento de qualquer explicação ou justificação.

3 ADESTRAR É EDUCAR

O filósofo da educação inglês Christopher Winch faz críticas aos movimentos pedagógicos que valorizam o aprendizado autônomo. Segundo ele, a ideia de uma

aprendizagem baseada em uma construção independente do aluno seria uma perigosa ilusão. Winch encontra fundamento de suas críticas em Wittgenstein¹⁷¹.

De acordo com Winch, Wittgenstein jamais se pronunciou diretamente sobre questões pedagógicas, pois seu principal interesse não estava voltado para os conceitos de aprendizagem ou de educação e sim, para o conceito de significado. Mas o problema do ensino e da aprendizagem representa um papel importante em sua filosofia posterior, principalmente nas *Investigações Filosóficas*.

A curta experiência docente de Wittgenstein se deu num período de reformas escolares marcantes na recém-fundada República da Áustria. Como professor, Wittgenstein era muito rígido e exigente. Não deixava de incentivar seus alunos inteligentes, mas não lhes concedia oportunidade para processos de aprendizagem considerados independentes, cujo discurso passava pela fórmula fundamental “a partir da criança”.

Para Wittgenstein, o processo de aprendizagem de um ser humano deve passar inequivocamente pela relação de autoridade entre professor e aprendiz. Dessa maneira, o filósofo consegue visualizar na práxis do adestrar uma importância central.

No entanto, essa teoria encontra forte rejeição: primeiro porque o termo adestramento remete a um condicionamento behaviorista, o que não é o caso aqui. Além disso, o processo do adestramento envolve uma relação estabelecida pela autoridade entre professor e aluno, onde a aprendizagem seria fortemente marcada por essa prática.

Numa visão wittgensteiniana, educar é mais do que ensinar, explicar. Envolve o conceito de iniciação da criança em um contexto social e cultural de aprendizagem: social porque, na medida em que a criança aprende, não o faz sozinha, mas com outras pessoas; cultural porque ao ser educada, a criança toma parte da tradição cultural de uma comunidade, participando da forma de vida dessa comunidade.

Vemos aqui uma íntima ligação entre os conceitos “forma de vida” e “jogo de linguagem”, isto porque, segundo Wittgenstein, “ a palavra ‘jogo de linguagem’ deve aqui enfatizar que falar uma língua é uma atividade ou forma de vida”, ou seja, ao falar uma língua, a

¹⁷¹ Segundo Winch, Wittgenstein jamais se pronunciou diretamente sobre questões pedagógicas. Seu principal interesse não estava nos conceitos de aprendizagem ou de educação, mas no conceito de significado.

criança não apenas faz uso de signos linguísticos, mas utiliza de toda uma estrutura social e cultural inserida nesta língua. O ato de falar uma língua está inserido em um determinado contexto, na práxis coletiva de uma forma de vida. Por isso, a introdução nas práticas coletivas é importante para a criança que está se desenvolvendo.

Nessa perspectiva, percebemos que o processo de iniciação de uma criança começa logo após seu nascimento: frente a um bebê que chora, por exemplo, nós adultos possibilitamos que ele desenvolva capacidades de distinção e expressão, quando distinguimos conceitualmente suas sensações ou sentimentos e expressamos-los linguisticamente. É exatamente isso que Wittgenstein entenderia por adestramento, ou seja, a ideia de que a criança é gradativamente inserida em um ambiente social e cultural ao ser educada.

Segundo Wittgenstein, uma criança que está aprendendo a falar ainda não é um ser totalmente desenvolvido, que precisaria apenas aprender a tornar acessível seu mundo interior a outras pessoas. A criança ainda não dispõe de uma linguagem mental, onde só precisasse “protocolar” os elementos a sua volta. Ao contrário: é somente com a iniciação na prática linguística que seu mundo mental passa por uma diferenciação interna.

Para aprender a pensar e falar, a criança é gradualmente iniciada numa práxis social, governada, segundo Wittgenstein, por regras.

Ora, se para tomar parte nas práticas coletivas de uma forma de vida, é preciso aprender a seguir regras correspondentes, como uma criança pode aprender a seguir regras sem mesmo ter aprendido a falar e pensar? Esse problema é apenas de ordem teórica, já que crianças aprendem regras linguísticas e sociais geralmente sem esforço.

Por outro lado, não é com a mesma facilidade que a criança aprende o seguimento e obediência a certas regras inseridas em diferentes “formas de vida”. Dessa maneira, a práxis do adestrar toma importância central no cenário educativo, posto que o adestramento proposto por Wittgenstein leva a criança ao conhecimento e obediência às regras, necessárias não só ao seu convívio social, mas ao seu desenvolvimento cognitivo, como é o caso das regras para o uso das palavras nos diversos “jogos de linguagem”.

Há, segundo Wittgenstein, um outro problema neste caso, que reside na questão do seguimento de uma regra: como uma regra ensina o que devemos fazer em casos particulares? Há aí uma lacuna entre uma regra e seu seguimento, ou seja, conhecer uma regra não implica

saber agir de acordo com ela. E, como não podemos cair em infinitas interpretações de uma regra, chegamos à conclusão de que não se pode explicar a uma criança como ela deve agir, sem que ela antes tenha passado pelo adestramento.

Por exemplo, não é uma placa que me indica a direção a ser seguida, nem minha interpretação desta placa que me faz seguir o caminho, mas o adestramento pelo qual passei na infância que me leva a avaliar a situação e chegar a uma conclusão. O que devo, ou não, fazer não me foi explicado, mas adestrado. Sem o processo de adestramento, eu permaneceria desconcertado diante da placa que, por si só, não portaria nenhum significado e eu não poderia reconhecer racionalmente seu significado. Em outras palavras, é apenas pelo adestramento, ou seja, pela introdução da criança em um contexto social e cultural, que uma placa teria sentido para ela. A placa, por si mesma, não tem sentido, mas, inserida em um contexto de práxis social, poderíamos agir conforme a indicação da placa, porque fomos adestrados para isso, treinados dentro de um contexto determinado.

Há também que se destacar o valor da obediência cega às regras de uma práxis que é estabelecida dentro de uma relação de autoridade. Segundo Wittgenstein, “quando eu sigo uma regra, eu não escolho. Eu sigo a regra cegamente”. Esse conceito é válido tanto para o aluno quanto para o professor. O mestre, ao demonstrar o seguimento das regras, não sabe justificar esse seguimento, apenas sabe também segui-las. Ou seja, além do aluno, o mestre também obedece cegamente às regras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de adestramento não deve ser compreendido como uma espécie de condicionamento behaviorista, onde o aprendiz é levado a exibir um comportamento desejado, porém, sem compreender seu sentido. Deve ser visto como uma práxis ou uma ação normativa, na qual as atividades pertencentes a ela podem formar um juízo de valor na criança, ou seja, podem ser avaliadas como certas e erradas, em relação às regras. É como “dar a mão à criança” e conduzi-la a uma forma de vida, a uma práxis específica. O adestramento é, assim, elemento indispensável no processo pedagógico que envolve o ensino de crianças.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Vemos, dessa forma, o adestramento como um resultado de uma “engrenagem que deu certo”, entre a práxis, suas regras, seguimento e avaliação. A avaliação normativa se inicia na pessoa que ensina e domina as habilidades ligadas ao seguir regras e, além disso, passa essas mesmas regras ao aprendiz, avaliando seu modo de comportamento como correto ou incorreto, moldando assim sua práxis coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANKS LEITE, L. (1993). Piaget e a educação: exame crítico das propostas pedagógicas fundamentadas na teoria psicogenética. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 79-88, jan./jun.
- CARVALHO, J. S. F. (2001). *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- COLL, C. (1987). Contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: BANKS LEITE, L. (Org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, p. 164-197.
- GIESINGER, J. (2008). Adestrar e Educar: Sobre a importância da filosofia tardia de Ludwig Wittgenstein para a pedagogia. In: *Rundschau Educacional*.
- FOSNOT, C. T. (Org.). (1998). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed.
- LIMA, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a Educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 48, p. 3-24.
- PIAGET, J. (1973a). *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- (1973b). *Problemas de Psicologia Genética*, Rio de Janeiro: Forense.
- (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- (1977). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- (1978). *Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense.
- (1998). *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- SILVA, T. T. (1998). As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: ——— (Org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, p. 7-13.
- TORRES, L. de C. (2004). *Do discurso pedagógico ao discurso dos professores: resistência ao Construtivismo e profissionalização docente*. Araraquara. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.
- VASCONCELOS, S. J. S. de. (1997). Raízes e caminhos do pensamento piagetiano no Brasil. In: FREITAG, B. (Org.) *Piaget: 100 anos*. São Paulo: Cortez, p. 193-210.
- WITTGENSTEIN, L. (1989). *Investigações Filosóficas*, (col. Os Pensadores). São Paulo: Nova cultural.
- WINCH, C. (1995). Education Needs Training. In: *Oxford Review of Education* 21.

GT 07 – Hipertextualidade: Modos de escrita e de leitura

FORMAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA: dificuldades em promover o protagonismo cognitivo

Desirre Marques Brandão (UENF)
Dr^a Analice de Oliveira Martins (UENF)

RESUMO: Este ensaio irá apresentar uma reflexão acerca dos processos de produção de texto, assim como os de leitura, no ambiente escolar. Desta forma, tem como tema a dificuldade de promoção do protagonismo cognitivo em épocas de internet e de disseminação de informações de forma rápida e acessível. Acredita-se que os processos criativos de leitura e produção de texto que ocorrem na escola podem ser prejudicados pelas tecnologias de informação, tanto pelo fato de o professor não saber utilizar tais ferramentas, como pelo fato de não haver mais produção de texto, e sim cópias do que já está pronto na internet por parte dos alunos. O objetivo deste ensaio é destacar que a mudança de suporte do texto altera os processos de leitura e atualização e propor discussão sobre a tendência dos nativos digitais em buscar rápidas respostas para seus questionamentos.

Palavras-chave: Leitura, Produção de Texto, Tecnologias da Informação e Comunicação, Ensino Básico.

INTRODUÇÃO

Os diversos processos históricos possibilitaram grandes transformações no texto que sofreu impactos em sua estrutura e meios de divulgação. Passou dos relatos orais para a forma impressa do tipógrafo até as mídias digitais. Possuía uma estrutura linear e atualmente ganhou um aspecto não linear, devido às características existentes e possíveis de serem utilizadas por meio das tecnologias. E, devido às mudanças que vêm ocorrendo, o que se discute atualmente é a forma como o texto é produzido, disseminado e lido pela sociedade, já que muitos acreditam que existe a tendência de os livros acabarem.

O que muitos autores vêm questionando é que o livro – como um suporte – será alterado e dará lugar aos *e-book's*, aos *livros digitais* situação esta que ainda não é uma realidade, pois apesar de ser uma mudança de suporte, ainda há quem prefira a edição impressa.

Há que se enfatizar, também, que não é apenas o suporte para o texto que vem sendo alterado, mas as formas de leitura. Quando se leva tal realidade para o ambiente escolar, percebe-se que as novas formas de leitura, produção e disseminação dos textos – através dos meios eletrônicos e das tecnologias - podem auxiliar bastante nos processos de ensino e aprendizagem, porém, se esta utilização não for criteriosa, não auxiliará nesses processos.

Desta forma, há que se questionar: a má utilização das tecnologias prejudicam os processos de formação do conhecimento e, conseqüentemente, os de produção de texto?

Este ensaio irá apresentar uma reflexão acerca dos processos de produção de texto, assim como os de leitura, no ambiente escolar. Desta forma, tem como tema a dificuldade de promoção do protagonismo cognitivo em épocas de internet e de disseminação de informações de forma rápida e acessível.

Acredita-se que os processos criativos de leitura e produção de texto que ocorrem na escola podem ser prejudicados pelas tecnologias de informação, tanto pelo fato de o professor não saber utilizar tais ferramentas, como pelo fato de não haver mais produção de texto, e sim cópias do que já está pronto na internet por parte dos alunos.

O objetivo deste ensaio é destacar que a mudança de suporte do texto altera os processos de leitura e atualização e propor discussão sobre a tendência dos nativos digitais em buscar rápidas respostas para seus questionamentos.

O texto, dentro de seu suporte clássico, o livro, veio sofrendo várias “evoluções”. Acompanhado as mudanças tecnológicas, hoje, um livro inteiro pode ser encontrado tanto em sites, quando em bibliotecas digitais ocupando apenas alguns milhares de “bites”, seja digitalizado como imagem, seja como “somente texto”. (CLÉMENT, 2004)

Não se pode negar que a mudança do texto trouxe, em partes, vantagens para a conservação do objeto “livro”. Segundo Clément (2004), a digitalização pode poupar edições da degradação que o livro no suporte de papel venha a sofrer.

Evidencia-se a mudança estrutural do texto, não apenas a partir de seu suporte, mas também pelas formas de leituras. Jean Clément (apud SUSSEKIND, 2003) afirma que o significado do texto não é mais lido de maneira linear e sim em seu eixo paradigmático. Nessa nova configuração, a formatação eletrônica do texto que agora com novo suporte e nova forma de leitura, ganha, também, outro nome: hipertexto. Este vem permeado de “percursos de leitura motivados”, isto é, *links*, “caminhos prontos”, desenvolvidos pelo responsável pela inserção do livro ou texto no ambiente virtual da internet. Assim, a leitura de um hipertexto pode ter seu ritmo quebrado e o leitor pode se perder na infinidade de *links* que se surgem na tela.

O texto, segundo Lévy (1996) é esburacado, riscado, semeado de brancos. “É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos.” (1996, p. 35 - 36), ou seja, que o retiramos da “virtualidade” e ao lê-lo, consegue-se unir os conhecimentos que já se possui aos por ele disponibilizados. O que se espera é que novos conhecimentos sejam adquiridos, que atualizemos o que foi lido.

E, conforme Zilberman (2001) afirma, o texto é flexível quando diversos leitores leem e encontram respostas diferentes à medida que o atualizam, uma vez o que o “destinatário pode intervir na obra”, Zilberman ainda complementa que o texto é que se mostra produto do leitor”, é o leitor quem dá significado ao que foi lido, baseado nos conhecimentos de mundo que já possui.

Apesar de Lévy (1996) afirmar que o hipertexto é uma matriz de textos potenciais, ele também afirma que alguns deles (textos) vão se realizar sob o efeito da interação com o usuário. Caso o usuário não possua maturidade para interagir com o texto disponível em meio eletrônico, cheio de links e caminhos a ser percorridos um texto pode não ser atualizado, como afirma Nóbrega: “Tudo indica que essa rapidez reduza a reflexão e crie uma leitura mais dispersa, o que pode fazer implicações para outros tipos de leitura, inclusive de textos impressos”. (2009, p. 194)

Quando Deleuze; Guatarri (1995) abordam o Princípio da Ruptura na obra “Mil Platôs”, pode-se remeter à questão do leitor como “dândi” (VILLAÇA, 2002) como um errante, buscando informações possíveis no texto, pois destacam que o rizoma compreende linhas pelas quais é estratificado, territorializado e organizado, mas

também, compreende linhas de desterritorialização, pois novos questionamentos são levantados pelo leitor.

É interessante se valer das questões de Deleuze; Guatarri (1995): "Como é possível que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpétua ramificação, presos uns aos outros". (p. 18) Isso porque quando o leitor é crítico, ele atualiza, mas volta a virtualizar suas informações, problematizando.

Como afirma Lévy: "(...) o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização" (LÉVY, 1996, p. 16) Pode-se afirmar, assim, que o texto está na ordem do virtual, pois suas informações não produzem significado sozinhas, isso só ocorre quando uma pessoa o lê, o atualiza. Sendo assim, o texto "real" assemelha-se ao "possível"; uma pessoa pode ler um texto e não atualizá-lo, tornando possível a atualização e não a realizando. Lévy conclui que "o atual em nada se assemelha ao virtual: responde-lhe." (p. 17) Caso não haja uma atualização, não haverá respostas à virtualização. Desta forma, Lévy complementa sua conclusão sobre a virtualização:

A virtualização pode ser definida como um movimento inverso da atualização. Consiste em uma passagem do atual ao virtual, em uma "elevação à potência" da entidade considerada. A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade (...) Com isso, a virtualização fluidifica as distinções instituídas aumenta os graus de liberdade, cria um vazio motor. (...) A virtualização é um dos principais vetores da criação da realidade. (LÉVY, 1996, p. 16 - 17)

Percebe-se, portanto, que Lévy (1996) enfatiza que a questão da atualização é da ordem da invenção e da criatividade. Dessa forma, o próprio autor destaca: "Um hipertexto é uma matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o efeito da interação com o usuário." (LÉVY, 1996, p. 40)

Portanto, neste momento, cabe a discussão sobre o autor. Segundo Zilberman (2001), citando Foucault, o autor é uma espécie de foco de expressão que se manifesta da mesma maneira e como o mesmo valor, nas obras, nos rascunhos, nas cartas, nos

fragmentos, citando ainda a consideração de Barthes sobre “a morte do autor”, que na verdade não morre, mas dá lugar à figura do leitor – já que é este quem atualiza o que o autor “virtualiza”.

Lévy (1999) enfatiza que a escrita e a leitura trocam os papéis, já que o que participa da estruturação de um hipertexto, também é um leitor e o que atualiza um percurso, ou se manifesta em determinado aspecto relativo ao texto, contribui para a redação do mesmo, e a escrita se torna interminável. Sussekind (2004) ainda cita Keep, que afirma ser o leitor um “decisor”, indo ao encontro da fala de Lévy.

Zilberman (2001) afirma ainda que, culturalmente, a sociedade do livro exigiu a consolidação de aparelhos encarregados de disseminarem a escrita que, dependiam do uso de material impresso. Dessa forma, a escola, que se universalizou e tornou-se obrigatória, estabeleceu para os alunos um comportamento: o de aprender a ler e escrever.

A escola, portanto, torna obrigatório o ensino da leitura e da produção de texto. Porém, desde a década de 70 do século passado, o tema “leitura” tem se tornado objeto de reflexão em livros e revistas, como aponta Maia (2007) em seu livro intitulado “Literatura na Formação de Leitores e Professores” que convencionou chamar o problema de “a crise da leitura”; como até mesmo Regina Zilberman (1996) destaca em sua obra “Formação da Leitura no Brasil”. Maia (2007) aponta que este problema possui duas causas: uma estrutural e outra pedagógica. A primeira diz respeito ao reduzido número de bibliotecas escolares e salas de leitura nas escolas e a segunda à má formação do professor de Língua Materna. Isso acarreta a má formação dos alunos, que passam a demonstrar dificuldades na expressão oral e escrita, além de pouca familiaridade com a leitura e incapacidade de interpretar textos.

Quando se leva em consideração a fala de Eco (apud VILLAÇA, 2002) que diz que hoje se pode aprender muito sobre o Império Romano por meio do cinema, uma vez que ele esteja historicamente correto, Villaça (2002) afirma que “(...) um programa educacional em CD-ROM pode explicar genética melhor do que o livro”, trazendo a questão da informatização do texto e da leitura para o ambiente escolar. Seria interessante para melhorar a aprendizagem dos alunos? Quando se pensa em Nativos

Digitais (PRENSKY, 2001), observa-se um ponto positivo, mas quando se pensa em “hipertextos” que “servem para interromper o fluxo de leitura através de redes remissivas”, pode-se destacar que a leitura pode se perder em meio a tantas informações, imagens, vídeos disponíveis nos links da internet.

De acordo com Prensky (2001) e Voigt (2007), os imigrantes digitais são responsáveis por utilizar uma linguagem classificada como pré-digital, ou seja, superada. Os imigrantes digitais compõem a maior parte de usuários na rede, embora os mesmos vivenciem um novo ambiente no ciberespaço, transportam em si a cultura e linguagem utilizada antes do uso da tecnologia de comunicação e informação. Os professores desse grupo resistem em ensinar aos alunos que se comunicam em uma linguagem totalmente nova, adaptada a era digital.

Além disso, Prensky (2001) e Voigt (2007) salientam que os Nativos Digitais, chamados de pós-internet, estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Esses gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizam múltiplas tarefas. Preferem os gráficos antes do texto, além de acesso aleatório (como hipertexto) em que trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Os nativos digitais não visualizam somente o ambiente escolar como a única forma válida de aprendizagem e produção do conhecimento.

Portanto, há a necessidade de se destacar que o hábito da leitura, infelizmente, não é algo muito praticado no Brasil. Quando se observa a realidade dos muitos milhares de crianças, que estão em fase escolar, percebe-se mais ainda o distanciamento dos livros e a proximidade a jogos eletrônicos, vídeo games, celulares e computadores. “Tudo indica que essa rapidez reduza a reflexão e crie uma leitura mais dispersa, o que pode fazer implicações para outros tipos de leitura, inclusive de textos impressos” (NÓBREGA, 2009, p. 154)

A leitura não está deixando de existir devido à mudança de suporte. Porém, acredito que para as crianças e adolescentes, assim como aos jovens, a escola sempre apresentou a leitura como uma atividade escolar, uma “obrigação”. Vista dessa forma, a leitura, tão exigida pela escola, perde muito de sua essência devido à postura da própria escola, em obrigar a ler e não incentivar a prática da leitura.

Com isto, a leitura prazerosa, que contribui para os processos de atualização e de criatividade, vai se perdendo. Zilberman (2001) aponta que o leitor é o grande responsável pela atualização dos textos que lê e é o responsável pela historicidade das obras literárias.

Jauss, citado por Zilberman (2001), evidencia que a literatura desempenha papel fundamental, até educativo, mas não somente reprodutor, isto porque tem poder de mudar percepções acerca do mundo.

Dessa forma, vale a pena questionar e problematizar a fala de Lévy (1999): “O virtual, quando se relaciona à internet e ao ciberespaço, realmente é uma fonte indefinida de atualizações?”

Clément (apud SUSSEKIND, 2004) afirma que a “hiperleitura não dá lugar à apropriação nem a identifica, mas antes ao diletantismo, ao nomadismo, à deriva” (p. 111), Se tomarmos a palavra Nomadismo, analisando seu significado: vida nômade; povos que vagueiam sem residência física (FERREIRA, 1971, p. 976), chega-se à conclusão que a hiperleitura desterritorializa e virtualiza. Assim, ao mesmo tempo em que ela se abre numa possibilidade de ir de um texto ao outro, evidencia a relatividade da estrutura textual, que não há começo nem fim, nem meio, apenas o definido pelo leitor no momento da leitura (NÓBREGA, 2009, p. 154). Assim, como ponto negativo de uma leitura realizada em meio eletrônico, quando se trata de turmas de Educação Básica, pode-se citar o quão perdida – ou tomar outros rumos que não o da leitura - uma criança pode ficar ao se deparar com a infinidade de possibilidades existentes num texto no suporte eletrônico.

Sussekind (2003) aponta que uma das vantagens do suporte digital, segundo Lévy, é uma diferença considerável em relação aos hipertextos que antecedem a informática: a pesquisa nos sumários, o uso dos instrumentos de orientação, a passagem de um nó a outro, agora, são realizados por computador, com rapidez. Mas, no ambiente escolar, se não houver objetivo, isso não ocorrerá. Uma leitura realizada em sala de aula, com crianças da Educação Básica, pode não atualizar um texto se não for realizada de forma direcionada. Pode-se questionar, também, o fato de uma criança poder desenvolver uma forma de leitura detetivesca e se ela também é

possível nos textos eletrônicos, já que os links a levam para caminhos prontos, disponibilizados pelas ferramentas eletrônicas, desenvolvidos por códigos HTML.

Magda Soares (2002, p.149) apresenta dois dados importantes para diferenciar as tecnologias tipográficas das tecnologias digitais: “o espaço de escrita e os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita”. De acordo com ela, existe uma sensível relação entre o espaço físico e visual da escrita e as práticas de letramento. Ao longo da história, existiram diversas práticas de leitura e escrita (textos desenvolvidos em argila, pedra, papiro ou papel) e, com o uso do computador, essas práticas mais uma vez se modificam, já que a leitura de hipertexto eletrônico ganha novo espaço de escrita: a tela.

Não é proposta deste ensaio afirmar que as tecnologias são prejudiciais. Elas possibilitaram grandes avanços e ainda têm um potencial vasto para apresentar propostas inovadoras em pouquíssimo espaço de tempo. É proposta discutir se o uso inadequado das tecnologias influencia na aprendizagem dos alunos. Pode-se partir da afirmação de Nóbrega (2009), que afirma:

Enquanto no texto impresso a leitura tende a ser mais cartesiana, na tela alternam-se os processos de aprendizado cognitivo. Os recursos da tecnologia quebram a linearidade, possibilitam saltos na leitura feita do começo para o meio, para o fim. (p. 154)

Castells (2002) evidencia o uso das ferramentas tecnológicas que se tornaram essenciais para a formalização e a disseminação do conhecimento e que, segundo o autor, é necessário unir à tecnologia, a capacidade do indivíduo em aprender a captar, gerir, disseminar e aplicar o conhecimento adquirido.

Lima (2008) em sua dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que aborda o “Leitor-Navegador”, cita Bruner, que afirma:

Se a origem do conhecimento é concebida como uma experiência individual, como na abordagem piagetiana, aspectos sociais, históricos e culturais acabam sendo relegados a segundo plano. Torna-se necessário, então, uma abordagem de ensino-aprendizagem que compreenda o aprendiz como um ser social, interativo, situado

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

histórica e culturalmente e que reconheça que todo o conhecimento possui uma história. (LIMA, 2008, p. 61)

Ainda há a questão das cópias e “plágios”. Como no ambiente da internet tudo se torna “fácil”, “acessível” e “livre”. Na edição da Revista Mundo Universitário, veiculada em Portugal (e na internet!), a diretora – Laura Alves – destaca, no editorial, o uso das verdades “prontas” existentes na internet e o fato de não se questionar nada. Além disso, aponta os plágios como coisas comuns não apenas em salas de aula da Educação Básica, mas também das universidades. Alves (2010) afirma que: “(...) se há uma coisa que a internet nos trouxe de mau – a juntar às mil coisas boas que nos trouxe também – foi a preguiça mental”, quando afirma que devido às informações estarem todas *online* o leitor não mais utiliza o seu “saber”, “não se confirma os factos”.

O fato de ser fácil o acesso à internet e a obtenção informações sobre qualquer assunto fez crescer bastante o número de plágios – inclusive entre as crianças em idade escolar. Villaça (2002) aborda a questão dos direitos autorais e afirma que a mesma vem sendo discutida, gerando diferentes opiniões, citando que Barlow pensa que o maior controle de expressão ao conteúdo veiculado da Internet é o direito autoral. Para Barlow (apud VILLAÇA, 2002) as leis copyright do mundo material não se aplicam ao virtual. Discordando dessa fala que vai, de certa forma, de encontro à fala de Lévy sobre atualização. Percebe-se que quando se “copia” algo, não se atualiza, ou melhor, o conhecimento não é gerado. Quando um aluno realiza plágio, ele não se torna coautor, pois não leu e atualizou o texto.

Essa é uma discussão que rende vários outros pontos, muitos outros nós. Considerando que as tecnologias possuem grandes vantagens, pois podem unir várias mídias ao texto e, assim, possibilitar a ampliação do conhecimento, ainda possuem algumas desvantagens quando se referem aos processos de ensino-aprendizagem, citadas abaixo.

Primeiro, pela não preparação dos professores para utilização das tecnologias como ferramentas de ensino. Isso se deve à própria formação ou até mesmo o não interesse em se aperfeiçoar após a formação universitária.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Segundo, pela própria escola não se atualizar frente às novas formas de ensino (ainda se privilegia, em grande parte das instituições de ensino, uma educação tradicional). Freire (1979) salienta que o educador tradicional é aquele que aliena a ignorância, se mantém sempre em posições fixas, invariáveis.

Terceiro, pelo fato de não se priorizar a leitura e possuímos alunos que não são leitores ativos e finalizando com o quarto item, com o fato da leitura em meio eletrônico – e não direcionada no ambiente escolar – poder deixar o aluno perdido, sem foco, e não promover o conhecimento, a atualização.

Referências

- ALVES, Laura. “Claro que é Verdade! Vi na Wikipédia” Revista Mundo Universitário. Ed. 171. Out. 2010. Disponível em: <http://issuu.com/mundouniversitario/docs/mu171>. Acesso em: 05 jun 2012.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 1.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 (Coleção TRANS).
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da Língua Portuguesa. 1a ed. rev. e aum., 4a reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1971.
- FREIRE, Paulo - *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1979.
- LÉVY, Pierre. O que é o Virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. Ciberultura. Rio de Janeiro. Editora 34, 1999.
- LIMA, Simone da Costa. O leitor-navegador no oceano de informações: a leitura hipertextual em aulas de inglês / Simone da Costa Lima. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras / Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, 2008. 273p. Disponível em: <http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/katia/2008-simone.pdf>. Acesso em: 05 jun 2012.
- MAIA, Joseane. Literatura na Formação de Leitores e Professores. São Paulo: Paulinas, 2007.
- NÓBREGA, M. H. O Impacto da Comunicação Eletrônica na Produção de Textos. Estudos Linguísticos. São Paulo, 38. p. 145 – 156.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., dic. 2002, vol.23, no.81, p.143-160. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 05 jun 2012.
- SUSSEKIND, Flora (Org). Historiografia literária e as técnicas da escrita: do manuscrito ao hipertexto. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.
- VILLAÇA, Nízia. Impresso ou Eletrônico? Um trajeto de leitura. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.
- ZILBERMAN, Regina. Fim do Livro, Fim dos Leitores? SP: Senac, 2001.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

MODOS DE LEITURAS HIPERTEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS

Leila Alves Vargas (UENF)
Dr^a Maria Eugênia Totti (UENF)

RESUMO: O presente trabalho busca apresentar uma análise de modos de leituras hipertextuais em livros didáticos de ciências do primeiro segmento do ensino fundamental, como forma de corroborar a hipótese da existência desse tipo de leitura em material impresso. É objetivo deste trabalho ainda, investigar a importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem na concepção dos professores da rede municipal de Campos dos Goytacazes e se os mesmos utilizam os recursos hipertextuais trazidos nos livros didáticos de ciências como os glossários, textos complementares e caixas de diálogo que permitem uma leitura não linear e desterritorializada. Os dados empíricos foram levantados a partir de um survey feito com 25 professores do primeiro segmento do ensino fundamental que participaram do curso de formação continuada – ensino de ciências – oferecido pela UENF com apoio do MEC.

Palavras-chave: livro didático, hipertexto, ciências

Introdução

Inúmeras discussões acerca do hipertexto vêm sendo criadas ao longo do tempo. Há quem advogue a questão de que este conceito tenha surgido com o avanço dos recursos tecnológicos e as novas tecnologias da informação e em contrapartida há quem acredite que este modo de leitura já existia nos livros impressos, muito antes das novas tecnologias da informação ganharem maior destaque.

O hipertexto é anunciado em algumas discussões como forma de leitura em suportes eletrônicos, porém há de se salientar que este modo de leitura, sendo uma espécie de rede de conexões e remissões a outras leituras e que ocorre de forma não linear, pode também ser potencializada no meio impresso.

Neste trabalho serão analisadas diferentes formas de leitura hipertextual no livro didático de ciências, *A ESCOLA É NOSSA*¹⁷², do primeiro segmento do Ensino Fundamental, como forma de comprovação da existência desse modo de leitura em livros impressos.

¹⁷² FAVALLI, Leonel *et al.* Ciências Naturais: A escola é Nossa. São Paulo: Scipione, 2003.

Segundo Pierre Lévy (1996), o hipertexto contribui para produzir aqui e acolá acontecimentos de atualização textual, de navegação e de leitura. Em outras palavras, ao lermos determinados textos atualizamos os mesmos e temos novas ideias por meio de processos mnemônicos. Desta forma o hipertexto não tem um lugar fixo, pois pode ser constantemente atualizado de diferentes modos.

Diante deste conceito, podemos definir que todo texto, seja ele no meio impresso ou eletrônico, pode se configurar como um hipertexto à medida que este é atualizado e remetido a novas ideias pelo leitor ou usuário através de sua memória.

Seguindo esta linha de raciocínio a hipótese deste trabalho baseia-se na comprovação da existência de modos de leitura hipertextual em livros impressos e não somente em suporte digital, e a possibilidade da criação de links e de nós a partir de leituras de textos que se configurem neste meio. Os objetivos propostos são: comprovar a existência de modos de leituras hipertextuais em livros impressos e não somente em suportes eletrônicos, propor exemplos de leituras hipertextuais no livro didático de ciências, relacionar a questão do hipertexto a remissões a outros textos através de processos de memória e destacar a importância do livro didático como recurso e ferramenta pedagógica no processo de ensino- aprendizagem.

Desta forma, no decorrer deste trabalho verificaremos que a leitura hipertextual poderá ocorrer no material impresso e que para esta se concretizar de fato, é preciso que o leitor a atualize. Logo após, analisaremos a concepção dos professores do primeiro segmento do ensino fundamental da rede municipal de Campos dos Goytacazes a respeito da importância do livro didático em sua prática pedagógica e a relevância na utilização de tais recursos hipertextuais pelos mesmos.

Trabalhando com diferentes conceitos de hipertexto.

Ao lermos um texto, provocamos em nós mesmos dúvidas e caminhos diferentes que variam de leitor para leitor. Isso porque cada indivíduo que lê, mesmo sendo um texto idêntico, o atualiza de maneira própria e singular.

LÉVY (1996, p.35) diz que:

(...) ao lermos um texto, este é esburacado, riscado, semeado de brancos. São as palavras, os membros de frases que não usamos. (...) *Amarrotamos* o texto. Dobramo-lo sobre si mesmo. Relacionamos uma à outra as passagens que se correspondem.

O termo 'hipertexto' foi cunhado por Theodor Holm Nelson em 1964, para referir uma escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real (MARCUSCHI, 1999). Desta forma, o hipertexto estaria relacionado a modos de produção e leitura textual que se configurariam no meio eletrônico.

Dando continuidade à discussão a cerca do hipertexto em suporte eletrônico, alguns autores defendem a ideia de que com o advento da informática, a leitura neste suporte, ganhou destaque.

Desta forma, VILLAÇA (2002, p.103) postula que: "Se a leitura no computador se dava de forma linear, agora com o hipertexto temos uma rede multidimensional no qual cada ponto ou nó pode ser potencialmente conectado a qualquer outro".

LÉVY (1999,p. 44) ainda discorre que

a abordagem mais simples do hipertexto, é descrevê-lo por oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto seria constituído de nós (elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências numéricas etc.) e de ligações entre esses nós (referências, notas indicadores, "botões" que efetuam a passagem de um nó a outro).

Porém, sabemos que este modo de leitura não se consolida somente neste cenário, mas também no meio impresso. É possível a criação de links na leitura em materiais impressos. Existem muitos exemplos que comprovam a existência de modos de leituras hipertextuais em livros impressos: segundo Lévy (1996, p.44) "a leitura de uma enciclopédia Clássica já é de tipo hipertextual, uma vez que utiliza as ferramentas de orientação que são os dicionários, léxicos, índices, atlas, sumários e remissões ao final dos artigos".

Outros exemplos que podemos citar neste trabalho como modos de leitura hipertextual que se configura no meio impresso são os boxes, que trazem em seu corpo leituras explicativas sobre determinados assuntos em questão; leituras complementares com informações de pertinência e relevância e que reafirmam as informações tidas como “principais” em um texto, levando o leitor a outras leituras; e os sumários que possibilitam a escolha da ordem da leitura que irá fazer.

Alguns desses recursos também se configuram como intertextos seja ele no meio impresso ou eletrônico. No meio eletrônico, Villaça (2002, p.108) caracteriza o intertexto como um diálogo entre livros de uma biblioteca infinita. Desta forma, podemos trazer esse conceito também para o meio impresso. Um exemplo de intertexto nesse cenário são as leituras complementares trazidas por alguns livros. Há uma intertextualidade em questão à medida que novos textos são utilizados e interligados através de links que levam o leitor de uma passagem do livro a outras, numa espécie de diálogo de textos se interligam e se complementam.

Um hipertexto se configura como um modo de leitura e escrita com efeito em “cascata”, ou seja, uma rede remissiva de uma leitura a outras devido à atualização do leitor. São como nós interligados em que o leitor vai desatando-os através da atualização de sua leitura e que remete sucessivamente a novos conceitos por meio de processos de sua memória.

A atualização aparece então como a solução de um problema, uma solução que não estava contida previamente no enunciado. A atualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades. Acontece então algo mais que a dotação de realidade a um possível ou que uma escolha entre um conjunto predeterminado: uma produção de qualidades novas, uma transformação de ideias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual. (LÉVY, 1996, p.16)

Desta forma, os hipertextos, segundo VILLAÇA (2002, p.107) “servem para interromper o fluxo de leitura através de redes remissivas interligadas, os *links*, e para conduzir o leitor a um vertiginoso delírio de possibilidades”. O leitor remete-se a várias outras leituras, a partir do momento que virtualiza criando um complexo problemático e o atualiza buscando possíveis soluções dando um novo sentido a sua leitura.

Ao dar um novo sentido à sua leitura, o leitor passa a ser um co-autor que contribui para a redação do texto em que está lendo, dando ao mesmo um significado diferente quando o atualiza.

Para LÉVY (1996, p. 46):

Assim a escrita e a leitura trocam seus papéis. Todo aquele que participa da estruturação do hipertexto, do traçado pontilhado, das possíveis dobras do sentido, já é um leitor. Simetricamente, quem atualiza um percurso ou manifesta este ou aquele aspecto da reserva documental contribui para a redação, conclui momentaneamente uma escrita interminável. As costuras e remissões, os caminhos de sentido originais que o leitor inventa podem ser incorporados à estrutura mesma do corpus. A partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita.

Trabalhando com os conceitos de atualização e virtualização citados em algumas passagens deste trabalho, podemos primeiramente dizer que o virtual não se opõe ao real e sim ao atual. Para (LÉVY 1996, p.16) “A atualização aparece então como a solução de um problema que não estava previamente enunciado. A atualização é a criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades”.

Enfim, o leitor ao ler um texto o atualiza e ao criar novos nós, o virtualiza novamente. Conclui-se, desta forma, que ler é dar significado, um sentido próprio e singular a cada leitura possibilitando diferentes formas de entendimento dos conceitos que estavam somente em latência no texto antes da atualização do leitor. E que os hipertextos funcionam como uma forma de leitura não linear e não sequencial que seja definida por cada leitor.

Algumas considerações acerca do livro impresso e o livro eletrônico

Discussões acerca do futuro do livro impresso vêm sendo intensificadas na mídia nos últimos anos. Há quem advogue a ideia de que com o avanço das novas tecnologias da informação e com o advento do livro eletrônico, o primeiro poderia estar sendo ameaçado pelo segundo.

Villaça (*apud* ROBERTO ECO, 2002, p. 102) ressalta que: “É curioso que a mídia

comece a celebrar o declínio da literariedade e a ascensão do poder das imagens no momento em que na cena mundial aparece o computador, que embora produza e edite imagens e utilize ícones é um instrumento alfabético”. Desta forma podemos analisar que, embora os recursos tecnológicos estejam em alta e auxiliem muito no sentido da edição e utilização de ícones, imagens e sons, de alguma forma esses recursos ao se convergirem encontram sempre um denominador comum: o alfabeto e suas inúmeras representações formando as palavras.

Roger Chartier, historiador do livro e da leitura, enfatiza que a evolução do livro desde a sua fase manuscrita à impressa, período em que houve uma possível liberdade dos indivíduos, passou por algumas modernizações. Porém, além dos benefícios e recursos trazidos por livros em suporte eletrônico, propiciados a partir dos avanços das tecnologias e recursos de informática, possíveis limitações também ocorrem com esse novo modo de leitura escrita como: leituras apressadas por meio da velocidade dos meios de proliferação da informação e a homogeneização da percepção.

Sobre o livro impresso, alguns autores questionam a ideia de uma leitura linear quando relacionada aos textos no papel.

Sendo assim, Soares 2002, p.150 postula que:

A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado.

Soares ainda reflete sobre a ideia de que “o texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra. Sendo assim a autora se refere ao hipertexto, com a conexão de *links* ou nós somente a modos de produção e leitura de textos em tela e não a textos escritos.

Deste modo fica a indagação: será que só podemos estabelecer nós, leituras não-lineares, textos que quando lidos e atualizados remetem a outros, sem começo meio e fim definidos em textos em telas, ou seja, em leituras com o suporte eletrônico? Ou este tipo de leitura também pode acontecer em materiais impressos? De acordo com este trabalho tentaremos propor modos de leitura hipertextual evidenciando a existência deste recurso em livros impressos.

Diferentes formas de leitura hipertextual no livro didático de ciências para o ensino fundamental

A fim de comprovar, as questões potencializadas ao longo deste trabalho no que diz respeito à existência de modos de leituras hipertextuais em livros impressos, analisaremos alguns exemplos que corroborem a hipótese aqui apresentada. Para tais efeitos, o objeto de estudo foi um livro de ciências já citado no início deste artigo: “A Escola é Nossa”, um dos livros didáticos adotados pela rede municipal de ensino de Campos dos Goytacazes.

Começaremos pelo sumário. Através dele, temos um exemplo de leitura hipertextual que permite ao leitor, a escolha da sequência que irá seguir. Com o sumário, o leitor poderá escolher o capítulo e/ou a página que iniciará sua leitura de forma não linear, desterritorializada.

SUMÁRIO

1 O AMBIENTE E OS FENÔMENOS NATURAIS

10

1. Luz

- Estudando a luz 12
- O percurso da luz 15
- Os corpos e a luz 19
- A passagem da luz através dos corpos 20

2. Calor

- A transferência de calor 23
- Fontes de calor 24
- Bons e maus condutores de calor 29
- Efeitos do calor 30

3. Combustão

- O que é combustão 35

4. Eletricidade

- A eletricidade no cotidiano 43
- Fontes de energia elétrica 47
- Usinas hidrelétricas 49
- Usinas eólicas 51
- Usinas termelétricas 52
- Usinas nucleares 53
- Corrente elétrica 58
- Condutores e isolantes 59
- Circuitos elétricos 60
- Cuidados com a energia elétrica 63
- Evitando o desperdício de energia elétrica 64

5. Magnetismo

- O magnetismo e os ímãs 69
- Magnetismo terrestre 75
- Eletroímã 77

2 O AMBIENTE E OS SERES VIVOS

80

6. Seres vivos microscópicos

- Estudando os seres vivos microscópicos 82
- Doenças causadas por seres vivos microscópicos 87
- Vírus 88
- Bactérias 88
- Fungos 88

7. Cadeia alimentar

- Relações alimentares entre os seres vivos 91
- Relações alimentares em desequilíbrio 98

3 SER HUMANO E SAÚDE

101

8. O corpo humano

- As regiões do corpo humano 103
- A estrutura do corpo humano 104

9. Sistema digestório

- Os alimentos e a digestão 111
- O caminho dos alimentos no corpo 112
- Doenças do sistema digestório 116

10. Sistema respiratório

- O ar e a respiração 119
- O caminho do ar no corpo 120
- Doenças do sistema respiratório 121

11 Sistema cardiovascular

- Componentes do sistema cardiovascular 127
- O sangue 128
- O coração 129
- Os vasos sanguíneos 131
- Doenças do sistema cardiovascular 132

12 Sistema urinário

- Componentes do sistema urinário 137
- Filtrando o sangue 138
- Doenças do sistema urinário 140

13 Sistema nervoso

- Componentes do sistema nervoso 145
- Os reflexos 146
- O sistema nervoso e os sentidos 148
- Visão 153
- Audição 153
- Tato 154
- Olfato 154
- Paladar 155
- Doenças do sistema nervoso 155

14 Sistema reprodutor

- Transformações que ocorrem no corpo dos meninos e das meninas 159
- Transformações que ocorrem no corpo das meninas 160
- Transformações que ocorrem no corpo dos meninos 161
- Componentes do sistema reprodutor 161
- Sistema reprodutor masculino 162
- Sistema reprodutor feminino 163
- A fecundação e a gravidez 165

4 RECURSOS TECNOLÓGICOS

170

15. Poluição

- Formas de poluição 172
- Poluição do ar 174
- Poluição da água 175
- Poluição do solo 177
- Poluição sonora 179

16. O lixo

- Observando o lixo 180
- O destino do lixo 181
- Problemas causados pelo lixo 194

GLOSSÁRIO

197

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS

205

BIBLIOGRAFIA

222

CRÉDITO DAS IMAGENS

223

Sumário do livro A Escola é Nossa

Prosseguindo com nossos exemplos de modos de leitura hipertextual em material impresso, o livro analisado traz no início de seus capítulos, reflexões com perguntas e indagações intituladas *ENTRANDO EM CONTATO*, com temas relacionados ao capítulo em questão, como uma forma de introduzir um assunto. Esse tipo de recurso se configura um modo de leitura hipertextual à medida que leva o leitor a refletir e formular questões inerentes ao tema abordado, atualizando a sua leitura e remetendo a outras leituras a partir desta. Criam-se links, e nós são lançados, fugindo assim, de uma linearidade da leitura.



No decorrer do livro, sessões intituladas *UM TEXTO A MAIS*, apresentam textos complementares ao capítulo e permitem ao leitor, refletir sobre questões relacionadas ao tema estudado. Este recurso se configura como um modo de leitura hipertextual à medida que interrompe o fluxo da leitura, e leva o leitor a repensar questões e procurar respondê-las. Para isso, ele utiliza como recurso o próprio texto, de forma não linear, ou até busca informações em outros textos. O leitor cria seu próprio fluxo, sua sequência particular de leitura para responder a questões propostas, e não necessariamente seguir uma leitura linear, com uma sequência já definida.



Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Ao final de cada capítulo, leituras complementares, *REFLETINDO*, trazem situações atuais que complementam os conceitos trabalhados. Deste modo o leitor virtualiza, cria um problema, “esburaca o texto” e depois o atualiza, trazendo possíveis soluções para sua leitura. Assim, o leitor pode buscar informações complementares, pertinentes à sua leitura, e ao estabelecer relações com outros textos, o leitor foge de uma leitura sequencial, que segue as páginas em ordem do livro, da esquerda para a direita, de cima para baixo, conectando assim uma informação a outra.

REFLETINDO

Doação de sangue

Quando uma pessoa sofre um acidente e perde muito sangue, sua vida corre perigo. Nesse caso, os médicos podem injetar na vítima o sangue de uma pessoa saudável, por meio de um processo chamado **transfusão sanguínea**.

A transfusão sanguínea também pode ser necessária quando as pessoas passam por certos tipos de cirurgia ou têm determinado tipo de doença.

O sangue usado nas transfusões é recolhido em postos médicos especiais, chamados **bancos de sangue**. Depois de recolhido, o sangue é analisado e, se apresentar condições ideais, fica armazenado sob refrigeração até ser solicitado pelos hospitais.

Porém, nem sempre os bancos de sangue têm estoque suficiente para suprir as necessidades da comunidade. Por isso, é muito importante que as pessoas doem sangue.

Para ser um doador, são exigidas algumas condições. Veja algumas delas:

- apresentar boas condições de saúde;
- ter entre 18 e 60 anos de idade;
- ter, no mínimo, 50 quilogramas.

No Brasil, são realizadas várias campanhas para incentivar a doação de sangue. Veja, ao lado, a imagem de um cartaz usado em uma dessas campanhas.



Converse com os colegas sobre a importância da doação de sangue.

MÃOS À OBRA

Com um colega, confeccione um cartaz incentivando a doação de sangue. Depois, utilizando os cartazes confeccionados por vocês e pelos outros colegas, organizem uma campanha na escola ou no bairro para mostrar às outras pessoas a importância desse tipo de doação.

Outro recurso aqui abordado como um modo de leitura hipertextual que aparece no livro analisado, intitula-se UM PASSEIO PELA LÍNGUA PORTUGUESA. Com esse recurso, o leitor poderá viajar em sua leitura quebrando a linearidade e ao mesmo tempo é um recurso interdisciplinar, pois lança um nó que poderá ser atualizado a partir de um outra leitura e buscando subsídios em outras disciplinas, nesse caso, a língua portuguesa.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

UM PASSEIO PELA LÍNGUA PORTUGUESA

Hoje, sabemos que é o sistema nervoso que controla as emoções. Porém, durante muito tempo, acreditou-se que esse controle era realizado pelo coração. Talvez essa idéia tenha vindo do fato de que a raiva, o medo ou a visão da pessoa amada aceleram os batimentos cardíacos.

Em consequência disso, surgiram expressões como:

coração de pedra **coração partido** **sem coração**

- Na sua opinião, o que significa cada uma dessas expressões?
- Você conhece outras expressões com a palavra coração? Se conhece, diga-as a seus colegas e explique seu significado.

133

No texto, o leitor pode encontrar novas palavras e descobrir os seus respectivos significados no glossário. Assim, os glossários são considerados campos de leitura hipertextual no material impresso, pois permite ao leitor, interromper o fluxo de sua leitura. Nesse contexto, o leitor atualiza o que leu virtualizando e criando nós em sua leitura.

GLOSSÁRIO

As explicações apresentadas neste glossário referem-se ao sentido com o qual cada palavra foi utilizada no texto. Além disso, em algumas palavras, são acrescentadas outras informações.

Nos textos do livro, cada palavra indicada por um asterisco (*) é apresentada no glossário. Essa indicação é feita somente na primeira vez em que a palavra aparece no livro.

A

Âmbar (pág. 44): Mineral de origem orgânica que surgiu do fósil de uma espécie extinta de pinheiro. A coloração do âmbar pode ser amarelado-acastanhado, negro, marrom, laranja ou vermelha. O âmbar pode ser encontrado na Alemanha, na Rússia, na França, no México, na Romênia, nos Estados Unidos e na República Dominicana.

Baquelita (pág. 29): Tipo de plástico resultante da combinação de certos elementos químicos. Devido às suas propriedades de resistência à água, ao calor moderado e a alguns ácidos, a baquelita passou a ser utilizada na fabricação de interruptores, utensílios domésticos e componentes elétricos para automóveis.

Ambientalista (pág. 173): Pessoa que está ligada a assuntos relacionados à preservação do meio ambiente.

Anatomia (pág. 101): Ciência que estuda a estrutura interna do corpo humano. Essa ciência originou-se de observações feitas por cientistas enquanto dissecavam o corpo humano. A palavra anatomia tem origem grega e significa dissecar.

Aterro sanitário (pág. 172): Área de depósito de lixo doméstico, onde este é disposto em camadas e coberto com solo compactado. Alguns aterros sanitários são forrados por cima e por baixo para minimizar a agressão ao meio ambiente.

B

Baquelita (pág. 29): Tipo de plástico resultante da combinação de certos elementos químicos. Devido às suas propriedades de resistência à água, ao calor moderado e a alguns ácidos, a baquelita passou a ser utilizada na fabricação de interruptores, utensílios domésticos e componentes elétricos para automóveis.

197

Metodologia

Para conhecer como os recursos hipertextuais são abordados e trabalhados foi aplicado um questionário a 26 docentes da Rede Municipal de Ensino de Campos dos

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF **Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.**

Goytacazes, do 1º segmento do Ensino fundamental, participantes do curso “O Ensino de Ciências e suas Múltiplas Faces” (2012), realizado na UENF, com o apoio do MEC.

Os principais objetivos do questionário foram: traçar o perfil dos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental da rede pública de Campos dos Goytacazes e levantar como o livro didático é utilizado por esses professores no que se refere ao hipertexto.

Resultados e discussão

A investigação sobre o uso de recursos hipertextuais e ferramentas trazidas pelos livros didáticos e sobre o papel dos mesmos no processo de ensino aprendizagem e na prática docente, permite apresentar os dados a seguir:

1- Perfil dos entrevistados

Os professores que participaram deste questionário possuem idade mínima de 23 e máxima de 51 anos, atuam no 1º segmento do ensino fundamental entre 5 a 32 anos, possuem graduação nas mais diferentes áreas como História, normal superior, ciências da natureza, pedagogia, psicologia, ciências sociais, serviço social e matemática.

2- Percepção sobre a importância do livro didático

Quando perguntados se consideram o livro didático uma ferramenta importante no processo de Ensino aprendizagem, 19 professores (73,1%) responderam afirmativamente, seguido de 3 professores (11,5%) que responderam não achar o livro didático importante no processo de ensino aprendizagem e 4 professores (15,4%) não opinaram.

Esses percentuais mostram que para a grande maioria dos professores entrevistados, o livro didático se constitui como uma importante ferramenta no processo de ensino aprendizagem, auxiliando a prática docente como uma forma de apoio nas aulas.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Por outro lado, quando questionados sobre o preparo de suas aulas, a maioria dos professores respondeu utilizar além do livro didático adotado pela escola, outros livros e também outros recursos e ferramentas. Dentre os citados estão:

- 1- “Textos de outros autores”
- 2- “Músicas”
- 3- “Imagens”
- 4- “Outros livros”
- 5- “Vídeos”
- 6- “Revistas”
- 7- “Fotografias”
- 8- “Internet”
- 9- “sucatas”
- 10- “Jogos e experiências”

A partir da grande diversidade de respostas percebe-se que a maioria dos professores, afirmam fazer uso de outros recursos pedagógicos, além do livro didático adotado pela unidade escolar, no preparo de suas aulas. São eles textos de outros livros didáticos e paradidáticos, além de vídeos e a internet. Com essas respostas, vemos que os professores utilizam com frequência de recursos hipertextuais à medida que a partir de uma informação ou tema, criam links e estabelecem leituras não lineares em diversas fontes de pesquisa e em diversos ambientes, sejam eles impressos ou digitais.

Como já destacado neste trabalho, o livro didático traz em seu contexto, diversas formas e fontes de leituras hipertextuais, que possibilitam ao leitor, um leque de possibilidades de leituras diferentes, que quebrem a linearidade, como as caixas de diálogos, leituras complementares e informações extras trazidas no corpo do texto e dos glossários.

Por sua vez, quando questionados sobre quais informações do livro didático costumam priorizar em suas aulas:



Com estes resultados podemos observar que um pequeno número de professores respondeu priorizar somente o texto principal, supondo-se que os professores analisados, preocupam-se em utilizar em suas aulas, recursos complementares e hipertextuais trazidos pelo livro didático além do texto principal.

Um número significativo de professores, 18, afirmou utilizar em suas aulas informações extras como textos complementares trazidos no livro didático, o que demonstra que os professores procuram trabalhar essas informações complementares e permitir que os alunos atualizem seus conhecimentos, permitindo assim uma leitura não linear e sem uma sequência pré- definida.

Dos entrevistados, 11 professores responderam utilizar como informações trazidas nos livros didáticos as caixas de diálogos e 8 professores afirmaram utilizar os glossários. Esses resultados propõem que os professores analisados, utilizam em suas aulas, não somente os textos principais trazidos pelos livros didáticos, mas também procuram utilizar os recursos hipertextuais trazidos pelos mesmos, a fim de proporcionar ao aluno leitor, uma leitura desterritorializada, não linear em que os mesmos, sejam capazes de atualizar, virtualizar e atualizar novamente sua leitura,

criando links e nós ao longo dos textos, sendo capazes então, de realizar uma leitura não linear e com seu fluxo próprio e não definido.

Considerações finais

A partir das inúmeras questões e discussões propostas e apresentadas neste trabalho, podemos constatar que modos de leitura hipertextual, podem ocorrer também em material impresso e não somente em suporte eletrônico. O livro didático pode funcionar como um berço para essas formas de leitura, a medida em que traz em seu corpo, diversas partes que permitem ao leitor, realizar uma leitura não-roteirizada, desterritorializada e não linear.

Ao ler, de forma não linear, criamos uma espécie de nós, de dúvidas e problemas, as virtualizações, que serão solucionados com a atualização do leitor. A atualização é própria e singular de cada pessoa que ao ler, aciona sua memória e remete a outros textos.

Analisamos e verificamos neste artigo, que o livro didático analisado apresenta uma série de recursos que se configuram como modo de leitura hipertextual como o sumário, as leituras que iniciam o capítulo, as caixas de diálogos intituladas *ENTRANDO EM CONTATO, UM TEXTO A MAIS e REFLETINDO*, leituras complementares e glossários, corroborando a hipótese de que os modos de leitura hipertextuais podem ser encontrados não somente em suporte eletrônico, mas que também são possíveis e comuns em materiais impressos.

Verificamos ainda neste trabalho, que os professores que responderam ao questionário, em sua maioria utilizam recursos hipertextuais trazidos pelos livros didáticos como leituras complementares, caixas de diálogos e glossários, possibilitando assim, em suas aulas, uma leitura hipertextual, não linear e sem uma sequência pré-definida.

Por fim, concluímos que o livro didático é uma ferramenta importante no processo de ensino aprendizagem e os professores utilizam os recursos propostos por este tipo de material impresso. Porém, apesar disso, utilizam no preparo de suas aulas,

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

outras fontes como jornais, livros e revistas, de forma a complementar os assuntos trazidos pelos livros didáticos.

Referências Bibliográficas

FAVALLI, Leonel *et al.* Ciências Naturais: A escola é Nossa. São Paulo: Scipione, 2003. p.127-135.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *O que é o virtual?*. São Paulo: Editora 34, 1996.

VILLAÇA, Nizia. *Impresso ou eletrônico?: um trajeto de leitura*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. Comunicação apresentada no IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Analistas do Discurso. Santiago, Chile, 1999. Disponível em <http://www.pucsp.br/~fontes/ln2sem2006/17Marcus.pdf>. Acesso em 19 de julho de 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em <[HTTP://www.cedes.unicam.br](http://www.cedes.unicam.br)>. Acesso em 21 de julho de 2012.

TECNOLOGIAS E LITERATURA: aliadas ou inimigas?

Penha Élide GhiottoTuão Ramos
Beatriz Fraga Soares

RESUMO: Entende-se que a literatura é parte inalienável da cultura, compondo obras que rompem com os limites de seu tempo. Contudo, devido à abundância e à facilidade de acesso à informação por meio dos vários tipos de mídia, especialmente pela internet, tal ciência, que um dia constituiu um símbolo de status para o homem burguês, agora é refutada pelo cidadão digital. Enquanto o primeiro honrava-se de passar horas de fruição perante um bom livro, o segundo busca o instantâneo, o urgente, o breve. Diante disso, surge a incerteza sobre qual o papel das novas tecnologias e, mesmo, do profissional da educação no que diz respeito ao ensino de literatura e sua projeção na sociedade contemporânea. Nesse cenário, o presente estudo objetiva refletir a relação entre suporte literário e sociedade de seu tempo, considerando o uso das novas tecnologias de informação e comunicação como recursos capazes de aproximar ou distanciar um leitor do objeto literário. Para tanto, tem-se como fundamentação teórica as contribuições de Azevedo (2004), Seabra (2010), Cereja (2005) e Manguel (1997), entre outros. Por conseguinte, considera-se que nada é estático para a sociedade informatizada, sendo várias as transformações culturais e tecnológicas que exigem do professor uma efetiva revisão de valores, posturas e atitudes como educador, incluindo a observação crítica do ciberespaço, de modo a compreender e integrar a dinâmica que engloba uma geração inteira de alunos que já nasceram inseridos numa cultura marcada pela virtualidade e desgarrada das tão necessárias lapidações proporcionadas pela literatura.

Palavras-chave: Literatura, tecnologia, educação.

Verdades e idealizações em torno do tema leitura

Muito se fala da importância da leitura, das “viagens” por ela proporcionadas, de sua “magia” e prazer. Contudo, como bem ressalta Azevedo (2001, p.38), raramente, comenta-se que a leitura, como diversas experiências da vida, exige empenho e que o chamado prazer de ler é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação. Enfim, é um fazer mais complexo do que se costuma divulgar.

É fato que a literatura possibilita a reflexão sobre os próprios valores e crenças, contribuindo, por isso, para a formação de uma pessoa em todos os aspectos – no desenvolvimento de sua personalidade e de sua capacidade crítica –, mas, como definir um sujeito como leitor sem recair em visões idealizadas?

Leitor, segundo Azevedo (2001, p. 38), é simplesmente uma pessoa que sabe usufruir os diferentes gêneros textuais; tipos de livros e suas diferentes linguagens–

científica, artística, informativa, técnica, religiosa, entre tantas existentes. Trata-se, portanto, daquele que consegue diferenciar uma obra artística e literária de um texto não literário, mostrando-se apto a utilizar escritos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, para ampliar sua visão de mundo e/ou por puro e simples entretenimento.

Nessa perspectiva, compreende-se literatura como uma obra singular dotada de marcadores de literalidade (atemporalidade, intertextualidade, simbolização, uso de figuras, opacidade), um recorte do real sintetizado e interpretado pela sensibilidade do poeta, manifestando, no fictício e na fantasia, pontos de vista sobre o mundo, que podem ser interpretados de vários modos - razão por que, como defendiam os românticos, não se pode reduzir a literatura a um receituário.

Nota-se, nesse contexto, que a atividade de leitura aciona alguns mecanismos que podem estabelecer obstáculos para um indivíduo que não tem o hábito de ler, ou seja, um leitor imaturo. Muito simples dizer que é importante ler, mas cativar o leitor de modo que esse conclua a existência de tal importância e dedique-se a ela, especialmente neste século em que a informação e seu imediatismo parecem superar a construção sólida de conhecimento é algo mais trabalhoso.

A mudança de valores decorrente da chegada das tecnologias digitais

Há dois séculos, a literatura desempenhava um papel significativo no meio social. O homem burguês detinha uma ideia bastante responsável em torno do texto literário, para quem horas passadas diante de uma boa obra literária correspondiam a momentos prazerosos, em que a fruição e o conhecimento consequentes dela eram o objetivo maior. Na verdade, aquele que estivesse bem inteirado das publicações literárias assumia o status ambicionado por todo jovem que pretendesse acompanhar as evoluções de seu tempo.

Entretanto, para o cidadão do século XXI, em sua grande maioria, as leituras rápidas são as aspiradas. O sujeito, agora, é digital, está diretamente relacionado às informações instantâneas e mutáveis, tanto que não só o objeto livro quanto o conteúdo literatura enfrentam dificuldades de crescimento. Enquanto o texto literário

oferece uma linguagem polissêmica, as redes sociais permitem o instantâneo e breve, de modo bem compatível com o cidadão desse século e as necessidades dele decorrentes.

É claro que o sujeito contemporâneo dispensa tempo à leitura e, até mesmo, à produção textual, afinal, a escrita é uma atividade histórica e necessária ao homem. Contudo, os interesses são outros. Não se busca uma leitura que provoque reações que vão do prazer emocional ao intelectual: a tendência atual está relacionada a uma leitura rasa e a uma escrita extremamente particular, tanto que gramáticas são recriadas – sem nenhuma preocupação com a norma culta. É a linguagem do “*internetês*” sobrepondo-se a consagradas gramáticas. São os diários abertos do *Facebook*, do *Orkut*, do *MSN*, entre outros, que podem ser produzidos por qualquer internauta sem o risco de lhe faltar tempo, dinheiro ou material para isso, uma vez que a popularização da internet e sua democratização, tornam-na cada vez mais acessível e necessária.

Em vez de encontrar os amigos num shopping, opta-se pelo dedilhar no teclado ou pelo leve deslizar do dedo indicador sob a tela de um celular ou de um *tablet*. Em vez de um amigo, encontram-se, ao mesmo tempo, vários e de/em lugares distintos. O que antes equivalia apenas a uma conversa descontraída, agora vai além: os sujeitos dialogam; compartilham mensagens, fotos, curiosidades e situações banais do dia a dia, mas que, nesse espaço, tornam-se singulares e, mesmo não proporcionando uma fruição propriamente dita, criam uma atmosfera de bem-estar para os seguidores da net – até mesmos as boas gargalhadas das rodas de conversa têm seu espaço no universo digital¹. Há quem se conecta, liga a *web cam* e confraterniza com os amigos que, por algum motivo – ou nenhum – não podem estar no mesmo lugar para se encontrar.

Na verdade, o que nem sempre é percebido é que a sociedade sempre passou por constantes mudanças, de acordo com as novas tecnologias que surgiram, mudando o jeito de ser das pessoas. Interesses foram alterados, textos foram produzidos e, por conseguinte, criaram um público leitor também particular.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

No Romantismo, por exemplo, com Revolução Industrial e a Revolução Francesa, questionou-se o processo de alienação ao qual teria de sujeitar-se o indivíduo ao aceitar as novas formas de vida impostas pelas mudanças sociais. Assim, externa-se a reação dos artistas aos valores éticos e intelectuais da época: em vez de razão, apresenta-se o sentimento; da ciência, a arte e a poesia; no lugar da objetividade, a subjetividade.

Diante do contexto atual, não seria este o momento de uma nova indagação em torno da alienação que a sociedade tem sofrido por conta dos meios de comunicação de massa? Qual o verdadeiro papel das informações pensadas, concluídas e transmitidas de forma sedutora e eficaz por meio dos sistemas audiovisuais de comunicação? Ou, ainda, haveria algum benefício real a ser transmitido pelo implacável desejo de alcançar alguns minutos - ou seriam segundos - de fama ao tornar pública a vida particular por meio das redes sociais?

É certo pensar que a dinâmica de uma sociedade é resultante de seu contexto histórico e do surgimento de novas tecnologias. Tanto é que a literatura nacional se desenvolveu de forma mais consistente somente com a mudança da Coroa Portuguesa para o Brasil, em 1808, elevando a colônia à categoria de Reino Unido – isso impulsionou um grande avanço cultural, uma vez que ocorreu a criação de nível superior, a fundação de museus, bibliotecas públicas, de tipografia e de uma imprensa regular. Esse cenário dinamizou a vida cultural da colônia Brasil e propiciou o surgimento de um público leitor, ainda que, inicialmente, de jornais, o que ofereceu condições necessárias para o surgimento de uma produção literária mais consistente do que as manifestações relativas ao século XVII e XVIII.

Do impresso ao digital, é preciso saber utilizar as tecnologias e, no caso da literatura, tomá-las como meios de expansão. Foi exatamente isso que poetas românticos fizeram durante o século XIX, ao incluir o romance nos jornais, dando origem ao folhetim.

Nesse período, o público consumidor da literatura romântica era eminentemente formado pela burguesia, que não estabelecia reciprocidade com as exigências da arte clássica. Entretanto, uma classe social de origem popular, como os

burgueses, não compreendia uma literatura, cujo entendimento requeria conhecimentos das culturas grega e latina. Preocupando-se, então, com esse novo público leitor, floresceu o romance romântico, que, no caso da realidade brasileira representou o principal instrumento de expansão da identidade nacional, de suas raízes históricas, linguísticas e culturais.

Foi relatando acontecimentos da vida cotidiana, envolvendo fantasia e aventura, que o romance conquistou os burgueses – era o mais significativo meio de expressão artística desse grupo social. Tratava-se da manifestação de acontecimentos comuns da vida das pessoas numa linguagem simples e direta. Enfim, literatura passou por mais uma de suas mutações a fim de corresponder a uma expectativa de sua época, isto é, se o público leitor é outro e com anseios novos, por que a literatura continuar a mesma? Há, então, uma questão de sintonia entre contexto histórico e produção literária; entre o sujeito e as exigências de seu tempo; entre produções literárias e meios para sua expansão.

Dominado o espírito burguês, surge a necessidade de expandir a literatura e torná-la ainda mais próxima de seu público. Para isso, romances eram publicados diariamente nos jornais, de modo que capítulos de determinada obra literária fossem divulgados pouco a pouco. O curioso é que, em vez de a nova tecnologia da época, o jornal, representar o atrativo para a literatura, era o texto literário o recurso, para atrair leitores para o periódico, tamanha era a valorização atribuída à literatura.

Em contrapartida, do século XIX ao XXI, a relação entre leitor e texto literário sofreu uma mudança radical: se antes a literatura era o recurso para a popularização de um meio de comunicação inédito no país, agora a investida deve ser reversa: usar as novas e mais populares tecnologias do momento, a *internet* e a digitalização, para conquistar leitores que contribuam para a constante revitalização das obras literárias.

Essa tentativa confronta-se com um obstáculo gigantesco: cada vez mais o sujeito moderno tem pressa, falta-lhe tempo e, mesmo, paciência, enquanto as informações se multiplicam de modo veloz. Há predominante preferência pelo audiovisual, pelas redes sociais sendo mais cômodo ouvir e ver do que despender tempo para a leitura de um impresso, especialmente, quando este lhe oferece um

irônico obstáculo: o de parar e pensar (aplicar conhecimentos prévios e estratégias diversas de leitura). Mesmo os interessados por textos literários, portar um livro tornou-se algo supérfluo e trabalhoso, pois se o seu conteúdo pode ser armazenado em um *pendrive* ou cartão de memória do celular ou do *tablet* – não há por que deixar um livro na bolsa. Por que ter o incômodo de ir à biblioteca, se é possível realizar o download o conteúdo de um livro pela *internet*?

Diante disso, encerra-se mais uma questão em torno da leitura que não pode ser desconsiderada na relação impresso-digital: a interpretação sensorial e sua ligação aos aspectos externos do ato de ler, como as ilustrações, o formato do livro e o seu acabamento:

o leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua (MANGUEL, 1997, p. 277).

Não se acredita, na verdade, que o livro impresso possa ser plenamente substituído pelo digital, pois os signos imagéticos e sonoros não desmerecem o texto escrito em sua essência, quando se tem em vista a sua intrínseca relação com a produção do conhecimento e sua própria sobrevivência na sociedade, também movimentada e dinamizada por aparelhos eletrônicos, inclusive, pela *internet*. Essa nova tecnologia deve concretizar mais uma possibilidade de acesso à literatura, como fez o jornal em relação aos romances folhetinescos.

A exemplo disso, escritores e compositores contemporâneos lançam especial atenção para o público apaixonado pela conexão em rede – há fábulas, poemas e músicas, cujos temas estão associados ao contexto digital e à possibilidade de, mesmo num ambiente virtual, expressar a linguagem dos sentimentos. Assim, Sérgio Capparelli(1996, p. 52) recria conceitos e compõe a Fábula Virtual:

Fábula virtual

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Um ratinho virtual vinha por uma floresta de signos. Perto de uma caverna, avistou um leão, desses grandes, ameaçadores, desenhados em programas coloridos, bem modernos. — Vou te devorar — disse o leão. — E não adianta disfarce de ratinho virtual, cibernético ou seja lá o que for. — Não faz isso — suplicou o ratinho. — Por que, se sou o leão? — Não sou compatível. — Ah — rugiu leão — essa é boa. Vou te processar no meu texto. Mas eu acordei de bom humor, perdoo tua arrogância. — Arrogância?
(CAPARELLI, 1996, p.52)

Do mesmo modo, Sérgio Capparelli (1996, p. 8) inova o conceito de poemas com a criação de *ciberpoemas* e da interação do leitor – especialmente a criança – com o texto à medida que a sociedade amplia as suas potencialidades tecnológicas. É por meio de sítios na *internet* que autores estreitam laços com possíveis leitores:

Bits

Vem, amor,
mata essa minha fome de
chips,
devips, de bips,
e de bytes.

Mata essa minha fome
de ais.

(CAPPARELLI, 1996, p. 8).

Também na música, o comportamento *on line* é motivo de destaque:

Pela Internet

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 infomará
Que leve um oriki do meu velho orixá

Ao porto de um disquete de um micro em Taipé
Um barco que veleje nesse infomar

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve meu e-mail até Calcutá
[...]
(GIL, Gilberto, acesso em 29 out.2012)

Caso o interesse do leitor seja obter interatividade com a literatura, ele ainda tem a alternativa de acessar materiais literários pela *internet* e usufruir de um divertido diálogo com obras diversas, para as quais, além de leitor, poderá ser também coautor. Isso pode ser assegurado por meio de alguns sítios na internet:

www.angela-lago.com.br
www.capparelli.com.br
www.roseanamurray.com

Inquietações em torno do ensino de literatura: o que e como ensinar

O desafio contemporâneo para a formação de um público leitor vai além da formatação dada ao livro – se impresso ou digital. Poucas crianças têm contato com adultos que, de fato, são leitores e se interessam pela leitura.

É importante reverter esse quadro e estimular a leitura desde a infância, propiciando, ao leitor-criança², uma comunhão entre o prazer, a identificação, o interesse e a liberdade de interpretação. Afinal, o livro literário infantil se propõe a enriquecer interiormente a criança, para que, na desordem da vida moderna, ele não ofereça apenas fruição, mas um alimento que torne a vida mais significativa. Cabe, então, à família e à escola, a responsabilidade de transgredir os aspectos didáticos atribuídos à leitura para, desse modo, educar as crianças para o universo literário.

A esse cenário, agrega-se mais um elemento crucial: a prática pedagógica. Qual o modelo educacional adotado pelo processo de escolarização brasileiro? Como isso tem influenciado na formação de leitores e na compreensão dada ao ensino de literatura?

Durante longo período, a educação no Brasil seguiu parâmetros tradicionais e as práticas de ensino diretamente associadas à recepção e à reprodução de conteúdos que, infelizmente, ainda perduram. Nessa perspectiva, tudo que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor. Obsoleto, esse posicionamento pedagógico sofreu

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

diferentes tentativas de tornar o conhecimento algo palpável pelos alunos, de forma que o professor se posicione como mediador da construção de sentido perante as informações recebidas pelos alunos:

o professor não é mais aquele que detém o conhecimento absoluto e dogmático (que não admite questionamentos), mas aquele que organiza a articulação entre o saber e o aluno. Nessa direção, o professor é alçado à condição de mediador, deixando de lado a postura de transmissor de conteúdo e, por conseguinte, assumindo o papel de orientador e de estimulador na construção social do conhecimento do aluno (SILVA, 2011, p.1).

Essa realidade suscita a obrigação de se preocupar com o ensino de literatura e de rever essa prática escolar, bem como redefinir o seu papel na disciplina de Língua Portuguesa. Atitude que, conseqüentemente, irá provocar a reflexão sobre até que ponto o texto literário tem sido realmente vivenciado pelos alunos e o quanto tem objetivado o desenvolvimento de competências que possibilitem a análise e a compreensão do artefato literário:

É certo que, embora circule nas aulas de literatura um discurso didático sobre o literário, quase sempre nelas o texto literário propriamente dito é pouco trabalhado e vivenciado pelos alunos. [...] Como resultado, os alunos também não se mostram competentes para analisar e interpretar textos literários nas múltiplas dimensões responsáveis pela construção de sentidos: recursos de expressão, estrutura, relações entre forma e conteúdo, aspectos do estilo pessoal, contextualização histórico-cultural, tradição literária, etc. Tais resultados fazem supor que o ensino de literatura e a abordagem do texto literário não têm sido objetivo central nas aulas de literatura. [...] não tem alcançado plenamente nem mesmo esses dois objetivos essenciais a que se propõe – a formação de leitores competentes, de textos literários ou não literários, e a consolidação de hábitos de leitura (CEREJA, 2005, p. 11-2).

Neste novo milênio, juntam-se, portanto, duas inquietações em torno do ensino de literatura: o que e como ensinar. Há uma prática equivocada e metodologias que devem ser reformuladas por meio das novas tecnologias de informação.

É certo que o professor tem acesso a várias linguagens e suportes textuais que podem ser explorados, para expor os conteúdos no território escolar. Há a charge, as

histórias em quadrinhos, revistas, tirinhas e jornais, entre outros gêneros textuais. Então, por que não incluir, nessa lista, as redes sociais como *Facebook*, *MSN*, *Blogs*, *Orkut*? Tradicionais ou contemporâneas, as tecnologias relacionam-se cada gênero textual manuseado pelos alunos. Tanto o texto impresso quanto o digital não expõem o conhecimento concluído, mas viabilizam o aluno a refletir, a formular hipóteses para, enfim, construir sentidos e significados.

Emerge, assim, um novo panorama de ensino, segundo o qual os protagonistas do processo ensino-aprendizagem assumem novos papéis sociais. Isso propicia a eclosão de novos recursos didáticos e de novas formas de aprender, na proporção em que trazem o conteúdo de uma forma inovadora.

A princípio, associar o *twitter*³ a uma ferramenta capaz de permitir que o aluno trabalhe uma linguagem literária parece uma ideia equivocada. O surpreendente, entretanto, é que essa é uma realidade mais viável do que se imagina. Pode-se propor aos alunos a produção e a publicação de microcontos no *twitter*, cabendo aos estudantes a produção de breves narrativas literárias de até 140 caracteres – espaço máximo permitido nas mensagens dessa rede.

Com esse tipo de trabalho, exercita-se a concisão textual e a estrutura narrativa, até mesmo, o conceito de literatura, uma vez que é necessário fazer uma seleção de palavras para que se chegue a uma narrativa atraente e adequada ao gênero textual.

Tomando essa atitude, a escola possibilita, ainda, a inclusão digital, que é uma proposta do Governo Federal. Segundo este, a falta de acesso às tecnologias digitais acaba por excluir socialmente o cidadão, principalmente, quando se trata do jovem:

Com as rápidas transformações nos meios e nos modos de produção, a natureza do trabalho e a relação econômica entre as pessoas e as nações sofrerão enormes transformações e, neste quadro, a educação não apenas tem que se adaptar às novas necessidades como, principalmente, tem que assumir um papel de ponta nesse processo (SEABRA, 2010, p. 25).

Utilizando-se das novas tecnologias como recursos didáticos, o professor aproxima-se mais do universo do aluno, ao mesmo tempo em que lhe oferece um

formato de ensino muito mais atrativo do que se costuma associar ao espaço escolar. Por esse caminho, abre-se a possibilidade— se não a certeza — de se recuperar o público leitor de textos literários. Seria a literatura tomando uma moldura atrativa para seu leitor, pois do mesmo modo que o objeto livro em outro tempo exalava atratividade e provocava sensações de prazer no leitor, agora o faz a *internet* e o suporte conhecido como *tablet*, que já pode ser considerado um descendente do livro. Cabe, por isso, a importância de ressaltar que

o ato de escrever tomou novos rumos na sociedade da informação, e o desafio do professor é trazer para dentro do ambiente escolar essas novas ferramentas para que o aluno entenda a importância de escrever ao se comunicar com o mundo (SEABRA, 2010, p.6).

A impressão de estar atualizado e a atração provocada pelas novas tecnologias se constituem aliadas na disseminação do conteúdo literário, claro que isso irá acontecer ou não de acordo com seus mediadores — novamente aflora o papel formativo do professor.

Isso não significa que professor deva lançar mão das novas tecnologias, para fazer passar o tempo e subestimar os seus deveres enquanto educador. Ao professor, é necessário acompanhar a atual revolução tecnológica, diante da qual a concepção de ensino já não pode ser a mesma que predominou até o século da cultura industrial, em que um educador oriente seus alunos a se tornarem indivíduos sensíveis e críticos.

Considerações Finais

É preciso que o professor tenha domínio e visão crítica das novas mídias, fazendo com que as relações e práticas pedagógicas sejam concretamente beneficiadas: não há espaço para preconceitos, nem temores diante do novo. A tecnologia torna-se inimiga do processo ensino-aprendizagem e, até mesmo, da expansão literária, à medida que o educador se posiciona na contramão da evolução, ou seja, enquanto o aluno compõe a geração das transformações digitais, o professor mantém-se arcaico e temente às tecnologias.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Agora, o trabalho com a relação literário-mundo digital exige uma nova compreensão a seu respeito, correspondendo a uma orientação, a um desafio promovido pelo mestre em relação ao incentivo de seus orientandos. Visa-se, por isso, à autonomia do aluno para que este seja capaz de realizar uma investigação que culmine em uma conclusão reflexiva e consciente, de modo que a habilidade de pensar criticamente seja exercida não no hipotético, mas no cotidiano.

A literatura é um dos meios pelo qual o sujeito alcança essa possibilidade de refletir sobre a realidade e confrontá-la com o seu próprio interior e, por esse mecanismo, filtrar suas próprias interpretações sobre o que vive.

Encerra-se, assim, o conceito de aluno enquanto ser passivo e submisso ao professor e ao conhecimento instituído. Nada é estático para a sociedade informatizada. Várias são as transformações culturais e tecnológicas que exigem do professor uma efetiva revisão de valores, posturas e atitudes como educador, o que inclui a observação crítica do ciberespaço para, assim, compreender e integrar a engrenagem que tem movido uma geração inteira de alunos que já nasceram mergulhados numa cultura cingida pela virtualidade e desprendida das lapidações que a literatura proporciona ao homem.

Notas

¹Nesse ciberespaço, usa-se a letra “k” repetidas vezes – kkkkkkkkkk ...– para representar o riso.

²Não se trata simplesmente de uma criança que lê ou que ainda se tornará leitora, mas de um leitor iniciante, que ainda não amadureceu. Está tão ingênuo para as artimanhas da leitura, como o está uma criança para o mundo que a espera.

³Rede social que permite a troca e a publicação de mensagens de até 140 caracteres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCANJO, Jacineide Gabriel. **Uma perspectiva histórica da prática pedagógica.** Presença pedagógica, Belo Horizonte-MG: Zélia Almeida, v. 18, n. 107, p. 20-4, Set./Out. 2012.

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a literatura.** In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004.

CAPPARELLI, Sérgio. **33 cyberpoemas e uma fábula virtual.** Porto Alegre: L&PM, 1996

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura.** São Paulo: Atual, 2005.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- FARAH, Rosa Maria. Novos Conhecimentos. **Carta na Escola**, São Paulo: Editora Confiança Ltda, n. 52, p. 42-5, Dez./Jan. 2011.
- GIL, Gilberto. **Pela Internet**. Disponível em < <http://letras.mus.br/gilberto-gil>>. Acesso em 29 out.2012.
- GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**.17 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- OLIVEIRA, Tory. Literatura em pequena escala. **Carta na Escola**, São Paulo: Editora Confiança Ltda, n. 52, p. 62-3, Dez./Jan. 2011.
- PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Coord.). **Literatura: Ensino Fundamental**. V. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- RIBEIRO, Francisco Aurélio. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**. Vitória: UFES, Centro de Estudos Gerais, Departamento de Línguas e Letras, Mestrado em Letras, 1997.
- SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.
- SILVA, Silvio Profirio. Mudanças didáticas e pedagógicas na construção social Do conhecimento: a autonomia do aluno no novo milênio. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 6, 2012.
- SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.
- SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2000.

MIL TEXTOS, TRINTA PALAVRAS: autoria e autoestima para jovens e adultos dos anos iniciais

Dr. Gerson Tavares do Carmo (UENF)

RESUMO: O artigo tem por objetivo apresentar as bases teóricas e práticas do projeto 'Mil textos, trinta palavras: autoria e autoestima para jovens e adultos dos anos iniciais' que será experimentado em 2013 junto a três grupos de seis a oito alunos de EJA dos anos iniciais. O projeto terá duas versões – a concreta e a digital –, sendo a versão concreta para o primeiro grupo de alunos, as duas versões combinadas para o segundo grupo e a versão digital para o terceiro grupo. O tempo de aplicação de cada experimento será em torno de cinco semanas (ou vinte e cinco dias letivos). A versão concreta foi construída em material plastificado e MDF (Medium Density Fiberboard) e servirá de referência na construção da versão digital que, após os experimentos e devidos aperfeiçoamentos, subsidiará o projeto 'Inserção no Mundo Letrado e Digital e Qualificação Profissional' que será desenvolvido nos Telecentros Comunitários, coordenado pela Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Populares (ITEP/UENF) em parceria com o IFF e o LEEL/CCH. O projeto tem por hipótese que a autoria no manejo de um vocabulário básico de apenas trinta palavras possibilita uma experiência de elevação da autoestima do aluno em relação a sua capacidade de aprendizagem da leitura e da escrita. Espera-se como resultado que o grupo de alunos e respectivo docente, a partir da vivência do experimento, tendam a uma melhor relação com o ensino/aprendizagem da escrita, sentindo-se mais confiantes quanto à expectativa de permanência escolar, à compreensão/execução das tarefas e à reflexão/avaliação das rasuras ortográficas, o que será verificado por meio de medição do autoconceito do aluno em relação a escrita antes e depois do experimento com cada grupo. A operacionalização do projeto divide-se em três frentes de trabalho: a construção e adequação da versão digital; a realização dos experimentos em sala de aula; e a descrição e fundamentação da técnica a ser experimentada.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; autoria; autoestima; escrita e leitura.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a proposta de um experimento pedagógico cujo objetivo é verificar, junto a jovens e adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, se o exercício da autoria tem influência sobre a autoestima, assim como a baixa autoestima a tem sobre o baixo desempenho escolar.

Embora desconheçamos a existência de pesquisas sobre as relações do processo de autoria com o desempenho escolar, o mesmo não acontece com a relação entre este último e a baixa autoestima.

Moysés (2001) em uma pesquisa-intervenção com alunos do 8º ano de uma escola pública de Niterói levantou a hipótese de que “o fato de ter vivido uma história de fracasso deixara marcas profundas na personalidade daqueles jovens”, tendo em

vista que 70% dos alunos daquela turma “já haviam sido reprovados em algum momento da sua trajetória (30% já haviam tido duas ou mais reprovações)” (MOYSÉS, 2001, p. 13). A suspeita de Moysés é que por trás da apatia profunda na maioria dos alunos da turma, havia problemas no modo como os alunos se autopercebiam, recorrente que eram frases do tipo “Não adianta. Comigo não tem mais jeito!”.

Para Moysés, a temática da autoestima apesar da ênfase no individualismo, do distanciamento dos aspectos sociais característicos e da sua popularização através de livros de autoajuda, possui complexidade suficiente para justificar estudos aprofundados, no seu caso para indagar, numa perspectiva freireana, sobre

como dialogar com alguém que aprendeu a se calar? Como formar consciências críticas com alguém que não tem sequer consciência do seu valor intrínseco como pessoa? Como promover uma educação que se pretende libertadora quando se tem mentes imobilizadas pelo peso de uma autodesvalorização compungente? (MOYSÉS, 2001, p. 14)

Foi a partir de pesquisas da década de 60 e 70 - W.Brookover (1965), Stanley Coopersmith (1967) e William Purkey (1970) - que se construiu um certo consenso de que autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, enquanto que a autoestima é a percepção que a pessoa tem do seu próprio valor. Assim se o sentimento de valor dado à percepção que se tem de si constitui a autoestima, pode-se dizer que ela corresponde ao plano afetivo do autoconceito, próprio do processo cognitivo.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DO EXPERIMENTO

Ao mesmo tempo em que a autoestima encerra o núcleo do problema a ser pesquisado, a partir de elementos convergentes com os apresentados acima, ela compreende também o primeiro pressuposto da pesquisa que se pretende desenvolver, a saber: *a autoestima de um sujeito aluno de EJA em relação à sua capacidade de aprender reflete de alguma maneira no seu desempenho escolar.*

Assim uma autoestima positiva corresponderia a um bom desempenho escolar e vice-versa. E, de forma consequente, essa relação entre autoestima e desempenho escolar é compartilhada entre os pares na sala de aula, configurando uma dimensão coletiva que se manifesta nas representações sobre o que é ser aluno de EJA.

Vygotsky (1984; 1987) e Wallon (1989) nesse sentido são leituras obrigatórias para compreender como se dá o processo subjetivo de internalização do autoconceito e autoestima. Estes são alguns dos elementos que se pretende desenvolver para constituir o primeiro pressuposto da pesquisa:

O segundo pressuposto – *a aprendizagem da escrita tem uma especificidade distinta em relação à leitura* – corresponde ao núcleo conceitual em torno do qual se pretende desenvolver os fundamentos teóricos do experimento em si, isto é, das atividades que se serão propostas a partir de um vocabulário básico de trinta palavras.

Nesse sentido as leituras de Olson (1997), Bajard (2002) e Arena (2012) serão as referências iniciais para sustentar teoricamente que é não só possível, mas necessário e suficiente tratar, numa etapa inicial, as trintas palavras do vocabulário básico como nomes das figuras que lhes corresponde ou como apresenta Bajard (2002, p. 9): “A escrita como filha da imagem”.

Isto implica que nesta etapa inicial não há necessidade, nem é recomendado tratar de sílabas ou fonemas, basta apenas o reconhecimento entre a imagem e o seu respectivo nome escrito (um cartão de 10cm x 10cm com a imagem de uma caixa, tem no seu verso o seu nome escrito: c a i x a). Esta relação imagem-nome é conhecido entre docentes da educação infantil e alfabetização como atividade de “leitura de rótulos”, na qual usam rótulos de produtos (Nescau, Guaraná etc.) para o reconhecimento no nome do produto em questão.

O segundo pressuposto defende que a escrita do nome tem a função de auxiliar à lembrança da imagem correspondente. Nesse sentido, diante de um texto escrito com algumas destas trintas palavras o sujeito aluno de EJA tem a “sensação de ler” pois ao ver os nomes (tal como os rótulos) os associa às imagens correspondentes dando-lhes sentido coerente.

O terceiro e último pressuposto, de forma complementar ao pressuposto anterior, usa a especificidade leitura como forma de expansão das combinações entre as trintas palavras. Isto é, por meio do domínio dos nomes escritos das imagens, o aluno de EJA constrói e expande as combinações entre as redes semânticas nas quais estão inseridas as trintas palavras, configurando assim o terceiro pressuposto: *ler e dizer é agir sociocognitivamente*.

Pressuposto este que remete à função de autoria que se deseja estimular como processo hipoteticamente capaz de influenciar a autoestima dos alunos que participarão do experimento.

As leituras de Bajard (2005; 2007), Marinho (1976) e Calil (2004; 2012) constituirão a revisão bibliográfica de partida para o desenvolvimento desse pressuposto cuja orientação de atividades estará na produção de textos cuja coesão e coerência tópica dependerão necessariamente das relações entre as redes semânticas sugeridas pelas trinta palavras e as redes imagéticas existentes e possíveis no repertório de experiências cotidianas dos alunos.

3 ELEMENTOS CONSTITUINTES DO EXPERIMENTO NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O experimento, ora apresentado neste artigo em seus preâmbulos teórico-metodológicos, originou-se em um projeto de Iniciação Científica agregado a um conjunto de projetos que constroem o grupo de pesquisa Escrita: Poder e Subjetividade¹⁷³ coordenado pelo autor deste artigo. O referido projeto tem por objetivo experimentar o que se denominou de *Mil textos, trinta palavras: autoria e autoestima para jovens e adultos dos anos iniciais* junto a três grupos de seis a oito

¹⁷³ Centro de Referência e Memória de EJA na região norte noroeste fluminense - Edital FAPERJ 14/2012 EXTPEQS, E26/000.000/2012 aprovado em julho de 201 ; Centro de Referência e Memória da Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro: a versão da memória oral - EDITAL PROEXT 2013. MEC/SESu nº 02 PROEXT 2013, aprovado em agosto de 2012; Diagnóstico da EJA na região noroeste fluminense: a questão da permanência escolar – Edital Proex/UENF 2012; Diagnóstico da EJA na região noroeste fluminense: autoria de alfabetizadoras – Edital Proex/UENF 2011; Escrita Viva: performance do corpo quando escreve (sem financiamento); Por uma relação amigável com a escrita: do pesquisador ao professor, para o aluno (sem financiamento).

alunos de EJA dos anos iniciais. O projeto terá duas versões – a concreta e a digital –, sendo a versão concreta para o primeiro grupo de alunos, as duas versões combinadas para o segundo grupo e a versão digital para o terceiro grupo. O tempo de aplicação de cada experimento gira em torno de cinco semanas (ou vinte e cinco dias letivos).

A versão concreta foi construída em material plastificado e MDF (Medium Density Fiberboard) e servirá de referência na construção da versão digital que, após os experimentos e devidos aperfeiçoamentos, subsidiará o projeto *‘Inserção no Mundo Letrado e Digital e Qualificação Profissional’* (2012) que será desenvolvido nos Telecentros Comunitários (22), coordenado pela Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Populares (ITEP/UENF) em parceria com o IFF e o LEEL/CCH (2011).

O projeto tem por hipótese que a autoria no manejo do vocabulário básico possibilita uma experiência de elevação da autoestima do aluno em relação a sua capacidade de aprendizagem da leitura e da escrita.

Espera-se como resultado que o grupo de alunos e respectivo docente, a partir da vivência do experimento, tendam a uma melhor relação com a escrita, sentindo-se mais confiantes em relação à expectativa de permanência escolar, à compreensão/execução das tarefas e à reflexão/avaliação das rasuras ortográficas. Tal sentimento de confiança será verificado por meio de medição do autoconceito do aluno em relação à escrita antes e depois do experimento. A operacionalização do projeto divide-se em três frentes de trabalho: a construção e adequação da versão digital; a realização dos experimentos em sala de aula; e a descrição e fundamentação das propostas de atividades do experimento.

3.1 Contextualização no campo da alfabetização

As “muitas facetas da alfabetização”, segundo anuncia Magda Soares (2004), revendo vinte anos de percurso teórico de enlases e desenlaces entre os conceitos de alfabetização e letramento, traz a emergência da especificidade da alfabetização na atual conjuntura educacional brasileira. Nessa revisão de percurso, Soares busca identificar um movimento que propõe como uma progressiva *invenção* do conceito de letramento, concomitantemente à progressiva *desinvenção* da alfabetização e, a partir

das quais, alcança nos últimos oito anos uma progressiva *reinvenção* da alfabetização. Soares defende a especificidade da alfabetização e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade teórica e pedagógica entre alfabetização e letramento (SOARES, 2004, p. 5).

Em Soares (id. p.12), a “autonomização do processo de alfabetização, quanto ao processo de letramento, para a qual se tende atualmente, pode ser interpretada como a curvatura da vara¹⁷⁴ para o “outro” lado”. Esse “lado” contra o qual essa tendência incide é o da concepção holística da aprendizagem da escrita que, pode-se dizer, orientou ensino da língua escrita no Brasil e outros países, nas duas últimas décadas. É preciso duvidar dessa concepção holística, cujo princípio diz que “aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido *para e por meio de* textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios” (id. ib.). Para essa concepção, “o sistema grafofônico (as relações fonema–grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita” (id. ib.).

A questão maior é que se acreditou piamente que bastava atuar como se realmente fosse possível ocorrer “de forma incidental e natural” (id. p. 14) a aprendizagem do sistema alfabético e o sistema ortográfico que são convenções arbitrárias que se estabeleceram historicamente como forma de poder e autoridade social. Esse é um dos motivos para que resultados de avaliações de níveis de alfabetização da população em processo de escolarização se multipliquem a quase três décadas no Brasil e também em muitos outros países. Fato que tem acumulado críticas a referida concepção holística da aprendizagem da língua escrita, “incidindo essa crítica particularmente na ausência, no quadro dessa concepção, de instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico” (Soares, 2004, p. 12).

Não se trata, entretanto, de escolher entre isto ou aquilo, dissociando alfabetização de letramento, nem de subsumir a alfabetização ao letramento como se

¹⁷⁴ “Teoria da Curvatura da Vara” desenvolvida por Demerval Saviani para explicar a necessidade de se contrapor a herança do movimento escolanovista protagonizado por Anísio Teixeira, até a década de 60.

este a contivesse. Trata-se sim de pensar alfabetização e letramento de modo articulado, indissociáveis, porém identificáveis.

Dessa forma, para o nosso interesse de pesquisa, Soares propõe (2004, p.16):

- 1- a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico;
- 2- a importância da alfabetização desenvolver-se num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

É nesse contexto que se insere o experimento *Mil textos, trinta palavras para autoria e autoestima de jovens e adultos dos anos iniciais*, isto é, como um conjunto de atividades específicas apropriadas ao desenvolvimento da alfabetização plena de jovens e adultos num ambiente de letramento de eventos variados e de atitudes favoráveis em relação ao desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita. Nesse sentido, este projeto tem endereço certo, os Telecentros Comunitários da UENF, instalados nas regiões urbano-periféricas e distritais de Campos e Cardoso Moreira, em projeto de inclusão digital, em construção, em parceria com o IFF, cujos ambientes contemplam eventos variados e atitudes favoráveis em relação à leitura e a escrita.

Se a questão da alfabetização em si traz o desafio de legitimar tal especificidade, quando a direcionamos para a alfabetização de jovens e adultos deve-se acrescentar um desafio a mais: o autoconceito que estes sujeitos-alunos fazem de si verificado na baixa autoestima recorrente em relação à aprendizagem escolarizada.

É senso comum explicar a evasão de jovens e adultos pelo viés de que não querem ou não conseguem aprender por motivos que escapam às responsabilidades da escola, desde os de ordem neuropsicológica aos de ordem socioeconômica (CARMO, 2010). Signorini (2001, p. 75), entretanto, mostra que os alfabetizandos não costumam reproduzir esse mesmo diagnóstico, inclusive quando se apresenta

desfavorável em frases do tipo: *eu começo arrebatando, mas a hora que eu ali no meio, paro, então acho que é problema de cabeça mesmo!*”.

Multiplicam-se as críticas aos programas de alfabetização porque tais alunos não permanecem na escola, nem terem nela sucesso. Igualmente, adolescentes e jovens saem do dito ensino regular sem se alfabetizar e sem cumprir a escolaridade do ensino fundamental requerido pela sociedade contemporânea e tida como direito de todos a partir da Constituição Federal de 1988.

Hoje, é possível constatar o fato de que muitas universidades vêm desenvolvendo ações de extensão com jovens e adultos, embora nem sempre identificadas com o campo específico. Onde existem, essas ações têm subsidiado pesquisas — como campo empírico —, tanto de pós-graduação quanto de graduação, por oferecerem experiências diversas e diretas entre sujeitos que aprendem: estudantes de educação superior, professores pesquisadores, alunos de classes de alfabetização e de ensino fundamental e médio, populações em projetos de educação ambiental, de gênero, de relações etnicorraciais etc., assim como em movimentos populares, sindicais, sociais.

Esse o caso da UENF que há dois anos iniciou a construção do Centro de Referência e Memória de Educação de Jovens e Adultos da região Norte e Noroeste Fluminense, ocupado com a questão da formação do alfabetizador e as dimensões políticas e de construção da subjetividade da escrita. A proposição de uma disciplina de pós-graduação, Escrita: poder e subjetividades, que ora constitui um grupo de pesquisa de mesmo nome, com quatro dissertações concluídas, três em andamento e dois projetos ligados à questão da autoria como axioma para o empoderamento de subjetividades a partir da escrita, são exemplos do engajamento da UENF no movimento social da EJA em nível estadual e nacional.

3.2 Problemática e conceitos fundamentais

A escolha da *autoria* como axioma da investigação deve-se ao fato de: se todos os seres humanos, por sua condição existencial pautada numa linguagem capaz de construção de sentidos e significados, possuem singularidade subjetiva,

consequentemente, cada indivíduo possui disposição autoral, quer ela esteja em latência, “anestesiada”, “alienada” ou ativa. À *autoria*, neste projeto, confere-se assim o *status* de axioma, isto é, premissa imediatamente evidente que se admite como universalmente verdadeira sem exigência de demonstração.

Por isso, tal axioma configura incondicionalmente a lente pela qual se conduzirá e se reconhecerá o conceito de *autoestima*. Será a subjetividade autora, em qualquer grau, que se perseguirá; será o conjunto e contexto singulares da performance do sujeito participante dos experimentos quando monta suas frases/textos que se considerará matéria prima para reflexão, descrição e fundamentação teórico-metodológica do experimento.

Nessa direção, foram adotados aspectos da concepção de autoria de Benjamin como referência deste conceito no projeto. A noção de autoria de Benjamin (1996) foi divulgada na conferência “O Autor como Produtor” proferida, em 1934, diante de um público operário, quando se encontrava exilado na capital francesa. Foram dois seus objetivos: criticar o pseudo-autor que, militando nas filas da revolução contra o fascismo alemão, servia em sua atividade à lógica do capital; e, em consequência, identificar o que seria a marca de autenticidade de um autor, propondo uma série de categorias para se pensar a relação entre escritor e sociedade.

Mas não foi por conta desses aspectos de distinção entre autores e pseudo-autores que tomou-se emprestado a versão *autoria* de Benjamin. Foi o “caráter de dispositivo de produção” que interessou. Para Benjamin (1996, p. 132):

[...] Um autor que não ensina nada aos escritores não ensina nada a ninguém. Assim, é decisivo que a produção tenha um caráter de modelo, capaz de, em primeiro lugar, levar outros produtores à produção e, em segundo lugar, pôr à sua disposição um aparelho melhorado. E esse aparelho é tanto melhor quanto mais consumidores levar à produção, numa palavra, quanto melhor for capaz de transformar os leitores ou espectadores em colaboradores.

Assim, a autoria na visão benjaminiana tem corporeidade, é produtora consciente de hábitos, promove diálogo permanente entre o pensamento e a ação autêntica. Nesse sentido, a autoria é geminal para o processo de reconhecer-se e

reconhecer o outro. Autoria e reconhecimento social são geminais não apenas no processo de constituição de subjetividades, mas igualmente na tessitura de sistemas de eticidade (CARMO, 2010).

Portanto, parte-se do postulado, no caso de jovens e adultos, de que o esforço necessário a aprendizagem de objetos de conhecimento que são convencionais e, em parte considerável, arbitrários – o sistema alfabético e o sistema ortográfico – dependeria de uma ação específica no que tange ao estímulo da autoestima em relação a capacidade de aprender a ler e escrever. A autoria, desse modo, é entendida como o necessário objeto de atenção para onde devem convergir as ações iniciais para aqueles jovens e adultos dos anos iniciais que retornam à escola.

Daí, em decorrência, uma pergunta problematizadora: *Mas, autoria só com trinta palavras?* É o que se pretende verificar com esse projeto de pesquisa.

3.3 Materiais e métodos

O material concreto para o experimento da proposta *Mil textos, trinta palavras* constitui-se de cinco caixas de MDF, contendo caixas menores ou pacotes de cartões plastificados com palavras e/ou figuras. As trinta palavras são compostas de vinte substantivos, três cores (no caso cores não variáveis no gênero – ex: azul, marrom etc.) e sete verbos (todos na terceira pessoa do presente do indicativo – ex: faz, come, pega etc.) de modo que esse conjunto de trinta palavras selecionadas contemplem se não todos, a maioria dos fonemas da língua portuguesa. Será com esse vocabulário básico que o aluno irá praticar a sensação de ler e de escrever frases/textos os mais diversos.

Com o auxílio dos pontos final e de interrogação e de algumas palavras de ligação (preposições, artigos, conjunções e os advérbios sim e não) e os nomes dos próprios alunos e de seus parentes/amigos, a formação de frases e textos torna-se infinita permitindo a autoria de frases e textos originais.

Os materiais e jogos estimulam interiorização da forma (*gestalt*) das palavras vinculadas as suas imagens. Assim, após a apresentação de seis palavras já é possível ao aluno trabalhar com o material “monta-frases” com o qual cria as combinações desejadas, bem como as reescreve em seu caderno.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Com este vocabulário, que acumula mais seis palavras por semana, forma-se frases e pequenos textos, em que o aluno lê ou compõe, usando conhecimentos da gramática oral que pratica. Como as palavras são selecionadas conforme a realidade dos alunos, o conteúdo dos textos é sempre reflexo de sua vida cotidiana e, por isso, dão sentido às associações feitas entre a imagem e a sua representação gráfica, a palavra.

Espera-se como resultado que essa **sensação de ler** estimule a autoestima do aluno com sentimento de fracasso diante da leitura e escrita, constituindo assim uma tangente ao círculo vicioso no qual o aluno se encontrava, formando base para o aperfeiçoamento da escrita e leitura em si em momento posterior ao experimento.

Nesse ponto, é preciso ressaltar que o experimento não se propõe a alfabetização em si, no sentido específico da relação fonema-grafema, mas sim do resgate da autoestima do aluno em relação ao que já conhece e aprendeu “das letras”, tendo em vista que esse sujeito aluno convive em um mundo letrado e de alguma forma o reconhece em situações cotidianas de transporte, de compras, de saúde etc. Apesar da idealização do experimento ter-se inspirado em aspectos do “Método natural de alfabetização” de Marinho (1976) e Rizzo (2009), a continuidade do processo de aperfeiçoamento da leitura e da escrita juntos aos alunos participantes do projeto não está comprometida com o referido método, nem com qualquer outro, se não com práticas já experimentadas na instituição parceira (IFF Campos Centro) do projeto.

A aplicação do “Inventário Clínico de Autoconceito” de Adriano Vaz Serra com itens relacionados à capacidade de aprendizagem da leitura e da escrita permitirá aos sujeitos alunos uma reflexão sobre si, antes e após o experimento.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. A constituição do sujeito na aquisição da leitura e da escrita. **In: VII Congresso de Alfabetização; V Congresso de Educação Infantil; V Congresso de Educação de Jovens e Adultos: Práticas de leitura e de escrita para a constituição do sujeito.** Universidade Federal de Uberlândia, MG, 11 a 14 nov/2012.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2002

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

_____. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito.** 5ªed.. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIN, Walter. O Autor como Produtor – Conferência pronunciada no Instituto para o Estudo do Facismo, em 27 de abril de 1934. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e política – Obras escolhidas I.** São Paulo, Brasiliense, 1996.

BROOKOVER, W.B.. **Self-concept of ability and school achievement.** East Lansing. Office of Research and Public Information, Michigan State University, 1965.

CALIL, Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas.** Londrina: Edel, 2004.

_____. **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino.** São Paulo: Cortez, 2007.

CARMO, Gerson T. **O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento Social.** Campos dos Goytacazes, RJ: Tese (Doutorado) - PPG Sociologia Política, UENF, 2010.

CARRASQUILLA, Antonio A.; PORTELA, Nilza F.; TOUGUEIRO, Jailse V. (et all). **Gestão de telecentros comunitários: uma experiência em construção junto às comunidades distritais de Campos e Cardoso Moreira.** *In:* III Mostra de Extensão IFF, UENF, UFF, Campos dos Goytacazes, 2011.

COOPERSMITH, S.. **The antecedents of self-esteem.** São Francisco: W. H. Freeman, 1967.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (et all). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** 2.ed.. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEMOS, Suely Fernandes Coelho; CARMO, Gerson Tavares do (Coords.). **Inserção no mundo letrado e digital e qualificação profissional.** Campos dos Goytacazes: mimeo. Plano de Trabalho para construção de projeto IFF/UENF para desenvolvimento de programa de alfabetização e letramento com inclusão digital e de cursos de qualificação profissional nos Telecentros da UENF, 2012.

MARINHO, Heloísa. **Vida, educação e leitura.** Rio de Janeiro: América, 1976.

MOYSÉS, Lucia. **A autoestima se constrói passo a passo.** 5ª ed..Campinas, SP: Papirus, 2001

PURKEY, William W.. **Self-concept and school achievement.** New Jersey: Prentice Hall, 1970.

RIZZO, Gilda. **Alfabetização natural.** 4.ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

SANCHES, Aurélio Villa; ESCRIBANO, Elena Auzmendi. **Medição do autoconceito.** Bauru, SP:EDUSC, 1999.

SERRA, Adriano Vaz. **Inventário clínico de autoconceito.** *In:* Psiquiatria Clínica, nº 7 (2), p. 67-84, 1986.

SIGNORINI, Inês; DIAS, Rachel Maria. **“Até agora, só ferrada, cara!”: o cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de jovens.** *In:* KLEIMAN, Angela B.;

SIGNORINI, Inês (et all). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** 2.ed.. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** *In:* Revista Brasileira de Educação, jan /fev /mar/abr, nº 25, p. 5-17, 2004.

VYGOTSKY, Lev S.. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

**A DESSACRALIZAÇÃO DA OBRA DE ARTE NA PÓS-MODERNIDADE
E A MAIOR POSSIBILIDADE DE RELEITURAS: uma análise do trabalho de Alexandre
Mury**

Milena Ferreira Hygino Nunes (UENF)
Dr^a Analice de Oliveira Martins (UENF)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar a obra de Alexandre Mury a partir dos conceitos de apropriação, hipertexto, intertexto, rizoma, virtualização e atualização, considerando a obra de arte como texto, que permite (re)escritas e (re)leituras. Avalia-se, também, até que ponto a internet colabora positivamente com esse processo de democratização da arte e com a maior abertura à possibilidade de novas formas de leitura.

Palavras-chave: dessacralização da obra de arte; arte na pós-modernidade; apropriação da obra; Alexandre Mury.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por ser obra de arte o objeto de análise deste artigo, primeiramente é preciso definir o que é arte. Mas essa não é uma tarefa das mais fáceis. Ferreira Gullar, poeta e crítico de arte, afirma:

Se há um tema sobre o qual estou sempre indagando é a situação atual das artes plásticas, precisamente porque exorbitaram os limites do que - segundo meu ponto de vista - se pode chamar de arte. Sei muito bem que alguém pode alegar que arte não se define e que toda e qualquer tentativa de fazê-lo contraria a natureza mesma da arte (GULLAR, 2010).

Zolberg (2006) acredita que nos “acostumamos a considerar algo como uma obra de arte se tiver traços reconhecíveis, como uma assinatura, ou se tiver experimentado uma certa ‘carreira’” (op. cit.: 57).

Para entendermos o trabalho de Mury, é preciso também delimitar o que seja pós-modernidade, um conceito demasiado complexo. Stuart Hall explica que “o termo ‘pós’ sempre significa que não estamos ainda em novos patamares. (...) Pós-modernidade não significa o fim da modernidade, mas a revolução moderna trazida para as ruas, significa a generalização do modernismo na arte e na cultura” (HOLLANDA e SOVIK *apud* HALL, 2004). Huyssen ratifica:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Não quero ser entendido erroneamente como se afirmasse haver uma mudança global de paradigma nas ordens cultural, social e econômica; qualquer alegação dessa natureza seria um exagero. Mas, num importante setor da nossa cultura, há uma notável mutação na sensibilidade, nas práticas e nas formações discursivas que distingue um conjunto pós-moderno de pressupostos, experiências e proposições do de um período precedente (HUYSEN *apud* HARVEY, 2010: 45).

Por conta dessa revolução moderna ainda em progresso, cuja palavra-chave é diversidade, o termo pós-modernismo ainda não é plenamente compreendido, como assinala o escritor e crítico de arte Affonso Romano de Sant'Anna,

(...) é um conceito cheio de mal-entendidos. Na arquitetura é uma coisa, na literatura é outra. (...) Mesmo assim há algumas constantes e invariantes no que chamam pós-modernidade: fragmentação, morte do autor, morte da História, dispersão, pastiche, *fake*, fraude, cópia, apropriação, simulacro, superficialidade, obra como *commodity* etc. (SANT'ANNA *apud* TRIGO, 2008).

Sendo assim, podemos considerar arte pós-modernista quando são destruídas as noções de estilo próprio e talento individual - premissas básicas na História da arte. Algumas das características citadas acima por Sant'Anna - principalmente apropriação, como veremos adiante - estão presentes nas obras de Alexandre Mury, autor dos objetos de análise deste artigo. Então, podemos dizer que o trabalho de Mury é pós-moderno, apesar de o autor não se importar em classificar ou rotular a sua obra. "Estou preocupado em viver o meu tempo, viver a minha época. E, de alguma forma, estou registrando isso"¹⁷⁵ (MURY, 2012).

A época em que Alexandre Mury vive é a da dessacralização da obra de arte, a da reprodutibilidade técnica.

Em primeiro lugar, relativamente ao original, a reprodução técnica tem mais autonomia que a reprodução manual. (...) Em segundo lugar, a reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações impossíveis para o próprio original. Ela pode,

¹⁷⁵ Declaração de Alexandre Mury feita na palestra "Eu em outros: a arte de Alexandre Mury", proferida pelo artista no dia 20 de junho de 2012, no Sesc Campos. Evento promovido pelo 3º período de licenciatura em Artes Visuais do Centro Universitário Fluminense (Uniflu). Nas próximas citações, será dispensado o uso de nota de rodapé para declarações retiradas deste evento. A indicação será feita como MURY, 2012.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

principalmente, aproximar do indivíduo a obra, seja sob a forma de fotografia, seja do disco (BENJAMIN, 1955: 2).

É muito importante frisar essa possibilidade de aproximação entre indivíduo e obra. Esse processo de diminuição da fronteira com o mundo comum conduz a considerar que todo mundo é artista ou que tudo seja arte. A primeira vertente tende a implicar o público na obra como elemento constitutivo da criação, através de leituras, atualizações, virtualizações etc. A segunda direção, que proclama que tudo pode ser arte, elimina as fronteiras entre a arte e o mundo comum pela utilização de objetos triviais, diretamente emprestados da vida cotidiana (nas obras de Mury, é nítido esse trabalho de “reciclagem”).

Segundo Benjamin (1955), em épocas anteriores, a experiência do público com a obra de arte era de unicidade, distanciamento e condicionada pelo que ele chama de aura, “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 1955: 3). O aparecimento e desenvolvimento de outras formas de arte (começando pela fotografia, primeira técnica de reprodução verdadeiramente revolucionária), em que deixa de fazer sentido distinguir entre original e cópia, traduz-se assim no fim dessa aura. Isto libera a arte para novas possibilidades, tornando o seu acesso mais democrático.

A dessacralização da obra de arte é, justamente, um dos objetivos de Mury.

De alguma forma, no meu trabalho, o tempo todo eu quero também promover a democratização da arte. (...) Dizem que a arte não é para todos. É uma coisa difícil, realmente, de aceitar, mas eu acredito que dá para promover (*a arte*), atrair a atenção das pessoas que não estão acostumadas com a arte (MURY, 2012).

Sendo assim, de que maneira Alexandre Mury, com o seu trabalho, dessacraliza a obra de arte e contribui com novas formas de leitura, atualizações (e também virtualizações), e, por fim, compreensão da arte e da sua multiplicidade de sentidos? Veremos que, além de aproximar o indivíduo da obra, ao utilizar a fotografia (forma mais barata de aquisição da obra de arte e também reproduzível), Alexandre Mury

disponibiliza a sua arte na internet, com o nome da obra que foi apropriada. Essa estratégia funciona como um hipertexto, que atrai a atenção das pessoas para a arte que leva o nome original.

O objetivo, com este artigo, não é, definitivamente, julgar esteticamente o trabalho de Alexandre Mury. O intuito é analisar a obra de Mury a partir dos conceitos de apropriação, hipertexto, intertexto, rizoma, virtualização e atualização, considerando a obra de arte como texto, que permite (re)escritas e (re)leituras. Afinal, “(...) qualquer imagem, mesmo isolada de qualquer outro sistema semiótico, deve sempre ser considerada como sendo um discurso, recusando a categoria de ‘signos icônicos’ ou ‘ícones’ em que são em geral classificadas pelos semiólogos” (PINTO, 1999: 33). Pretendemos avaliar, também, até que ponto a internet colabora positivamente com esse processo de democratização da arte e com a maior abertura à possibilidade de novas formas de leitura.

A escolha da obra de Alexandre Mury como objeto de análise deu-se pela riqueza do trabalho do artista, que permite abordar os conceitos citados acima. Também é preciso ressaltar a importância da discussão e reflexão sobre a democratização da obra de arte, que deve ser do interesse de todos, pelo lado social que abarca.

A MULTIPLICIDADE DE MURY

Alexandre Mury¹⁷⁶ nasceu em São Fidélis, interior do estado do Rio de Janeiro, no dia 13 de janeiro de 1976. Autodidata, desde criança desenhou e pintou e, aos 16 anos, começou a fotografar. Formado em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, pela Fafic (Faculdade de Filosofia de Campos), Mury trabalhou como diretor de arte em agências de publicidade e também lecionou em faculdades da região norte-noroeste fluminense. Desde 2010 dedica-se exclusivamente ao trabalho artístico, participando de importantes coleções, como as de Gilberto Chateaubriand, maior colecionador de arte brasileira, e de Joaquim Paiva, maior colecionador de fotografia brasileira contemporânea.

¹⁷⁶ Informações retiradas do site oficial de Alexandre Mury: www.alexandremury.com.br

As obras de Mury caracterizam-se como autorretratos, a partir da apropriação de ícones (e de seus nomes) da pintura, escultura, cinema, literatura e outras referências da cultura universal, usando a fotografia como suporte. Mury explica¹⁷⁷ que existe uma infinidade de técnicas de impressão, assim como tipos de papel, mas ele não se prende a nenhum deles. O mais importante, para Mury, é possibilitar que mais pessoas tenham acesso à obra de arte. E a fotografia, com a reprodução idêntica, com a “cópia original”, contribui efetivamente para isso.

Além de ser exposto em galerias de arte e museus famosos no Brasil - como o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM) e a galeria Laura Marsiaj -, o trabalho de Alexandre Mury é veiculado na internet (oficialmente no site do artista e no seu perfil do *Facebook*). Também encontra-se em coleções particulares espalhadas por diversos países, como Índia, Alemanha e Egito.

Outro importante aspecto a ser destacado em Alexandre Mury é o seu caráter múltiplo. Ele próprio escolhe e produz figurinos e cenários que remetem à obra apropriada e que será recriada; é o ator de suas obras (aquele que representa, que encena, que é retratado); é o diretor (vê a melhor posição, a expressão ideal); além de, muitas vezes, fotografar, graças a controle remoto, *timer*, tripé e outros artifícios. Assim como é possível mapear, na arte de Mury, características da pós-modernidade, também o artista mostra-se um sujeito pós-moderno. “Compatível com uma noção de discurso marcado radicalmente pela heterogeneidade, tem-se um sujeito essencialmente heterogêneo, clivado, dividido” (MUSSALIM, 2004: 134). Afinal, “(...) o ‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (HALL, 1999: 46).

Mury mesmo confirma a sua multiplicidade:

(...) Eu comecei a enfiar coisas como cenografia, escultura, pintura na fotografia. Eu queria fazer uma coisa capaz de cinema na fotografia. Eu comecei a performar [*sic*]. (...) E isso foi se tornando tão complexo! Eu fui

¹⁷⁷ Entrevista com Alexandre Mury, feita por email, no dia 10 de julho de 2012. A íntegra está no Anexo I.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

juntando muitas artes... Eu fui virando um multiartista, porque eu fazia várias coisas ao mesmo tempo (MURY, 2012).

Castells explica essa múltipla identidade:

Um mesmo indivíduo pode conter múltiplas identidades, já que o mesmo executa variados papéis com significados e ações. A identidade, neste contexto, trata-se de um processo de construção de significado com base em um ou conjunto de atributos culturais inter-relacionados. Identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções. Este significado tem a definição de uma identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por este ator (CASTELLS, 2002: 22-23).

Na análise a seguir, veremos esse e outros traços no trabalho de Alexandre Mury, que resultam em uma obra instigante e, principalmente, aberta a releituras.

ANÁLISE DOS OBJETOS

Para analisar o trabalho de Alexandre Mury, foram escolhidas três¹⁷⁸ releituras que ele fez de obras de arte famosas de respeitáveis artistas:

- Abaporu (2010). É uma apropriação da obra de mesmo nome, de Tarsila do Amaral¹⁷⁹, feita em 1928.
- A Duquesa Feia (2011). É uma apropriação da obra de mesmo nome, de Quentin Matsys¹⁸⁰, feita em 1513¹⁸¹.
- Nu descendo a escada (2010)¹⁸². É uma apropriação da obra de mesmo nome, de Marcel Duchamp¹⁸³, feita em 1912.

¹⁷⁸ As imagens das obras de Alexandre Mury estão no Anexo II. Elas foram retiradas do site oficial do artista: www.alexandremury.com.br.

¹⁷⁹ Uma das mais importantes pintoras da primeira fase do movimento Modernista brasileiro.

¹⁸⁰ Pintor flamengo e um dos fundadores da Escola de Antuérpia (cidade belga). A grafia do sobrenome varia entre Matsys, Massys e Matsijs. Alexandre Mury usa Matsys nas referências à obra do artista em seu site. Por isso, uso a mesma grafia neste ensaio.

¹⁸¹ A informação sobre a data de criação dessa obra é imprecisa. Fonte do ano informado neste ensaio: <http://pt.wahooart.com/@/QuentinMassys>.

¹⁸² Esta obra de Mury é, na verdade, um tríptico (conjunto de três quadros unidos). Para melhor comparação com a obra apropriada, no Anexo II há apenas um deles – o que, a meu ver, tem o ângulo mais parecido com a obra de Duchamp.

¹⁸³ Pintor francês. Foi um dos precursores da arte conceitual e o inventor do *ready made* (estilo artístico que usa um objeto industrializado, do cotidiano, no âmbito da arte).

A primeira característica a ser analisada no trabalho de Alexandre Mury, que pode ser vista nos três objetos de análise, é a apropriação que o artista faz da obra - e do título desta - de outros artistas. Como afirma Vaz de Jesus (2010), “apropriação, em sentido amplo, significa apoderar-se, tomar como próprio, adaptar” (op.cit.: 18). No âmbito jurídico, não há problema. “(...) Um artista não é proprietário do seu estilo; portanto, nada impede que qualquer um possa se apropriar e recriar uma obra já existente” (SIBILIA, 2008: 177).

Barthes (2004) também lembra que “um texto (...) é feito de (...) um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original: o texto é um tecido de citações, saldas dos mil focos da cultura.” (op.cit.: 4). Julia Kristeva (1974) corrobora a ideia de Barthes: “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade” (op.cit.: 64).

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004), a intertextualidade “designa ao mesmo tempo uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos” (op.cit.: 288-289). Na obra de Alexandre Mury, é exatamente disso que estamos falando: “(...) Mesmo dentro do contexto artístico, a palavra apropriação pode ser usada para designar diversos procedimentos. Se pensarmos no sentido de adaptar, apropriação pode se referir a procedimentos como releituras e citações” (VAZ DE JESUS, 2010: 18).

Quando vemos duas obras (uma criada por Alexandre Mury e a que foi apropriada) lado a lado¹⁸⁴, a apropriação fica evidente. Assim podemos ver a obra de Alexandre Mury: por meio de releituras, ganha novo significado. Afinal, só existe novo se houver diálogo com o passado. A originalidade não existe só por causa de uma ideia nunca pensada, e sim por causa da forma nunca usada. “Ninguém cria do nada, mas sim seleciona, edita e organiza as linguagens à sua volta. A originalidade está no destino, não no início” (BOSCO, 2012: 2).

¹⁸⁴ Ver Anexo II.

Nesse aspecto, a obra de Mury é muito original e autêntica. Vejamos cada obra, detalhadamente:

Em Abaporu, estão presentes elementos como o cacto, o sol, o sujeito nu - e a disposição desses na fotografia - que não deixam dúvida, para quem conhece a obra de Tarsila do Amaral, de que se trata de uma releitura da obra da artista. Para quem não conhece, o título “Abaporu – After Tarsila do Amaral” funciona como hipertexto para novas leituras (assunto que será comentado adiante).

O mesmo ocorre com a obra “Nu descendo a escada”, uma apropriação de Duchamp. Para dar o efeito de movimento que Duchamp transmitiu na obra dele, Mury fez uso de tecnologia fotográfica para obtê-lo. Assim como em Abaporu, o título “Nu descendo a escada” funciona também como hipertexto para novas leituras.

A última obra de Mury escolhida para análise, com o título “A Duquesa Feia - After Quentin Matsys”, assim como as outras obras citadas acima, traz elementos marcantes da obra que foi apropriada, como o adorno da cabeça, com o mesmo formato e estampa parecida; o véu; o busto à mostra pelo decote. A expressão facial enrugada (graças ao artifício de uma máscara) e a posição das mãos também remetem à obra de Matsys, além, mais uma vez, do título hipertextual.

Das três obras analisadas, “A Duquesa Feia” foi a que mais revelou os traços de releitura (e reescrita) de Mury. Para compor a obra, ele usou materiais como pães de hambúrguer no lugar dos peitos; a mão segurando um dos pães, como que o oferecendo a quem vê a obra; o olhar voltado para o espectador, meio irônico, meio sedutor - e não perdido no horizonte, como está na obra de Matsys.

Não queremos desmerecer, é claro, as outras duas obras do artista analisadas neste ensaio. Acreditamos que as muitas semelhanças das obras de Mury com as que foram apropriadas, mesmo assim, revelam traços e intenções do artista, mostram suas releituras, atualizações e virtualizações das obras apropriadas. Tanto em “Abaporu” quanto em “Nu descendo as escadas”, nos quadros de Tarsila do Amaral e Duchamp, respectivamente, a nudez não é tão forte quanto nas fotografias de Mury - usada em quase todo o trabalho dele. Mury explica:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Não é um nu gratuito, eu não estou me exibindo ali porque eu sou narcisista, nada disso. O nu que eu uso no meu trabalho é a beleza do gesto. Despir-se de preconceitos, despir-se de outras coisas, que não é a roupa *[sic]*. Eu faço o nu com uma naturalidade... Porque o que não é natural é a roupa (MURY, 2012).

Assim, vemos que Mury atualiza e virtualiza suas releituras de outras obras e imprime sua marca de originalidade, possibilitando aos leitores do seu trabalho uma experiência de (res)significações no mundo das artes.

Em relação aos títulos das obras de Alexandre Mury, que são iguais aos das obras apropriadas, podemos classificá-los como “hipertextos-rizomas”: os títulos sugerem uma direção, não impõem. Assim, não enraízam o leitor. É hipertexto porque, na internet (meio onde a obra de Alexandre Mury também é apreciada), há, por um lado, a “noção de hipertexto como um mapa rizomático *[sic]* interligado e, por outro, a noção de hipertexto como texto aberto, que só existe pelo ato de leitura” (VILLAÇA, 2002: 108). E é também rizoma porque “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE e GUATTARI, 1995:15).

Se definirmos um hipertexto como um espaço de percurso para leituras possíveis, um texto aparece como uma leitura particular de um hipertexto. O navegador participa, portanto, da redação do texto que lê. Tudo se dá como se o autor de um hipertexto constituísse uma matriz de textos potenciais, o papel dos navegantes sendo o de realizar alguns desses textos colocando em jogo, cada qual à sua maneira, a combinatoria entre os nós. O hipertexto opera a virtualização do texto (LÉVY, 1999: 57).

É importante frisar que não vemos os títulos das obras de Mury como *hyperlinks* - mesmo na internet. Preocupamo-nos que, erroneamente, entendam que “os hipertextos servem para interromper o fluxo de leitura através de redes remissivas interligadas, os *links*, e para conduzir o leitor a um vertiginoso delírio de possibilidades” (VILLAÇA, 2002: 107). Se é *link*, se conduz o leitor (em vez de somente sugerir um caminho), não há “delírio de possibilidades”, porque é algo predeterminado, formatado, limitado, que “homogeneiza a percepção”, como a própria Villaça alerta. Os títulos das obras de Mury, ao contrário, por não remeterem a

um endereço, a um [http](#)¹⁸⁵ específico, dão ao leitor-navegador a liberdade e a possibilidade de, apenas com a indicação do nome da obra, fazer pesquisas “mnemônicas” - na memória, do que já conhece sobre o assunto - e também na internet e, aí sim, dispor de um “delírio de possibilidades”.

Assim, os leitores saberão que

(...) podem não apenas modificar os *links*, mas também acrescentar ou modificar nós (textos, imagens etc.), conectar um hiperdocumento a outro e dessa forma transformar em um único documento dois hipertextos que antes eram separados ou, de acordo com o ponto de vista, traçar *links* hipertextuais entre um grande número de documentos (LÉVY, 1999: 59).

Babo complementa:

Em ambiente hipertextual, a leitura deslineariza-se inevitavelmente porque se perde a sequência das páginas, porque se ativam muitas janelas, porque se esfuma a dimensão de totalidade física do livro e de totalidade de sentido da obra. A leitura deixa de ser um ato passivo para passar a ser um ato de decisão e como tal decisivo (BABO, 2004: 109).

Como explicita Orlandi (2006), “os textos, para nós, não são documentos que ilustram ideias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras” (op. cit.: 64). Tratando-se de obra de arte, acreditamos ser de grande importância a ferramenta de busca que a internet disponibiliza aos leitores-navegadores, porque ajuda na assimilação do sentido da obra, principalmente dos que têm pouco acesso a ela, potencializando atualizações e virtualizações. Os “hipertextos-rizomas” (como chamamos os títulos das obras de Mury) possibilitam, assim, releituras e novas interpretações, mobilizando a busca de novos saberes. “O monitor de um computador (...) conectado à internet oferece um texto heterogêneo e em perpétua reconfiguração, em função das decisões de seu ‘leitor’” (MAINGUENEAU, 2011: 82).

Porém, não devemos nos iludir: a internet colabora para, mas não democratiza o acesso à obra de arte. Sabemos que nem todos têm acesso à internet, quanto mais às obras que são veiculadas nela.

¹⁸⁵ Protocolo que permite a navegação em páginas da internet.

Considerando a obra de arte na internet como um livro digital, cabe dizer que

(...) é também preciso evitar um optimismo¹⁸⁶ progressista – e por vezes ‘romântico’ – pronto a confiar, mais uma vez, às novas teletecnologias da comunicação o mito do livro infinito e sem suporte, da transparência universalista, da comunicação imediata, totalizante e sem controlo, para além de todas as fronteiras, numa espécie de grande aldeia democrática (...) (BABO, 2004: 104).

Deve-se ter cuidado, então, ao falar de dessacralização da obra de arte e das novas formas de leitura proporcionadas pela internet, porque, como meio, ela potencializa o acesso, mas não o democratiza sozinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar o trabalho de releitura de obras de arte de Alexandre Mury, com base em conceitos como apropriação, hipertexto, rizoma, virtualização e atualização, fica clara a potência que o trabalho dele tem em dar novo significado às obras e possibilitar novas leituras. O resultado, sem dúvida, provoca reflexão sobre as obras clássicas e contemporâneas, passando pela prática da apropriação da obra de arte, que sempre existiu.

“A Duquesa Feia”, de Quentin Matsys (que Mury atualizou e é um dos objetos de análise deste ensaio), é uma releitura de um trabalho de Leonardo Da Vinci. É o próprio Mury que conta a história: “Da Vinci tinha feito um rascunho, era só o desenho. E Quentin Matsys pintou, fez do jeito dele” (MURY, 2012). Duchamp¹⁸⁷ foi outro artista que se apropriou da obra de outrem, mas com o objetivo de satirizar. Na reprodução que ele fez de “Mona Lisa” (de Leonardo Da Vinci), pintou um bigode e acrescentou um trocadilho¹⁸⁸ como título.

Mury relata, ainda, que, assim como essas, há outras, na história da arte, de apropriação.

¹⁸⁶ A citação foi retirada de uma tradução portuguesa. Por isso, palavras como optimismo e controlo, corretas no português de Portugal.

¹⁸⁷ Informação retirada de ZOLBERG, 2006: 56).

¹⁸⁸ As letras LHOOQ, lidas vagarosamente em boa pronúncia francesa, resultam no som de “Elle a chaud au cul”, isto é, “Ela tem fogo no rabo” (ibidem).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Alguns queriam facilitar a composição e não ter tanto trabalho para elaborar uma composição, fazendo cópia do trabalho do outro. Outros queriam simplesmente dialogar, usar a intertextualidade. E houve os que usaram a apropriação para evoluir, dar um passo adiante, acrescentar coisas (MURY, 2012).

É curioso perceber que, ao mesmo tempo que a apropriação é um procedimento artístico utilizado há tempo¹⁸⁹, é tão caracterizada como pós-moderna. A afirmação de Harvey talvez explique a questão:

Olímpia, de Manet, um dos quadros seminais dos primórdios do movimento modernista, teve como modelo a *Vênus* de Ticiano. Mas a maneira como isso ocorreu assinalou uma ruptura autoconsciente entre modernidade e tradição, além da intervenção ativa do artista nessa transição. Rauschenberg, um dos pioneiros do movimento pós-moderno, apresentou imagens da *Vênus Rokeby*, de Velázquez, e de *Vênus no Banho*, de Rubens, numa série de quadros dos anos 60. Mas ele usa essas imagens de maneira bem diferente, empregando a técnica do *silk-screen* para apor um original fotográfico numa superfície que contém toda espécie de outros elementos (caminhões, helicópteros, chaves de carro) (HARVEY, 2010: 58).

Vemos, então, que o que marca a apropriação dita pós-moderna é o pluralismo, a diversidade, a multiplicidade. Não é uma apropriação gratuita, mas sim um recurso usado para desenvolver potencialidades.

Pois não estamos fazendo uma releitura da pintura antiga a partir de nossa experiência com a fotografia, o cinema e a pintura contemporânea (...)? Trata-se, portanto, de uma continuidade de crescimento ou de aprofundamento, ao mesmo tempo que um processo de emergência e de abertura radical (LÉVY, 1999: 224).

Por fim, enfatizamos a importância da iniciativa de Mury em disponibilizar a sua arte na internet, numa tentativa de dessacralização da obra de arte e de abertura a releituras. Vemos no site oficial de Alexandre Mury e no seu perfil no *Facebook* a mesma função dos museus on-line na internet: “aumentarão nossas possibilidades de descobrir e compreender um grande leque de obras, o que nos estimulará a ir

¹⁸⁹ Muitos historiadores consideram que a apropriação tenha se iniciado no cubismo, através das colagens. Informações retiradas de VAZ DE JESUS, 2010: 13).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

examinar pessoalmente a materialidade das pinturas ou esculturas” (LÉVY, 1999: 221). Assim como Lévy, acredito que a ascensão do virtual provoque a do atual.

REFERÊNCIAS

- BABO, Maria Augusta Babo. *O hipertexto como nova forma de escrita*. In Historiografia literária e as técnicas da escrita: do manuscrito ao hipertexto. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.
- BARTHES, Roland. *A morte do autor*. In O rumor da língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Disponível em: http://ufba2011.com/A_morte_do_autor_barthes.pdf
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. 1955. Disponível em: <http://www.mariosantiago.net/Textos%20em%20PDF/A%20obra%20de%20arte%20na%20era%20da%20sua%20reprodutibilidade%20t%C3%A9cnica.pdf> Data do acesso: 10/07/2012.
- BOSCO, Francisco. *Escrita recriativa*. In Segundo caderno. O Globo. 30/05/2012.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. In A era da informação: economia, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- GULLAR, Ferreira. *Arte sem arte*. In Ilustrada. Folha de S. Paulo. 21/11/2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2111201022.htm> Data do acesso: 04/07/2012.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: DPCA, 1999.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de; SOVIK, Liv. Entrevista com JB Stuart Hall. In Caderno Ideias. Jornal do Brasil. 03/01/2004. Disponível em: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/entrevista-jb-stuart-hall/> Data do acesso: 30/11/2012.
- KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. v.2. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MURY, Alexandre. *Eu em outros: a arte de Alexandre Mury*. Palestra proferida pelo artista. Sesc Campos. 20 de junho de 2012.
- _____. Site oficial do artista. www.alexandremury.com.br Data do acesso: Junho de 2012.
- ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6.ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

PINTO, Milton José. *Comunicação e discurso: introdução à análise de discursos*. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

TRIGO, Luciano. *Entrevista: Affonso Romano de Sant'Anna*. In Máquina de Escrever - Um olhar crítico sobre literatura, cinema e artes plásticas. 15/10/2008. Disponível em: <http://g1.globo.com/platb/maquinadeescrever/2008/10/15/entrevista-affonso-romano-de-santanna/> Data do acesso: 04/07/2012.

VAZ DE JESUS, Diana. *Apropriação e inserção na contra-arte da geração AI-5*. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: http://www.ia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Stricto-Artes/dissertacao_dianavazdejesus.pdf Data do acesso: 09/12/2012.

VILLAÇA, Nízia. *Impresso ou eletrônico?: um trajeto de leitura*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

ZOLBERG, Vera. *Para uma sociologia das artes*. São Paulo: Editora Senac, 2006.

ANEXO I

Entrevista com Alexandre Mury, feita por email, no dia 10 de julho de 2012:

A sua arte é exposta e vendida como foto (nesse papel comum que revelamos)? Em que tamanho? E, por ser obra de arte, apesar de fotografia, você não reproduz/vende mais de uma foto por arte? Ou sim? Porque a arte carrega a questão da originalidade. A fotografia, se fosse de algo corriqueiro, poderia ser reproduzida quantas vezes quisesse, mas, no caso das suas obras, como funciona?

Alexandre: A prática comercial do meu trabalho não difere da maioria dos artistas que trabalham com fotografia. Dificilmente alguém trabalha com apenas uma cópia fotográfica. Os artistas trabalham com tiragens e cada um determina a sua quantidade. O que, por sua vez, pode interferir no preço da obra. As fotografias têm tiragens, assim como gravuras e esculturas. A originalidade está na criação. A reprodução idêntica permite que mais pessoas tenham acesso às obras de arte. No caso do cinema e da música, é a mesma coisa. Que, aliás, seriam inviáveis se não fosse pela possibilidade da "cópia original". Cada artista, no caso da fotografia, se compromete, assinando a fotografia, datando e numerando a tiragem de cada obra. Em muitos casos, a galeria que representa o artista emite um certificado de autenticidade. O suporte para a fotografia pode variar na obra de um mesmo fotógrafo ou de fotógrafo para outro. Existe uma infinidade de técnicas e tecnologias de impressão, assim como tipos de papel. Não me prendo a nenhum tipo. O tamanho que reproduzo minhas imagens é variável. Mas preservo o número da tiragem em cada tamanho. O tamanho da reprodução pode interferir no discurso da obra, como também no seu valor intrínseco. Cada

caso é um caso. Estas questões estão mais ligadas às práticas do mercado da arte do que à linguagem artística. Eu não sei me aprofundar nisso. Algum galerista ou *marchand* poderia responder melhor.

Na palestra no Sesc, você falou sobre a disseminação da obra, sobre a democratização da arte, etc. Mas gostaríamos de saber se as releituras dos “espectadores on-line”, mostradas através dos comentários que fazem, de alguma forma influenciam na sua obra, na sua técnica, até no seu modo de criar. No seu caso, há uma intervenção dos “intérpretes” na sua obra, possibilitada pela interatividade da internet, ou não?¹⁹⁰

ANEXO II

Objetos de análise deste ensaio e as obras originais apropriadas por Alexandre Mury:

- Abaporu



Abaporu, 2010 - After Tarsila do Amaral
(Alexandre Mury)



Abaporu, 1928 (Tarsila do Amaral)

¹⁹⁰ Alexandre Mury não respondeu à última (que não seria a última, se ele tivesse respondido. Combinamos de fazer um diálogo por email. À medida que ele me respondesse, eu enviaria mais perguntas, se tivesse. Como ele não me respondeu mais, houve uma quebra na comunicação.) pergunta até o momento de entrega deste artigo.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- **A Duquesa Feia**



A Duquesa Feia, 2011 – After
Quentin Matsys (Alexandre Mury)



A Duquesa Feia, 1515 (Quentin
Matsys)

- **Nu descendo a escada**



Nu descendo a escada, 2010
(Alexandre Mury)



Nu descendo a escada, 1912
(Marcel Duchamp)

OS INTERTEXTOS DO AMOR E DA GUERRA NA LETRA DA MÚSICA
MONTE CASTELO DE RENATO RUSSO

Douglas Motta Gambarô de Abreu (UENF)
Dr. Pedro Wladimir do Vale Lyra (UENF)

RESUMO: O presente artigo apresenta uma pesquisa de abordagem teórica na ordem textual da linguagem poético/musical. O aspecto estilístico, religioso, literário, musical e social do trabalho acontecerá no campo semiótico da exploração da palavra na letra da música Monte Castelo de Renato Russo. Pautado na investigação crítica do cenário literário do período histórico determinado como Pós Segunda Guerra Mundial. Este trabalho transcreverá pensamentos e palavras que contemplem as temáticas do amor e da guerra e suas implicações intertextuais com o momento singular da música no Brasil a partir da década de 80 na perspectiva política de revolução global dos anseios pelos direitos humanos. Renato Russo (1960-1996), vocalista e porta-voz da famosa banda brasileira de poprock a “Legião Urbana” será o veículo de expressão artística e fruição ideológica para a pesquisa. Buscar-se-á também uma análise estrutural visando melodia e letra creditando devidamente os significantes e significados que compõe o sentido estético da expressão musical. A pesquisa em si promoverá diálogos entre a arte e filosofia trazendo a tona pelo viés da música problemas e conflitos existências de natureza humana.

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualidade, Letra de Música, Literatura e Renato Russo.

INTRODUÇÃO

O texto epígrafe faz alusão ao poema *Amor ao próximo* do santo-poeta Tukaram, que viveu no século XVII na região hoje conhecida como Bombaim na Índia. O poeta indiano afirma com veemência seu pensamento a respeito da função vital do amor. O amor atributo essencial da divindade máxima é para o escritor condição sinequa non para a vida dos homens.

A sociedade medieval superou suas crescentes contradições pela transferência de uma nota promissória para o filho de Deus: as classes dirigentes assinaram-na, a hierarquia eclesiástica endossou-a para a burguesia e as massas oprimidas se preparavam para descontá-las no outro mundo/ ... A paixão individual, em um dos dramas de Shakespeare chega a tal ponto de tensão que supera o homem ergue-se sobre ele e se converte numa espécie de fatalidade: a inveja de Otelo, a ambição de Macbeth, a avareza de Shylock, o amor de Romeu e Julieta, a arrogância de Coriolano, a perplexidade intelectual de Hamlet. (TROSTKY, 1969, p. 205/206)

O Renascido Renato Russo apelidado de “O trovador solitário” era reverenciado pelo seu público como um Deus. Um compositor do bem que iluminava num ato de

benção toda plateia que envolvida num estado hipnótico promovido pela experiência musical delirava ao entoar num coro as letras que falavam de amor, guerra, solidão, multidão, delírio e juventude.

A emoção num estado puro tomava o público ávido pela voz do frágil cantor que ao cantar se permitia viver um estado quase que catártico produzido pela mística do rock expressando-se em explosões de braços e pernas.

Revigorar a plateia era sua proposta enquanto instrumento fenomenal da música. A fragilidade do corpo bastava para divinizar o artista, muito embora não possuindo os atributos estéticos de um Deus clássico, encantava multidões e foi musicalmente tão grande quanto um herói grego em força física. Renato era o soldado do amor.

Suas armas eram as palavras, instrumento filosófico este que lembra a luta de Mahatma Gandhi (1869-1948), o líder indiano que enfrentou o exército inglês apenas com sua presença pacífica inabalável no intuito de conquistar os direitos e anseios de seu povo. Como artífice da música Renato se dedicava como um monge em seu exercício de palavras e gestos. Não era a toa que os admiradores da banda num dado momento da carreira de Renato rebatizaram a banda de “Religião Urbana”, tão forte era o contato e a ligação do público com o artista.

A conotação espiritual atrelada ao sucesso vertiginoso da banda contribuiu para que a Legião Urbana fosse imortalizada ganhando espaço no inconsciente das pessoas. As canções da banda passaram a habitar as revistas de música e as cifras se tornaram códigos eternos deixando marcas nos dedos dos jovens que não cansavam de repetir as notas simples do repertório de Renato, Dado e Bonfá, nomes estes da última formação da banda.

A relação simbiótica entre Renato e as multidões faziam as questões mais arrebatadoras da existência caber no espaço da canção e era nesta troca de vivências e sensações que as angústias da vida eram sanadas. As apresentações da banda funcionavam como encontros para curar. Aliás, poucos artistas promoveram encontros de alívio para os males da humanidade. O poder de cura da música especificamente no

caso da Legião Urbana era promovido pela entrega quase que sacrificial por parte de seus adoradores.

O discurso letrístico deste compositor dos intertextos caminha para a busca de soluções para os problemas da humanidade. *Chega de maldade e ilusão, O amor tem sempre a porta aberta*. São trechos da música *Perfeição* (1993), um hino global que vem denunciar toda crueldade do passado epopéico desde os gregos até a aberração do terrorismo do século XX.

Objetiva-se também neste artigo ilustrar os efeitos das histórias de amor e de guerras na trajetória cambaleante da humanidade. A literatura tenta dar conta até hoje desta tensão temática num exercício hercúleo de representar a sociedade tal como ela é. As narrativas epopeicas da era clássica ganharam novos suportes com advento da modernidade e da revolução tecnologia. Do Ulisses de Homero até o Ulisses de Joyce muitas águas rolaram e muitos caminhos foram abertos.

O eterno menino chamado Renato que comparo ao personagem infanto-juvenil *Tistu* do escritor francês Maurice Druon (1957) repete o gesto ao tocar seu violão transformando o instrumento em flores. As notas então se convertem em pétalas perfumadas e na emoção natural positiva da canção sentimos a fragrância musical de sua expressão artística. Assim como Renato os homens de bem tem como sonho poder habitar um mundo melhor, onde a paz reine e o amor seja a palavra-chave.

A música Monte Castelo tema central deste artigo faz parte do quarto álbum da banda Legião Urbana, intitulado *As Quatro Estações*, que foi lançado em 1989. Nas palavras do poeta Pedro Lyra, encontramos um paradoxo para a o ofício do homem que recita (poeta) e para o homem que trova (cantor).

Angustiado em sua solidão e querendo oferecer uma resposta aos grandes problemas do universo, da vida, do ser, o poeta investiga os dilemas da condição humana da maneira mais profunda de que for capaz. O letrista/cantor vive no mundo do espetáculo, da festa, cercado de garotas tanto mais belas quanto mais fúteis e fáceis, é um ídolo cortejado, que se sente feliz ao ser adotado. (LYRA, 2010, p.70)

Em contrapartida teórica e transcendental temos na letra *Monte Castelo* a temática religiosa configurada na palavra amor como condição vital e ligação intrínseca para a vida. As palavras de Rilke no *Livro das Horas* nos remetem a um tempo suspenso onde Deus, o Verbo e Maria configuram a santíssima trindade transpostos para os ritos da poética em versos. Anjos serafins os responsáveis por transmitir o amor aos homens habitam os poemas de Rilke como se habitassem o céu.

O lugar sagrado das estrelas segue o trecho: "... O tempo é uma mão de muitas formas/Muitas vezes no tempo nós ouvimos/ O eterno e o antigo se fazendo;/ e sabemos que um Deus nos envolvia,/ com uma grande barba e um grande manto./Nós somos como veias de basalto/ Sobre a mais dura eminência de Deus" (RILKE, 1993, p. 58).

PANORAMA POÉTICO DO SÉCULO XX

Na linguagem estão o mar das Trevas e o mar Brilhante: a realidade no seu ocultar-se e revelar-se. O ser humano mora na aliança do dia e da noite, do saber e do não-saber, do familiar e do estranho, da luz e das trevas, da fala e do silêncio. Nesse meio mora o homem. (BUZZI, 2007, p.247)

O lugar é a Terra, o século é o XX. A evolução moral envolveu e os bárbaros de aço invadiram nossas casas psíquicas e físicas. Muito embora a ciência tenha dado saltos quânticos extraordinários na busca pelo conhecimento da origem dos mundos. A anti-matéria e o cérebro humano formam a dupla superdinâmica utilizadas como objeto de estudo dos maiores cientistas. E as questões do amor e do espírito? Incansáveis tentativas na literatura e no cinema foram realizadas.

Carecemos mais da revelação desses fenômenos essenciais do ser. Transcrevo a seguir através das palavras do poeta Pedro Lyra um Balanço Secular. Um poema que acordará os sonolentos olhos para acompanharem a virada de ano.

280 guerras em meio século.
A outra metade se preparando para os intervalos.
Umas 3 sinfonias e uma ou outra epopéia de valor.
300 milhões de trucidados.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Muitos rocks e raps, muitos filmes.
10 milhões de crianças.
Muito show, muita festa, muito jogo.
Quase todas entre um gigante e um pigmeu, no solo do pigmeu.
Muitos romances, alguns sonetos.
Duas com todo o mundo, todos perdedores.
Quase nenhum amor.
Milhões de mutilados, pernas e braços confundidos com o lixo.
Muita sedução, muita traição.
Milhões de fetos retorcidos, como o aço das construções destruídas.
900.000.000.000.000 de euros, para as reconstruções.
Bombas inteligentes, mais que seus fabricantes.
Muito negócio, muita trapaça.
Muitas máquinas muito eficientes, sobretudo no ofício da trituração de carne.
1 bilhão de famintos ainda acomodados.
Uns 100 bilionários, ainda insatisfeitos.
Algum progresso (somente na ciência).
E a nenhuma esperança de que o próximo seja menos bárbaro.

Ou sequer
diferente.

(Apenas
mais adestrado.)
(LYRA, 2006, p.30)

A cortina de fumaça que se formou no período Pós Segunda Guerra Mundial encobriu os raios do sol do hemisfério leste do planeta. Contudo a magia musical da harpa de Apolo não seria abalada. A música enquanto elemento cultural produtor de movimentos sociais parecia na segunda metade do século XX encontrar-se nos vocais distorcidos e na melodia rasgada do rock androll. Walter Benjamin declarava estética da guerra:

A guerra é bela, porque inaugura a metalização onírica do corpo humano. A guerra é bela, porque enriquece um prado florido com as orquídeas de fogo das metralhadoras. A guerra é bela, porque conjuga numa sinfonia os tiros de fuzil, os canhoneios, as pausas entre duas batalhas, os perfumes e os odores de decomposição.
(BENJAMIN, 1985, p.195)

Enquanto todo mundo parecia dormir o sono eterno em sua privacidade como postulava Heráclito, as cordas das guitarras dos roqueiros começaram a ser afinadas

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

para tocarem uma revolução. Uma revolução sonora, que gerou seus representantes icônicos nas vozes dos maiores gênios internacionais do rock and roll. O quarteto fantástico de Liverpool mundialmente conhecido como *Os Beatles* (John Lennon, George Harrison, Paul McCartney e Ringo Star) foi imortalizado e arrebatou milhões de fãs no mundo inteiro.

A cultura musical de massa fazia movimentar uma indústria fonográfica que na época começava a engatinhar e hoje é gigante em alcance e dissemina produtos vinculados ao arquétipo do belo inocente (Narciso), o erótico galanteador (Don Juan) e as festas em geral (Bacantes).

Na época de Homero, a humanidade oferecia-se em espetáculo aos deuses olímpicos; agora, ela se transforma em espetáculo para si mesma.. Sua auto-alienação atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem. Eis a estetização da política, como a pratica o fascismo. O comunismo responde com a politização da arte.(BENJAMIN, 1985, p.196)

O LEGADO DISCOGRÁFICO

*... hoje se eu gritasse
um anjo me ouviria
e poderia entender
as minhas asas. (MURRAY, 2002, p.86)*

Solo



Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Legião Urbana



Toda essa vasta e expressiva produção musical representa a emoção estética e metafísica que permeia a sensação de imortalidade que esta banda ainda causa em seus ouvintes. A nostalgia e a fagulha de esperança que brotam no peito dos adoradores da Legião Urbana são vestígios de uma memória presente que se pauta no sentido da vida: O Amor, esta centelha divina que criou do átomo até o anjo, em seu projeto de eternidade é a mola propulsora para os sonhos se tornarem realidade.

Renato atuava como arauto romântico declarando as injustiças e as tragédias da sociedade capitalista chafurdada num cenário anunciado onde ricos ficam mais ricos e pobres mais pobres.

INTERTEXTOS NA LETRA MONTE CASTELO

Rilke

quando queria fazer poemas
pedia emprestado um castelo
tomava da pena de prata ou de pavão,
chamava os anjos por perto,
dedilhava a solidão
como um delfim

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

conversando coisas que europeu conversa
entre esculpidos gamos e cisne
- num geométrico
[jardim.(SANT'ANNA, 2009, p.123)

Monte Castelo (1989)

Ainda que eu falasse a língua dos homens.
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

É só o amor, é só o amor.
Que conhece o que é verdade.
O amor é bom, não quer o mal.
Não sente inveja ou se envaidece.

O amor é o fogo que arde sem se ver.
É ferida que dói e não se sente.
É um contentamento descontente.
É dor que desatina sem doer.

Ainda que eu falasse a língua dos homens.
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

É um não querer mais que bem querer.
É solitário andar por entre a gente.
É um não contentar-se de contente.
É cuidar que se ganha em se perder.

É um estar-se preso por vontade.
É servir a quem vence, o vencedor;
É um ter com quem nos mata a lealdade.
Tão contrario a si é o mesmo amor.

Estou acordado e todos dormem todos dormem todos dormem.
Agora vejo em parte. Mas então veremos face a face.

É só o amor, é só o amor.
Que conhece o que é verdade.

Ainda que eu falasse a língua dos homens.
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.
<http://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/monte-castelo.html#ixzz1pZa0wbNf>

No texto epígrafe o expoente poeta brasileiro da década de 60, Affonso Romano de Sant'Anna nos transporta para as *Elegias de Duíno* um poema que levou dez anos para ser escrito, um retrato psicológico de Rilke na tentativa de descrever seu

mundo interior em colapso com o mundo externo que prenunciava a Primeira Guerra Mundial. “Quem se eu gritasse, me ouvirias por entre as ordens/Dos anjos e dado mesmo que me tomasse/um deles, de repente em seu coração eu sucumbiria/Ante sua existência mais forte...” (RILKE, 1923).

Os apontamentos intertextuais neste artigo se darão na ordem descritiva da letra da música. O caráter interdisciplinar neste trabalho acontecerá na medida em que o compositor convocar para o texto alguns dos míticos escritores da literatura mundial.

Portanto a pesquisa nos proporcionará caminhar pela história dos tempos em que as narrativas romanescas começaram a disputar com a morte seu espaço na humanidade.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão - no campo, no mar e na cidade - , é ela própria , num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação... Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1985, p. 205)

As referências literárias ao poeta alemão Rainer Maria Rilke, ao décimo terceiro apóstolo de Jesus, São Paulo e ao maior poeta de todos os tempos Luís Vaz de Camões formam a tríade intertextual da pesquisa. No aspecto estilístico do processo de composição da letra de Renato estabelecem-se relações conceituais com o seguinte pensamento de viés linguístico na voz de Guiraud na seguinte definição de estilo “... é o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão, determinada pela natureza e pelas intenções do indivíduo que fala e escreve”. (MARTINS, 1997, p.2).

O estilo inconfundível de Renato pregar fez dele uma bandeira de esperança, superação e solidariedade. Renato concorria para uma revolução ideológica e musical no seguinte sentido amparado por Trotsky.

A solidariedade constituirá a base da sociedade. Toda literatura e toda arte precisam afinar-se em outro ritmo. Todas as emoções, que nós, revolucionários de hoje, hesitamos em chamar pelos seus

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

nomes, tanto os hipócritas e vulgares os aviltaram, a exemplo da amizade desinteressada, o amor ao próximo e a simpatia, ressoarão como poderosos acordes na poesia socialista. (TROTSKY, 1969, p.196).

A referência literária direta a Camões acontece no corpo do texto como sustentação da estrutura musical e totem canônico para a literatura universal. A coluna mestra que sustenta a composição é o espírito renovador do amor e seus dúbios papéis na concepção do exercício de amar. Como no segundo terceto do Soneto I “(Verdades puras são, e não defeitos),/ Entendei que segundo o amor tiverdes,/ Tereis o entendimento de meus versos.” (CAMÕES, 2007, p.13). O soneto XLI é o espectro poético para todas as gerações de escritores. É fonte inesgotável para a história da humanidade é o legado também deixado por Ovídio Naso no seguinte fragmento:

Quem é o objeto do teu amor? Eis o que a razão deve examinar rapidamente; se pressentes que o jugo será pesado, retira dele o pescoço. Combate o mal desde o início; se permitires que se fortaleça com o tempo, não haverá remédio contra ele. Apressa-te, porém, e não adies tua decisão dia após dia. Quem não está pronto hoje, o será ainda menos amanhã. O amor sempre se esconde, e o tempo é seu principal alimento; para desembaraçar-se dele, o melhor dia é o mais próximo. Raros são os rios que nos deixam ver as abundantes fontes que os alimentam; a maioria engrossa com as águas que recebe ao longo do caminho. (NASO, 2005, p.112)

A alusão bíblica que ocorre na letra vem da epístola de Paulo de Tarso aos Coríntios. O convertido apóstolo da estrada de Damasco coloca o amor como sentimento puro e sublime. Ainda como Saulo do alto de seu cavalo o discípulo de Gamaliel enxergava sua realidade, porém sua cegueira mental não permitia que ele visse o reles irmão sofrendo ao chão. O sentimento de compaixão mais tarde invadirá o coração deste discípulo que convertido experimentou o amor e ficou mundialmente conhecido como o maior divulgador da doutrina de Jesus de Nazaré.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chamam a isto de país

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

quando é apenas
uma ferida aberta
no meu peito

que tento cicatrizar
mas não tem jeito.
(SANT'ANNA, 2005, p. 148)

Talvez o verso mais gritado por Renato Russo, ou o que mais desejava gritar tenha sido *Que País é Este?*(1978)por algumas vezes o cantor foi impedido de se exaltar quando em participações de programas de TV apresentava esta canção de protesto contra a corrupção e a bandidagem no Brasil. Na epígrafe Affonso Romano utiliza o poema *Brasil* para lamuriar a dor que ainda sente quando se percebe brasileiro.

A revolução de Russo não seria só com palavras, mas também com gestos e espasmos físicos de ordem por vezes convulsiva, tamanha era a entrega de seu espírito a musa da música *Terpsícore* (WILKINSON,2010,p. 25) Renato não escondeu sua bissexualidade declarada muitas vezes quando interpretava a composição de Danilo Espinas na língua de Dante nos versos de *Strani Amori* (2004). Suas paixões confusas e seus momentos de solidão foram divididos com milhares fãs pelo mundo. Renato era um quebra-cabeça humano, o envolvimento com álcool e demais drogas alucinógenasdeixaram-no mais frágil ainda. Renato era soropositivo e sua saúde ia se apagando como o fogo de uma vela desprotegida.

Durante o show no Reggae Night em Santos,São Paulo, no dia 14 de janeiro de 1995, o baterista da banda Marcelo Bonfá foi atingido por uma lata de cerveja, em protesto Renato passou boa parte da apresentação deitado no chão olhando seu relógio a exemplo dos versos de Roseana “... um amigo pode parar os relógios/ na hora do medo” (MURRAY, 2002, p.113).

Aquele seria o último show oficial da história da Legião Urbana. No dia 11 de outubro de 1996, à 1h15, morre Renato Russo em seu apartamento na Rua Nascimento Silva, em Ipanema, no Rio de Janeiro. A Legião Urbana acaba oficialmente uma semana depois, deixando milhões de fãs órfãos.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica/Arte e Política: Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 195,196, 205.
- BUZZI, Arcângelo R. *Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem*. Petrópolis:Vozes, 2007. p. 247.
- CAMÕES, Luís Vaz de,*Sonetos para amar o amor*; Organização Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2007. p.13, 53.
- CINTRA, Raimundo/ MURARO, Rose Marie. *Poemas para encontrar Deus (As mais belas orações do nosso tempo)*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. p.48.
- LYRA, Pedro. *Poema e Letra de Música: Um confronto entre duas formas de exploração poética da palavra*. Curitiba PR: CRV, 2010.p.70.
- _____, Pedro. *Argumento: Poemythos globais*. Rio de Janeiro: IbisLibris, 2006, p.30.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística: A expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: T.A.Queiroz, 1997. p.2.
- MURRAY, Roseana.*Poesia Essencial*; Organização Hebe Coimbra. Rio de Janeiro: Manati, 2002. p.44, 86, 113.
- NASO, Ovídio. *A Arte de Amar*. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.p.112.
- RILKE, Rainer Maria. *Livro das Horas*. Tradução Geir Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. p. 58, 64.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Intervalo Amoroso e outras poesias*. Porto Alegre: L&PM, 2009. p.123,
- _____,Affonso Romano de. *Vestígios*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005. p. 148.
- TROSTKY, Leon. *Literatura e Revolução*. Tradução Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.p. 196, 205, 206.
- WILKINSON, Philip, *Mitos & Lendas*, tradução Ângela Maria Moreira Dias, Jefferson Luiz Camargo e Simone Campos. São Paulo:WMF Martins Fontes, 2010. p. 25.

UMA LEITURA HIPERTEXTUAL DE CLARICE LISPECTOR¹⁹¹

Thiago Eugênio Lorêdo Bêta (UENF)

RESUMO: Neste trabalho apresentamos Clarice Lispector e sua obra em diálogo com o conceito de hipertexto, a partir da perspectiva de Lévy (1996 e 1999), Bellei (2010), Villaça (2002) e Babo (2004), de modo a investigar em que medida aquele que lê Clarice assume uma postura hipertextual, ativa, criativa e estrangeira. Parte-se da conclusão preliminar sobre a autonomia e participação ativa do leitor clariciano dado o estranhamento, conforme Freud (1919), proposta em Bêta (2006). Infere-se que, em Clarice, a pontuação, a narrativa e a semântica levam à deslinearização e à multiplicação de sentidos, características da hipertextualidade.

Palavras-chave: Literatura, Clarice Lispector, Hipertexto, Escrita, Leitura

Introdução

Ler um romance é diferente de ler uma matéria jornalística. Nesta, quem escreve, pretende reportar, com a máxima clareza e sem o menor ruído de inverossimilhança, o acontecimento. Naquele, operam-se outros sentidos. A ficção trabalha no campo das perguntas, não no das respostas. Ela está mais para a sinuosidade e, a notícia, quando tateia tal caminho transforma-se em crônica, mais literatura e menos jornalismo. Vivemos num tempo, talvez por conta do jornalismo sanguíneo da televisão ou das notícias em cascata na internet, que privilegia a clareza, num sentido mais estrito possível, a objetividade e a linearidade referencial do jornal e, conseqüentemente, de uma forma quase tirânica, espera-se encontrá-las na Literatura.

É bem provável que, por isso, Dostoiévsk, James Joyce, Clarice Lispector e Machado de Assis nos pareçam tão estranhos. Bobagem dizer que o mundo eminentemente imagético e fílmico cooptam nossos jovens e esvaziam livrarias e bibliotecas; se assim o fosse, por que livros com mais de duzentas páginas como *Harry Potter* e *Senhor dos Anéis* enriqueceriam seus autores? Ainda que no plano do

¹⁹¹ Ensaio apresentado à Professora Analice de Oliveira Martins como requesto parcial para aprovação na disciplina O texto e as Novas Tecnologias: modos de produção, leitura e circulação do Curso de Mestrado em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. 2012.1.

conteúdo tais romances trasladem a realidade ordinária, na forma, eles são lineares e percorrem a via do entendimento, do pensamento cartesiano. Por outro lado, a Literatura percorre a via do desentendimento, do susto, da dúvida e do descontrole. Não entender é parte do processo, mas não entender tem nos provocado paralisia, medo e estranhamento.

O estranhamento, choque diante do que nos dá medo, asco, horror, mas que somos nós ao espelho, como a barata, paixão de G.H. e como teorizou Freud em 1919. Pois, no limiar do estranhamento está a obra de Clarice Lispector, de quem ou do que falaremos neste ensaio. Clarice é estrangeira? Seu texto é estrangeiro? Seus leitores o são? Ou tomaremos a incerteza enquanto mapa para navegarmos nos territórios de sua escrita. Navegar como hipertextualizar. “Não é confortável o que te escrevo” (LISPECTOR, 1973/1998, p. 17). Clarice é autoajuda às avessas.

Assim, proponho, nas páginas que seguem, o diálogo com a obra da autora de modo a justificar por que lê-la é ler um hipertexto, um texto deslinearizado; e, investigar em que medida, seu leitor assume uma postura hipertextual, ativa, criativa e estrangeira.

Tal empreitada parte do material colhido para minha monografia, em 2006, e da discussão apresentada no capítulo 5 daquele trabalho. Primeiramente, apresentaremos Clarice e sua obra, posteriormente, balizaremos o conceito de hipertexto, a partir da perspectiva de McDonald (2001, p. 27 *apud* BELLEI, 2010, p. 64) ao dizer que

*o hipertexto levanta o véu, mas não revela uma verdade final.
Demonstra vigorosamente a permanente existência de outros véus,
palimpsestos de referência, camadas de citações, livros que se
alimentam de outros livros, e mentes em contato com outras mentes.*

Na sequência, apresentarei as conclusões tateantes da monografia relacionando-as, num processo de virtualização, à problemática hipertextual. Por fim, as considerações finais que encaminham à clandestinidade, condição inerente ao humano e as produções culturais.

1. Clarice Lispector.

Chaya Pinkhasovna Lispector, a ucraniana judia mundialmente conhecida através de sua literatura pelo nome brasileiro – Clarice Lispector – nasceu em 10 de dezembro de 1920, conforme MOSER (2008). Dada a conjuntura histórica daquela época, viver na Europa Oriental e cultivar os preceitos hebraicos apontavam à perseguição e à sentença de morte. Recompondo uma nova diáspora, a família Lispector rumou ao Brasil. País onde Clarice naturaliza-se em 1943 e onde passa boa parte de sua vida¹⁹² até seu falecimento em 1977. Seu túmulo está no cemitério israelita do Rio de Janeiro.

Da Ucrânia czarista ao Brasil democrático e em vias de urbanização e industrialização em meados do século XX, Clarice cresceu em meio ao carnaval do Recife e a liturgia judaica, entre o idioma ídiche e o português nordestino. Mesmo que não a conhecêssemos por seus livros, estaríamos falando de alguém que sofreu no corpo as contradições do breve século XX, de guerras e desenvolvimento, de ciência e cisão, de paixões e ódios (HOBBSAWM, 1995).

Ainda que corramos o risco da crítica biografista, há de se convir que, de algum modo, a trajetória de vida de Clarice está em sua literatura. Seu primeiro romance, de 1944, *Perto do Coração Selvagem*, foi suficiente para elevá-la à condição de escritora.¹⁹³ A produção segue até o ano de sua morte e compõe 9 romances, dezenas de compilações de contos e crônicas e 5 obras infantis. Inclinação ao jornalismo, talvez mais por necessidade financeira do que por vocação (NUNES, 2006), há, também, uma extensa publicação do gênero, principalmente, entrevistas e colunas “femininas”.

“Clarice nasce sob o signo da vagueza”, afirma a canadense doutora em Literatura Claire Varin (2002). A condição apontada pela pesquisadora reverbera nos personagens de Clarice, na construção das narrativas, na composição de sua literatura e na enigmática figura que o senso comum e a observação rasa definem: Clarice

¹⁹² Casada com o diplomata Maury Gurgel Valente transitou por diversos países por mais de 20 anos.

¹⁹³ Escreveram os críticos, era “a mais rara personalidade literária do nosso mundo das letras”; “algo de excepcional”; “dotada de uma estonteante riqueza verbal”. “O livro em seu conjunto é um milagre de equilíbrio, perfeitamente construído”, combinando “a lucidez intelectual de um dos personagens de Dostoiévski com a pureza de uma criança.” (MOSER, 2009, passim).

Lispector. De fato, ler Clarice pela primeira vez em 1998, quando eu estava no Ensino Médio, foi uma experiência avassaladora, inquietante e clandestina.

Posteriormente, entre 2004 e 2006, frente a eminente necessidade de se elaborar a monografia de conclusão de curso e da participação no grupo de pesquisa, liderado pela professora Ana Lucia Cavani-Jorge¹⁹⁴ – *Pele Musicada: o eu corporal pela linguagem, maternagem e cultura* – no qual estudávamos a subjetividade e o bilinguismo à luz da Psicanálise de onde me veio a ideia de investigar, na obra de Clarice Lispector, “ecos” de uma possível condição estrangeira. Foi como se, para mim, a sintaxe de Clarice, em língua portuguesa, escondesse outra língua, talvez o ídiche de sua ascendência ou algo que apontasse a uma *estrangeirice*.

Durante a pesquisa encontrei outros autores preocupados com o estrangeiro em Clarice Lispector, entre os quais Berta Waldman (2003), a já citada Claire Varin (2002) e a francesa Hélène Cixous (1999). Para Waldman o estrangeiro está no laço familiar recalcado. Varin aponta um conflito psíquico convertido em sintoma físico – a “língua presa” característica da autora. Cixous fala-nos de uma língua materna estrangeira, barca de todas as outras, o inconsciente. Diante da revisão de literatura, percebi que, tratar do estrangeiro ultrapassaria a Clarice autora e não era minha intenção promover um trabalho de cunho psychologizante.

Estando num curso de Pedagogia, o foco da pesquisa estava na Literatura enquanto objeto de arte, atrelada às funções sociais, culturais e pedagógicas. Assim, apropriando-se do arcabouço psicanalítico pelo viés da análise cultural e compilando dados biográficos e material literário, modestamente concluímos, àquele tempo, que:

Clarice se aceita em sua clandestinidade, em sua condição humana universal de estrangeira que nos leva ao estranhamento de nós mesmos, daquilo que nos é familiar, de nosso Heimlich (familiar) que por medo da castração estranhemos e transformamos em Unheimlich (estranho) (BETTA, 2006,p.52).

¹⁹⁴ A quem dedico esse trabalho como gratidão pelos ensinamentos e incansável dedicação na minha orientação.

Assim, o status de estrangeiro, hipótese da clandestinidade de Clarice, deu lugar à investigação sobre o estranhamento do leitor, conforme Freud (1919, p. 258): “Tudo aquilo que agora nos surpreende como ‘estranho’ satisfaz a condição de tocar aqueles resíduos de atividade mental animista dentro de nós e dar-lhes expressão.” Portanto, ficamos diante do estrangeiro em nós mesmos pela leitura de seus textos. Remete-nos cada um a uma nossa clandestinidade recalcada (no Inconsciente).

Deste modo, diante da conclusão preliminar sobre a autonomia e participação ativa do leitor dado o estranhamento, ainda que longe de uma análise estritamente literária naquele momento, pretendemos agora retomar aquela investigação virtualizando-a, dialogando com a noção de hipertexto, entendendo-o como um para além do texto e argumentado em que medida a leitura de Clarice Lispector acontece num processo hipertextual.

2. O Hipertexto.

Em espanhol e português, o símbolo @ significa unidade de medida, a arroba, que corresponde a 15 quilos. Entretanto, o desenvolvimento tecnológico na Informática ocorrido a partir dos últimos trinta anos do século XX impingiu-lhe um novo sentido. Parece que sempre foi assim, mas o símbolo nos e-mail¹⁹⁵ foi ressignificado, transplantado de um contexto a outro.

Analogamente, podemos considerar o conceito de hipertexto e o *Minidicionário Houaiss* (2004) ajuda-nos nesta empreitada. O verbete em questão apresenta duas acepções. Considerando que a ordem dos significados é estabelecida em função da ocorrência histórica, do mais antigo ao mais moderno, observamos, no dicionário, a acepção correspondente à Informática aparecer na segunda posição. Assim, como ocorreu com a arroba, o conceito de hipertexto foi aplicado ao gênero textual digital, ainda que já ocorresse.

No entanto a apropriação não foi tão radical, pois o sentido novo coaduna o primevo. Vejamos qual seja: *1. apresentação de informações escritas, organizadas de modo que o leitor possa ter-lhes acesso, sem seguir encadeamento linear único*

¹⁹⁵ Sobre a história da “arroba” acessar <http://pt.wikipedia.org/wiki/@>

(HOUAISS, 2004, p. 398). Tal acepção, ainda que da ordem referencial simplificada própria de minidicionários, dá-nos um valioso indício daquilo que se tomará por hipertexto neste breve ensaio. Ou seja, a apresentação e o acesso não linear dado um texto mesmo que ele não esteja em meio digital. Especificamente, aqui, a literatura de Clarice Lispector.

Tomando o conceito numa perspectiva morfológica observamos que o prefixo grego *hyper*, muito empregado no discurso jornalístico e na fala cotidiana, com o sentido de excesso ou posição superior, também pode assumir o significado de além¹⁹⁶, por conseguinte, o hipertexto pode ser entendido como um texto em excesso ou até mesmo um além do texto. Acredito que o texto em excesso alinha-se, portanto, ao contexto eletrônico e o além do texto, às características do texto literário, os palimpsestos, as entrelinhas, as conotações, as interrupções e remissões. Afinal,

a literatura fissa o sentido único com o qual se fundam determinadas verdades históricas. (...). Literatura é para desvelar, para revelar, para estranhar, para desentender. Nesse confronto que nos rouba do tédio das palavras ordenadas e dos sentidos únicos, está a sua urgência e a sua grandeza como forma sensória e cognitiva (MARTINS, 2006)

Consoante a definição da professora Analice Martins de Oliveira, Sérgio Luiz Prado Bellei (2010) considera a literatura de James Joyce um hipertexto *avant la lettre*, dado o rico repertório de alusões na obra *Ulysses*. Ainda, a respeito do texto literário em hipertexto eletrônico/digital, o professor fala da passividade do leitor¹⁹⁷ naquele meio.

o hipertexto eletrônico pode bem estar na contramão do texto literário que, em sua origem, foi hipertextualizado a serviço da dificuldade mais do que a serviço do controle, mais em função da prática da leitura difícil de Joyce ou Eliot do que em função da facilidade de justaposição automática de conhecimentos em forma de colagem. (BELLEI, 2010, p. 65)

¹⁹⁶ Conforme a Gramática Escolar de Ulisses Infante.

¹⁹⁷ No caso, o professor refere-se ao projeto *Ulysses Digital*, uma tentativa de hipertextualizar, em meio eletrônico, o texto joyceano, com notas explicativas e contextuais, o que conduziria o fechamento do texto, empobrecendo a leitura. Como aponta Villaça (2002) sobre as limitações do contexto eletrônico ao falar da “a homogeneização da percepção”.

Por essa via, consideramos: a) a hipertextualidade precede, na Literatura, o texto eletrônico – esse baseado na justaposição automática e na informação e excesso –; b) o hipertexto “é inevitavelmente deslinearizado” (BABO, 2004, p. 108); c) caracteriza-se por uma prática de leitura desautomatizada, interrompida “através de redes remissivas interligadas, os links, [conduzindo] o leitor a um vertiginoso delírio de possibilidades” (VILLAÇA, 2002, p. 107). Logo, o hipertexto enquanto dispositivo¹⁹⁸, como “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se de desdobra-se à vontade diante do leitor.” (LÉVY, 1996, p. 44)

Entre prática de escrita e de leitura, o hipertexto tira o leitor da passividade defensiva, convoca-o a “desobedecer às instruções, tomar caminhos transversais, produzir dobras interditas, estabelecer redes secretas, clandestinas, fazer emergir outras geografias semânticas” (LÉVY, 1996, p. 36). A leitura não linear, portanto, particular e criativa mostra-nos que, “com o hipertexto, toda leitura é uma escrita em potencial” (LÉVY, 1999, p. 61). E a escrita, por sua vez, “nada teria a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p. 13).

Consequentemente, o livro hipertextual ou o texto rizomático, na concepção de Deleuze e Guattari (2000, p.11), construir-se-ia em “linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação”. Portanto, o livro como agenciamento e a hiperleitura como dilentantismo, nomadismo, deriva (BABO, 2004, p.111). Deste modo, passamos do livro-raiz ao livro-rizoma, assim

Escrever em rede não teria a ver com a literatura no sentido clássico do termo, mas com a mediação de novos territórios no espaço temático, com o estabelecimento de paisagens textuais e com a concepção da escrita e da leitura como um ato nômade de deambulação. (VILLAÇA, 2002, p. 108)

3. A virtualização.

Este ensaio configura-se numa virtualização, conforme Pierre Lévy, pois considera uma resposta dada a um problema para pensar-se num novo. Se

¹⁹⁸ Conforme BABO (2004), na concepção de Foucault, um dispositivo ultrapassa a noção de um mero utensílio técnico compreendendo também uma prática social e cultural.

considerarmos o processo de transformação física de água de líquida a gasoso, a vaporização e, inversamente, de gasosa para líquida, a liquefação, estaremos falando de um processo dinâmico semelhante à passagem do virtual ao atual, respectivamente, a atualização e a virtualização. Segundo Lévy (1999) o virtual, num sentido filosófico, compreende algo que existe em potência, não em ato e o atual compreende a atualização, a leitura que presentifica de modo singular aquela virtualidade em potência. Respectivamente, o vapor que não se vê, mas existe e a água líquida, atualização do vapor.

Ou seja, para um problema virtual busca-se uma atualização, uma solução, portanto, “a atualização ia de um problema a uma solução. A virtualização passa de uma solução dada a um outro problema.” (LÉVY, 1996, p. 18) Nesta perspectiva, aquele trabalho de 2006¹⁹⁹ argumentava acerca da *clandestinidade* de Clarice Lispector tanto objetiva, dada a origem estrangeira; quanto subjetiva, dada a minha impressão, enquanto leitor de seus textos. Tratava-se de uma questão topográfica, como se Clarice construísse uma geografia própria e obrigasse-nos a percorrê-la, ou a perder-se nela.

Problema, como uma virtualidade, atualizado no capítulo 5, no qual eu me perguntava “Para onde o texto de Clarice nos leva?”. Daquele estudo, como atualização ao problema levantado em minha hipótese, identifiquei três elementos que distinguem a escrita de Clarice e que podem servir de base a um estudo mais detalhado:

1) A pontuação – Uma das principais marcas da estilística lispectoriana é a pontuação. Seus textos, geralmente, apresentam períodos curtos e, por vezes, os sinais de pontuação aparecem inusitadamente.

, estando tão ocupada viera das compras de casa que a empregada fizera às pressas porque cada vez mais matava serviço. (...) sofrendo de vida e de amor, eu penso o seguinte:
(LISPECTOR, 1969/1999, p. 9 e 175)

¹⁹⁹ *A clandestina: uma estrangeira abordo da literatura de Clarice Lispector*, monografia de conclusão de curso sob a orientação da professora doutora Ana Lúcia Cavani-Jorge, defendida em 2006.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

2) A narrativa dialética – Na narrativa de Clarice prevalece o tempo sincrônico, portanto, sua escrita está em uma outra lógica, uma lógica estranha, estrangeira. Dialética, espiralada e cíclica.

*Sou concomitante: reúno em mim o tempo passado, presente e o futuro,
o tempo que lateja no tique-taque dos relógios.*

(LISPECTOR, 1973/1998, p. 22)

Assim: era um dia eu. Nasci do choque entre não e sim. [...]

(LISPECTOR apud. BORELLI, 1981, p.11)

3) A palavra clandestina – A escrita de Clarice está longe de ser uma escrita referencial, com um sentido unívoco, fechado. Sua escrita é plurívoca, pois nos remete a significados clandestinos.

Cada coisa tem um instante em que ela é. Quero apossar-me do é da coisa.

(LISPECTOR, 1973/1998, p. 9)

Aqui, portanto, proponho virtualizar o problema, partir da atualização dada na monografia a uma nova virtualização. Uma nova perspectiva para se pensar a clandestinidade, como hipertextualidade “a hipertextualização [que] multiplica as ocasiões de produção de sentido e permite enriquecer consideravelmente a leitura” (LÉVY, 1996, p. 43). Deste modo, a pontuação, a narrativa dialética e a palavra clandestina, características do texto de Clarice levam-nos à instabilidade, àquilo que chamei de clandestino/estrangeiro e que, entendido como possibilidade de leituras ou escrita deslinearizada, remete-nos à hipertextualidade que “provoca um descentramento quer da linearidade, quer do próprio núcleo textual, para além do consequente descentramento do nó-da-intriga e da unidade de ação” (BABO, 2004, p. 108).

Assim, a vírgula inicial e os dois pontos finais em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1969/1999) operam como pontos de fuga: a uma escrita como experiencição dos limites, à deslinearização, à infinitude, conforme Babo (2004) e, por conseguinte à multiplicidade, o quarto princípio do rizoma de Deleuze & Guattari (2000, p.18), pois “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e

também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.” Consequentemente, uma escrita em potência, na qual o leitor é convocado a dar sentido, a completar e, de certa forma, a aceitar uma narrativa *work in progress*, que não para “continua e estou enfeitiçada” (LISPECTOR, 1973/1998, p. 95).

A narrativa dialética, conforme verificamos nos excertos de *Água Viva* (1973/1998), corresponde ao texto literário feito para desentender e a serviço da dificuldade, conforme apontam Martins (2006), e Bellei (2010). Longe da linearidade dormente e da leitura que se encaminha ao final feliz, Clarice narra na suspeição, conduzindo-nos à multiplicidade, ao terceiro princípio do rizoma, a multiplicidade que “não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza.” (DELEUZE & GATTARI, 2000, p. 16)

Conforme assevera Bellei (2010), o hipertexto não revela uma verdade final, deste modo são as palavras de Clarice, palavras conotativas que apontam à heterogeneidade semiótica, aos palimpsestos, a outras geografias semânticas. Palavras como mapas. “Um mapa não é uma foto realista, mas uma descrição útil de um território” (LÉVY, 1999, p. 72). O mapa, quinto princípio do rizoma, que “não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. (...) Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (DELEUZE & GATTARI, 1995, p. 22). Clarice busca o “é da coisa”, a opacidade do significante.

Por tudo isso, nota-se que Clarice escreve hipertextualmente, pois se trata de uma escrita que constrói paisagens textuais. Seus textos são mapas rizomáticos que convocam o leitor. E cabe-nos a tarefa de estabelecer links, construir redes e assumir uma certa postura nômade de deambulação. Como um estrangeiro, clandestino num navio.

Considerações finais.

Sobre o hipertexto digital, diariamente somos bombardeados com críticas favoráveis, apregoando o quão libertador ele o é. Há uma histeria diante das

“múltiplas possibilidades” do hipertexto na internet, como se ele fosse responsável pela disseminação de conhecimentos de um modo sem precedente.

É necessário estar alerta, pois a hipertextualidade na internet é guiada; as lojas virtuais sabem dos nossos gostos, investigam nossos desejos a partir do percurso que traçamos na rede. Acontece como num shopping center, onde, propositalmente, tudo leva a perdição. A luz artificial que indetermina o tempo, a disposição dos corredores que indetermina o espaço. Num hipertexto físico, predeterminado e baseado na informação em excesso, percorremos os corredores e, conseqüentemente, compramos.

Diferentemente, portanto, não propositalmente guiado, na Literatura, como pudemos ver, o hipertexto antecede a internet, seja nas referências diretas ou indiretas a outras produções, no interdiscurso ou intertexto, seja na sinuosidade e perdição de um texto que assume a clandestinidade conotativa, a heterogeneidade semiótica e convoca o leitor a construir um particular percurso de leitura.

Como vimos, a obra de Clarice corresponde a esse universo hipertextual e desterritorializado. Acredito, por isso, que sua literatura é seminal no contexto dos séculos XX e XXI, época de fragmentação, globalização e dispersão. Inversamente, como o foi Camões que territorializou a Língua Portuguesa, Clarice a desterritorializa, fala na língua globalizada, sem fronteiras e sempre estrangeira, por isso, clandestina.

Conseqüentemente, Clarice leva-nos ao estranhamento, o estrangeiro que está em todos nós - ela incluída. Com seu estilo incomum de discurso de antípoda, faz-se emergente de nosso grupo humano e pela universalidade de sua escrita – não exclusivamente feminina, como alguns autores afirmam – nos coloca diante deste familiar recalcado. Clarice não carrega somente uma língua, uma sintaxe ou uma gramática, Clarice fala em uma língua aberta ao universal, em gênero hipertextual.

Referências.

BABO, Maria Augusta. **O Hipertexto como forma de escrita** In SUSSEKIND, Flora (org.) *Historiografia literária e as técnicas da escrita: do manuscrito ao hipertexto*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. **Um hipertexto avant la lettre: o Ulysses, de James Joyce** Em Ipotesi, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 59 - 68, jan./jul. 2010.

Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/10/um-hipertexto-avant-la-lettre.pdf>. Acesso em 28jul12.

BETTA, Thiago E. L. **A clandestina: uma estrangeira abordo da literatura de Clarice Lispector**. Monografia de conclusão de curso sob a orientação da professora doutora Ana Lúcia Cavani-Jorge, CCH/UENF, defendida em 2006.

BORELLI, Olga. **Clarice Lispector: esboço para um possível retrato**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, LISPECTOR, Clarice (1971/1998) Felicidade Clandestina. Rio de Janeiro: Rocco, 1981.

CIXOUS, Hélène. **A hora de Clarice Lispector**. Trad. Rachel Gutiérrez. Edição bilíngue. Rio de Janeiro: Êxodos, 1999.

CLÉMENT, Jean. **Do livro ao texto: as implicações intelectuais da edição eletrônica**. In SUSSEKIND, Flora (org.) Historiografia literária e as técnicas da escrita: do manuscrito ao hipertexto. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Introdução: rizoma** Em Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia v. 1. Editora 34: São Paulo. 2000.

FREUD, Sigmund. **O estranho**. Em: _____ . Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago. Vol. XVII, 1919/1996.

HOBBSBAWM, Erich. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2004

LÉVY, Pierre. **A virtualização do texto** Em O que é o virtual? São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **O digital ou a virtualização da informação** Em Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é a virtualização?** Em O que é o virtual? São Paulo: Ed. 34, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1969/1999.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1973/1998.

MARTINS, Analice. **Literatura para quê?** São Paulo: Abralic, 2008.

Disponível em

<http://www.abralic.org/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/009>. Acesso em 28jul12.

MOSER, Benjamin. **Clarice, uma biografia**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

NUNES, Aparecida Maria. (2006) **Clarice Lispector Jornalista**. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo.

VARIN, Claire. **Línguas de fogo: Ensaio sobre Clarice Lispector**. Trad. Lúcia Peixoto Cherem. São Paulo: Limiar, 2002.

VILLAÇA, Nizia. **Impresso ou eletrônico?** In Impresso ou eletrônico?: um trajeto de leitura. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

WALDMAN, Berta. **Entre Passos e Rastros: presença judaica na literatura brasileira contemporânea**. São Paulo: Perspectiva/ FAPESP/ Associação Universitária de Cultura Judaica.– (Estudos; 191) , 2003.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A Maioridade do leitor** In Fim do livro, fim dos leitores. São Paulo: Senac, 2001.

A ESCRITA SEGUNDO CLARICE LISPECTOR

Rodrigo da Costa Araújo (FAFIMA)

RESUMO: O objetivo dessa comunicação oral é refletir sobre as representações da escrita nas crônicas de Clarice Lispector (1925-1977), publicadas, primeiramente, no JB, no período de 1967 a 1973 e, futuramente, reunidas na obra *A Descoberta do Mundo* (1992). As crônicas clariceanas, escolhidas para esse recorte, enovelam-se no processo de desmistificação da criação literária que se desnuda diante do leitor e, ao mesmo tempo, referindo-se à escrita/leitura como num jogo de espelhos ou citações, instigam criação e reflexão crítica, investindo-se, questionando-se, analisando-se. E, mais ainda, transfere essas indagações ao leitor, envolvendo-o e fisingando-o com a ajuda da metalinguagem.

Palavras-chave: metatextualidade - crônica - representações da escrita - Clarice Lispector

DELICADEZA

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo que escrevo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos.
[LISPECTOR, 1992, p.145]

Dos procedimentos discursivos da construção do texto literário, ganha destaque de forma significativa no século XX, e mais ainda no século XXI, a reflexão crítica da arte sobre si mesma, do discurso artístico que ao construir-se fala ou sugere o modo como se dá essa construção. Nessa trama, a literatura -, e, também, a poética de Clarice Lispector -, debruça-se sobre ela mesma e o texto, passa a ser tanto um produto de criação artística quanto um veículo de reflexão sobre o que vem a ser literatura. Trata-se, na verdade, de uma tentativa empreendida pela literatura de explicar-se a si mesma.

As crônicas clariceanas, apontadas aqui, enovelam-se no processo de desmistificação da criação literária que se desnuda diante do leitor e, ao mesmo tempo, referindo-se à escrita/leitura como num jogo de espelhos ou citações, instigam criação e reflexão crítica, investindo-se, questionando-se, analisando-se. E, mais ainda, transfere essas indagações ao leitor, envolvendo-o e fisingando-o com a ajuda da metalinguagem. A essa reflexão, sobre a narrativa, elaborada na própria estrutura do

texto artístico, Gerard Genette, em *Palimpsestos* (1982), ao proceder o estudo das relações transtextuais, chamou de metatextualidade. Em *Introdução ao arquitexto* [1986], outro livro do autor, ele define a metatextualidade como “a relação transtextual que une um comentário ao texto que comenta” (1986, p.97). Nesse percurso ele inclui a metatextualidade entre os cinco tipos possíveis de relações transtextuais, utilizando o termo transcendência textual para designar o procedimento que coloca um texto em relação explícita com outros textos. Nesse caso, o processo metatextual de construção do texto ou narrativa em questão, o transforma num objeto de leitura dupla, já que nele estão “ficcionalizados” tanto a matéria ficcional, quanto o comentário sobre a escritura-leitura da ficção.

Ficcionalizando o processo de escrita e de leitura, então, as crônicas de Clarice Lispector sugerem uma construção que olha para si mesma, apontando para o seu processo, refletindo criticamente sobre os mecanismos utilizados na escritura e construindo, de certa forma, um modo de como devem ser lidas. As citações sobre o processo de escrever nas crônicas salientam, indiretamente, a fascinação da leitura, e, também, da escrita, no sentido de orientar o entendimento de um sistema que possa “explicar” a sua construção poética ou, de algum modo, revelar os seus mecanismos narrativos.

A metatextualidade, nesse caso, funciona como um recurso metafórico para falar do ato de ler e da literatura em si mesma, como objeto desejado, encantador e envolvente. O prefixo “meta” remete à relação crítica e se estabelece no apelo que um texto faz à sua própria interpretação. Essa atividade crítica e discursiva inserida nas crônicas sugere a preocupação do artista/escritor em mostrar-se consciente de sua atividade de operação sobre a linguagem, de construtora de discursos que se misturam, se observam e se completam. O viés crítico, nesse contexto, - tematizando a paixão de escrever, - torna-se matéria constituinte do livro, de forma que o assunto da trama textual passa a ser a própria literatura e a crítica indireta no processo de construção da própria obra. A metatextualidade, nessas crônicas, portanto, passa a ser uma estratégia para falar da “felicidade e da fruição clandestina” do próprio ato de ler e escrever como desejo experimentado e sugerido na obra.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A esse respeito, Roland Barthes considera que, enquanto linguagem, a literatura é capaz de voltar-se para si mesma, descobrindo-se “ao mesmo tempo objeto e olhar sobre esse objeto, fala e fala dessa fala, literatura-objeto e metaliteratura” (BARTHES, 1964, p.107). Para o autor de *Le plaisir du texte*, essa atitude da literatura de falar sobre si mesma aponta para o questionamento a respeito de sua natureza, de seu ser, afinal, por si só ecoando continuamente o questionamento: o que é literatura? Essas indagações críticas, segundo esse olhar, acabam estabelecendo uma relação dialética entre a literatura e ela mesma, seu processo de construção e sua identidade. Essa tendência moderna, como também fez Roland Barthes, em sua prática, opera aproximações entre crítica e produção literária, reflexão e fazer literário, tornando-os um único e mesmo objeto.

Aproximando-se dessa discussão e da concepção de escrita segundo Clarice, Compagnon, em *O trabalho da Citação* (2007), afirma:

Escrever [...] é sempre reescrever, não difere de citar. A citação, graças à confusão metonímica a que preside, é leitura e escrita, une o ato de leitura ao de escrita. Ler ou escrever é realizar um ato de citação. A citação representa a prática primeira do texto, o fundamento da leitura e da escrita: citar é repetir o gesto arcaico do recortar-colar, a experiência original do papel, antes que ele seja a superfície de inscrição da letra, o suporte do texto manuscrito ou impresso, uma forma da significação e da comunicação linguística. (2007, p.41)

LEITURAS DA ESCRITA, A ESCRITA COMO LEITURA

Estou à procura de um livro para ler. É um livro todo especial. Eu o imagino como a um rosto sem traços. Não lhe sei o nome nem o autor. Quem sabe, às vezes penso que estou à procura de um livro que eu mesma escreveria. Não sei. Mas faço tantas fantasias a respeito desse livro desconhecido e já tão profundamente amado. Uma das fantasias é assim: eu o estaria lendo e de súbito, a uma frase lida, com lágrimas nos olhos diria em êxtase de dor e de enfim libertação: "Mas é que eu não sabia que se pode tudo, meu Deus! [Clarice Lispector. In: *A Descoberta do Mundo*, 1992, p.246]

Tal qual na história da criação do mundo, em que primeiro foi necessária a palavra para a existência dos seres, em Clarice Lispector, igualmente, o

dizer/escrever/ler constitui-se no próprio ato/gesto delicado de sua revelação-criação. Talvez porque, como ninguém, soube experimentar, à exaustão, o que, para ela, significava a escrita. Não a pura magia, o encantamento; mas a escrita enquanto possibilidade de enunciação-processo revelador-desvelador que permite instaurar diferentes sentidos e produzir uma interlocução real. Uma interlocução que estabelece consigo mesma e com seu possível leitor. Na verdade é possível dizer que, para Clarice, a escrita não é apenas fascínio, mas significa muito mais: o lugar de constituição de si mesma enquanto sujeito e das relações com o outro e com o mundo.

A profunda paixão que Clarice Lispector nutria pela linguagem escrita tem sido objeto de discussão por parte de alguns estudiosos da literatura, a partir da análise de sua obra. Estabelecemos, no entanto, um recorte como referência única a leitura que a escritora faz da escrita nas crônicas que escreveu para JB, no período de 1967 a 1973 e que foram reunidas na obra *A Descoberta do Mundo* (1992).

Considerando o gênero crônica, no qual se inscrevem os traçados e adjetivos dessa leitura, é importante ressaltar o caráter profundamente subjetivo assumido pela autora no ato de sua escritura:

Sei que não sou [cronista], mas tenho meditado ligeiramente no assunto. [...] Crônica é um relato? É uma conversa? É o resumo de um estado de espírito? Não sei, pois antes de começar a escrever para o *Jornal do Brasil* eu só tinha escrito romances e contos. Quando combinei com o jornal escrever aqui aos sábados, logo em seguida morri de medo. Um amigo [...] disse: escreva qualquer coisa que lhe passe pela cabeça, [...], porque coisas sérias você já escreveu, e todos os seus leitores hão de entender que sua crônica semanal é um modo honesto de ganhar dinheiro. No entanto, por uma questão de honestidade para com o jornal, que é bom, eu não quis escrever tolices. As que escrevi, e imagino quantas, foi sem querer LISPECTOR, 1992, pp. 112-113).

Na literatura de livros permaneço anônima e discreta. Nesta coluna estou de algum modo me dando a conhecer. Perco minha intimidade secreta? Mas o que fazer? É que escrevo ao correr da máquina e, quando vejo, revelei certa parte de mim.” (LISPECTOR, p. 139, 1992, p. 139)

E também perceber, à medida que escrevia para aqui, ia me tornando pessoal demais, correndo o risco daqui em breve de publicar minha vida passada e presente, o que não pretendo (LISPECTOR, 1992, p. 113).

Questionando a escrita ou sobre sua própria pessoa, Clarice Lispector torna suas crônicas muito semelhante ao diário íntimo. Diante do mundo, desses questionamentos sobre a escrita e sobre o atrás das aparências das coisas, ela focaliza o interior que é desvendado pelo imaginário. Como se estivesse meditando sobre si mesma, a escritora escreve, se explica e se constrói:

[...] E, apesar de admirar a inteligência pura, acho mais importante para viver e entender os outros, essa sensibilidade inteligente. Inteligente são quase que a maioria das pessoas que conheço. O que, suponho, eu uso quando escrevo, e nas minhas relações com amigos, é esse tipo de sensibilidade. [...] Outra coisa que não parece ser entendida pelos outros é quando me chamam de intelectual e eu digo que não sou [...]. Literatura também não sou porque não tornei o fato de escrever livros “uma profissão”. Sou uma amadora? O que sou então? (LISPECTOR, 1992, p. 152-153).

Portanto, enquanto escritora de “livros”, o sujeito que parece é apenas um articulador de uma trama, num processo de *reinvenção do mundo*; enquanto que na crônica existe um *eu* que capta o sentido na sua relação com o cotidiano, num processo de *descoberta do mundo*. Nessa consciência de um sujeito que se expõe e se manifesta, subjaz, de alguma maneira, uma revelação mais espontânea e individual do que, para Clarice Lispector, significa escrever.

A escrita para Clarice Lispector

[...] o texto é lembrança de uma outra tela. Texto que se lembra de um texto anterior. O grau zero da escritura não existe e talvez jamais tenha existido. A literatura é sempre de segundo grau, não em relação à vida ou à realidade social de que ela seria mimesis (Auerbach), mas em relação a ela mesma, e o plágio não é senão um caso particular dessa escritura sempre derivada de uma outra.

[SCHNEIDER, Michel. *Ladrões de palavras*. 1990 p.63]

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de várias histórias.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

[LISPECTOR, Clarice. *Os Desastres de Sofia*. In: Felicidade Clandestina. 1988. p.100]

O que, a princípio, se destaca do que Clarice Lispector revelou sobre o ato de escrever aponta para uma relação imbricada entre escritura e vida. Nessas relações e jogo discursivo, não existe de um lado a escrita e do outro a vida. Viver e escrever - feito encenações de um teatro - fazem parte de um mesmo processo. Vida e escrita se fazem enunciação, como um conjunto harmonioso e estético: viver é condição para escrever; escrever é condição para viver. É, como a escritura, algum gesto que se funde, inseparável:

Adestrei-me desde os sete anos de idade para que um dia tivesse a língua em meu poder. E, no entanto, cada vez que eu vou escrever, é como se fosse a primeira vez. Cada livro meu é uma estréia penosa e feliz. Essa capacidade de me renovar toda à medida que o tempo passa é o que eu chamo de viver e escrever. (LISPECTOR, 1992, p. 99).

O contato com o outro ser através da palavra escrita é uma glória. Se me fosse tirada a palavra pela qual tanto luto, eu teria que dançar ou pintar. Alguma forma de comunicação com o mundo eu daria um jeito de ter. E escrever é um divinizador do ser humano.

Como? Mas como é que eu escrevi nove livros e em nenhum deles eu vos disse: Eu vos amo? Eu amo quem tem paciência de esperar por mim e pela minha voz que sai através da palavra escrita. Sinto-me de repente tão responsável. Porque se sempre eu soube usar a palavra - embora às vezes gaguejando - então sou uma criminosa se não disser, mesmo de um modo sem jeito, o que quereis ouvir de mim. O que será que querem ouvir de mim? Tenho o instrumento na mão e não sei tocá-lo, eis a questão. Que nunca será resolvida. Por falta de coragem? Devo por contenção ao meu amor, devo fingir que não sinto o que sinto: amor pelos outros?

Para salvar esta madrugada de lua cheia eu vos digo: eu vos amo.

Não dou pão a ninguém, só sei dar umas palavras. E dói ser tão pobre. Estava no meio da noite sentada na sala de minha casa, fui ao terraço e vi a lua cheia - sou muito mais lunar que solar. E uma solidão tão maior que o ser humano pode suportar, esta solidão me toma se eu não escrever: eu vos amo. Como explicar que me sinto mãe do mundo? Mas dizer "eu vos amo" é quase mais do que posso suportar! Dói. Dói muito ter um amor impotente. Continuo porém a esperar (LISPECTOR, 1992, p. 94).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Mas quem? Quem me obriga a escrever? O mistério é esse: ninguém e, no entanto, a força me impelindo (LISPECTOR, 1992, p. 207).

Todo esse jogo da escrita (escrever/não escrever/como escrever) presente nas crônicas de Clarice reforça a sensação de deixar o leitor diante de uma realidade construída pela linguagem. É como se, uma vez proibido o ato de escrever, nada mais existisse ou teria significado. Esta relação escrita-vida é sentida por Clarice como uma predestinação que, também, revela a força da palavra: “E nasci para escrever. A palavra é o meu domínio sobre o mundo” (LISPECTOR, 1992, p.99).

Se, de um lado, a escrita se manifesta nesta fusão à própria vida, por outro lado é essa fusão que permite ainda vislumbrar que, ao escrever, a autora, enquanto aquela que é instrumento da própria escrita, se atribui a dimensão de um deus: “O contato com o outro ser através da palavra escrita é uma glória. [...] E escrever é um ato divinizador do ser humano” (LISPECTOR, 1992, p.94).

Esse processo de deificação se manifesta em algumas passagens marcantes que apontam para um deus Clarice. Um deus que, pela linguagem escrita, contraditoriamente, salva a si mesma e aos outros - salva, ressignifica e abençoa. A aliança da escrita à vida assumida por Clarice Lispector fala, dentre outras grandezas, da experiência como fator vital no exercício da escrita.

Escrever é uma maldição, mas uma maldição que salva [...] salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva a dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva (LISPECTOR, 1992, p. 136).

Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada (LISPECTOR, 1992, p. 136).

Nesta crônica, cujo título é *Escrever* ressalta-se que deus não é o deus da redenção, do poder, mas o deus representado na misericórdia, que abençoa e purifica no tentar dizer-se, no revelar-se pela palavra escrita. Da mesma forma com que Clarice retrata esse deus, reconhece-se também profundamente humana, o que a faz ilimitada e incompleta. Isto é, ao mesmo tempo em que é deus, convive,

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

paradoxalmente, com o seu lado de ser sujeito comum, o que estabelece, em alguns momentos, um conflito, na busca do preenchimento de vazios e no reconhecimento do mundo. Esse conflito é perceptível, por exemplo, na construção consciente de que o sujeito nunca está pronto, é sempre um ser em construção:

Em algum ponto deve estar havendo um erro: é que, ao escrever, por mais que me expresse, tenho a sensação de nunca na verdade ter-me expressado. A tal ponto isso me desola que me parece, agora, ter passado a me concentrar mais no querer expressar do que na expressão mesma (LISPECTOR, 1992, p. 270).

Não se trata, no entanto, de um conflito que aniquila, mas, e antes de tudo, da aceitação tranquila de se sentir um ser em criação poética constante:

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra - a entrelinha - morde a isca, alguma coisa se escreveu (LISPECTOR, 1992, p.414).

E, como Deus necessitou/necessita do homem para completar a sua criação ou obra divina, também Clarice Lispector, pela escritura, reconhece a dependência do outro - o leitor - como condição para que sua arte se complete:

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois, o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos (LISPECTOR, 1992, p.145).

Reaparece aqui a visão sacra da escrita: “quero apenas tocar”, isto é, fazer florescer, abençoar. Clarice permite ao leitor o ato de “pegar”, que é concreto e resultado de sua bênção, criando, com ele, uma cumplicidade que só a ela cabe estabelecer. Afirmação, portanto, de que entende o trabalho literário como constituição da expressão do outro: “Ao mesmo tempo que inteiramente individual é com reações próprias, (o leitor) é tão terrivelmente ligado ao escritor que, na verdade ele, o leitor, é o escritor” (LISPECTOR, 1992, p.76).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Para Clarice a escrita tem, ainda, uma função relevante: a de permitir “descobrir-se” no mundo. É pela escrita - e somente através dela - que a autora toma consciência de si mesma; num processo que poderíamos denominar de “anunciação”:

É que, ao escrever, me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente das coisas das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia (LISPECTOR, 1992, p.271).

Vou me seguindo, mesmo sem saber ao que levará. Às vezes ir me seguindo é tão difícil - por estar seguindo em mim o que ainda não passa de uma nebulosa - que termino desistindo (LISPECTOR, 1992, p.328).

É a escrita que permite a revelação e, ao mesmo tempo, a liberação do que traz escondido dentro de si: “Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador” (LISPECTOR, 1992, p. 136).

Escrever é poder, ainda, trazer à tona, desvendar realidades ocultas ou nunca vistas: “Escrever é tantas vezes lembrar-se do que nunca existiu.” (LISPECTOR, 1992, p.415). Na verdade, ao escrever, é ela, Clarice Lispector, sendo dita ao mesmo tempo que diz. Um processo de luz, de clareamento; é a escritora sendo criada, existindo. Por isso escrever se torna imprescindível:

Minhas intuições se tornam mais claras no esforço de transpô-las em palavras. É neste sentido, pois, que escrever me é uma necessidade [...] Escrevo pela incapacidade de entender sem ser através do processo de escrever (LISPECTOR, 1992, p.251).

E é dessa forma e porque assim o é, que a escrita, para Clarice Lispector, se constitui num prazer, na medida em que escrever é ir ao encontro do inusitado, o que vem atribuir ainda, ao ato de escrever, o senso de aventura: “Estou viciada em viver nessa extrema intensidade.” (LISPECTOR, 1992, p.162).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Clarice Lispector sabe que na aventura de escrever se inscreve a aventura de se delinear diante do outro, de manifestar, na medida em que a própria escrita permite, o que o ser humano tem de mais insondável e misterioso: a própria alma:

Falei nisso com um amigo que me respondeu: mas escrever é um pouco vender a alma. É verdade [...] Vendo, pois, para vocês com o maior prazer uma certa parte de minha alma (LISPECTOR, 1992, p.22).

Eu amo quem tem paciência de esperar por mim e pela minha voz que sai através da escrita (LISPECTOR, 1992, p.94).

Trata-se ainda de uma revelação da qual a escritora não tem medo, pelo contrário, busca escrever o mais próximo possível do verossímil - o que se poderia denominar sinceridade - também como condição para que a sua escrita exista:

De um lado, porque escrever é um modo de não mentir o sentimento (a transformação involuntária da imaginação é apenas um modo de chegar) [...] Se tomo um ar hermético, é que não só o principal é não mentir o sentimento como porque tenho incapacidade de transpô-lo de um modo claro sem que o minta - mentir o pensamento seria tirar a única alegria de escrever (LISPECTOR, 1992, p.251).

É possível ainda entender como a escrita (tal qual a concebe Clarice Lispector) se forma e se completa. A principal referência está no afirmar que a escrita existe na obscuridade de um sujeito, numa situação inteiramente individual: “A hora de escrever é um reflexo de uma situação toda minha. É quando sinto o maior desamparo” (LISPECTOR, 1992, p.162). Além disso, só é possível conceber a escrita numa condição de total liberdade:

Sinto que já cheguei quase à liberdade. A ponto de não precisar mais escrever. Se eu pudesse, deixava meu lugar nesta página em branco: cheio do maior silêncio. E cada um que olhasse o espaço em branco, o encheria com seus próprios desejos (LISPECTOR, 1992, p.375)

Dentro dessa percepção, escrever, para Clarice Lispector, passa pela questão do desejo e das sutilezas do erótico²⁰⁰. É o desejo que a impede e a conduz à aventura que só a escrita pode permitir. Porque, segundo a autora, excetuando a situação em que

²⁰⁰ A este respeito e recorte, ler o livro CHALHUB, Samira. *Poética do Erótico*. São Paulo. Escuta. 1993. O livro, além de fazer uma belíssima leitura semiótica do erotismo, dedica um capítulo a Clarice Lispector.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

concede a escrita, essa escrita não existe. Assim, a escrita em Clarice só se constitui no próprio ato de escritura:

Quando não estou escrevendo, eu simplesmente não sei como se escreve. E, se não soasse infantil e falsa a pergunta das mais sinceras, eu escolheria um amigo escritor e lhe perguntaria: como é que se escreve? [...] Porque fora das horas em que escrevo, não sei absolutamente escrever (LISPECTOR, 1992, p.161).

Dessa forma, escrever em liberdade implica, também, a liberdade da construção do texto enquanto objeto formal:

É por isso que ao escrever eu não escolho, não posso me multiplicar em mil [...] Aliás, pensando melhor, nunca escolhi linguagem. O que eu fiz, apenas, foi ir me obedecendo [...] Agora um pedido: não me corrija. A pontuação é a respiração da frase, e a minha frase respira assim. E se você me achar esquisita, respeite também (LISPECTOR, 1992, p.70).

A escritora de *Felicidade Clandestina* não sofre, ao escrever, o embate entre o que é forma e o que é conteúdo. Para ela é impossível dicotomizar o que é, por natureza, indissociável. E se, ao escrever, ela não escolhe, sua escrita toma forma na intuição:

Mas, por Deus, o problema é que não há de um lado um conteúdo, e de outro a forma [...]. Para falar a verdade, não se pode pensar num conteúdo sem sua forma. A intuição é a funda reflexão inconsciente que prescinde de forma enquanto ela própria, antes de subir à tona, se trabalha. [...] A dificuldade de forma está no próprio constituir-se do conteúdo, no próprio pensar ou sentir, que não saberiam existir sem sua forma adequada e às vezes única (LISPECTOR, 1992, p.2710).

O que escrevo não se refere ao passado de um pensamento, mas é o pensamento presente: o que vem à tona já vem com suas palavras adequadas e insubstituíveis, ou não existe (LISPECTOR, 1992, p.303).

Escrevendo, tenho observações por assim dizer passivas, tão interiores que se escrevem ao mesmo tempo em que são sentidas, quase sem o que se chama de processo (LISPECTOR, 1992, p.343).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

É a escrita que permite a Clarice Lispector reconhecer, em si mesma, uma face não revelada: uma força que a domina, como certo exorcismo:

O que acontece com a pessoa encabulada que é você, enquanto tem ousadia de escrever? Desabrocho em coragem, embora na vida diária continue tímida (LISPECTOR, 1992, p.331).

Exorcizar-se é fazer uma travessia que implica dor, porque é como filtrar, aos poucos, o que lhe pode dar a total contemplação de si mesma. A recompensa logo vem: é da dor e pela dor que surge a purificação - estado de graça e de plenitude, prazer de existir.

Uma constante nas afirmações de Clarice é o sentido redentor da escrita, isto é, escrever é poder salvar-se e, em consequência, salvar os outros. O processo de “salvação” inclui, fundamentalmente, a descoberta de si mesma, a revelação do que tem de mais recôndito e de mais puro. Só assim é possível a Descoberta do Mundo. Só assim: uma escrita que existe no processo de viver; uma vida que existe no processo de escrever. Esse entrecruzamento permite, de alguma forma, a manifestação da identidade de um ser meio divino, meio humano.

Nesse caso, escrever é um “existir-se pela escrita”, no embate entre o prazer e a dor, na medida em que permite ultrapassar o sentido oculto de si mesmo, dos outros e do mundo. Uma revelação de que é através da linguagem e só pela linguagem escrita que a realidade pode ser construída, percebida e desvelada. Porque escrever é, para Clarice, escrever de si mesma, nos seus múltiplos sujeitos, é identificar-se como linguagem e constituir-se nela mesma.

E, como a linguagem escrita é algo que não se esgota nunca, é gratificante perceber, pela escritura, que Clarice Lispector redimensiona e “recria” a cada leitor que a “pega com as duas mãos” e aceita o convite de uma aprendizagem de vida e de amor pela literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Já li este livro até o fim e acrescento alguma notícia neste começo.
Quer dizer que o fim, que não deve ser lido antes, se emenda num
círculo ao começo, cobra que engole o próprio rabo (LISPECTOR,
1978, p. 20).

A atividade crítica sobre a escrita ou a própria crítica sobre o ato de ler inserida no texto ficcional ou as crônicas aqui citadas revela, além do próprio gesto lúdico de escrever (sempre fantasiado, encenado de algum modo), a preocupação por parte do escritor em mostrar-se consciente de sua atividade de operação sobre a linguagem de construtor de discursos que se interpenetram, se observam e se completam. O discurso crítico, - do código pelo código ou a leitura dentro da leitura -, torna-se a atividade lúdica constituinte do texto ficcional de forma que a matéria da literatura é a própria literatura e a crítica ou o leitor passa a ser mais do que um olhar sobre a narrativa/texto, torna-se, mesmo, um processo criativo de construção da própria metáfora da escrita. É certa *mise en abyme*²⁰¹ desse gesto, poética da leitura e escrita.

Na metatextualidade explorada nessas crônicas, os limites entre o texto observado e o texto que o leitor constroi tornam-se tênues, já que o texto, enquanto é construído, desnuda, analisa e avalia, metalinguisticamente, os seus processos de construção. Os escritores contemporâneos que optam por esse trabalho, de certa forma, demonstram grande preocupação em colocar-se criticamente diante do ato de ler e, também, das tendências artísticas contemporâneas.

Pela escrita, Clarice Lispector inventa o mundo como inventa a si mesma. As suas crônicas falam desse processo inventivo e fazem o leitor perceber, nas pequenas descrições e fatos, o detalhe significativo e engrandecedor da escrita, da literatura. No cotidiano mais simples, mais banal e na aparente mediocridade dos seres, a escrita faz brilhar o detalhe cintilante. A descoberta do mundo, ou mesmo, as descobertas pela escrita, revelam invenções desse próprio mundo e dessa própria arte.

²⁰¹ Um dos recursos mais interessantes usados pelas artes contemporâneas para refletir sobre ela mesma é o emprego ou a técnica da *mise-en-abyme*, geralmente representada pela história dentro da história. A definição que Dällenbach propõe para a *mise-en-abyme* nos fala que o fragmento reflexivo deve espelhar “o conjunto do relato”, o que não inclui apenas o enunciado, mas também o processo de enunciação e o código em que é feito o relato. Diz-nos ele que: “um espelhamento é um enunciado que reenvia ao enunciado, à enunciação e ao código” (DÄLLENBACH, 1977, p.62).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARTHES, Roland. *Essais critiques*. Paris. Seuil. 1964.
- _____. *Le plaisir du texte*. Paris. Seuil. 1973.
- _____. & COMPAGNON, Antoine. *Leitura*. In: ROMANO, Ruggiero. Org. Enciclopédia Einaudi. Lisboa. Imprensa Nacional/Casa da Moeda. 1987.v.11. pp.184-206.
- BORELLI, Olga. *Clarice Lispector: Esboço para um possível retrato*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1981.
- COPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- CHALHUB, Samira. *Poética do Erótico*. São Paulo. Escuta. 1993.
- DALLENBACH, Lucien. *Le récit spéculaire. Essai sur mise en abyme*. Paris. Seuil, 1977
- GENETTE, Gerard. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris. Seuil. 1982.
- _____. *Introdução ao arquitexto*. Lisboa: Vega, 1986.
- GOTLIB, Nádia B. *Clarice. Uma vida que se conta*. São Paulo. Ática. 1995.
- JENNY, Laurent. *Poétique. Intertextualidades. Revista de Teoria e Análise Literária*. Coimbra, 1979.
- LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1992.
- _____. *Água viva*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1980.
- _____. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro. Rocco. 1998.
- _____. *Um sopro de Vida (Pulsações)*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1978.
- NOLASCO, Edgar César. *Clarice Lispector: nas entrelinhas da escritura*. São Paulo. Annablume. 2001.
- NOVELLO, Nicolino. *O ato criador de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro. Presença Brasília. 1987.
- PAIXÃO, Sylvia. *Um sopro de vida na hora da estrela - Uma leitura das crônicas de Clarice Lispector*. In: Revista Tempo Brasileiro. Clarice Lispector. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro. v.1, 1962.pp.111-120.
- SÁ, Olga de. *Clarice Lispector: a travessia do oposto*. São Paulo. Annablume. 1993.
- SCHNEIDER, Michel. *Ladrões de Palavras*. Campinas. Ed. Unicamp. 1990.

UM BEIJO DE COLOMBINA E SUA ESTRELA-GUIA: a ascensão do leitor-detetive

Ana Paula Fernandes Klem (UENF)
Dr.^a Analice de Oliveira Martins (UENF)
Dr. Sérgio Arruda de Moura (UENF)

RESUMO: Os avanços tecnológicos vividos em plena era global nos permitem (re)pensar as questões inerentes ao sujeito e à literatura. A partir da análise do romance *Um Beijo de Colombina*, de Adriana Lisboa, pretende-se, com este trabalho, discutir algumas questões, quais sejam: o descentramento do sujeito, a intertextualidade, a hipertextualidade e o interdiscurso. Tenciona-se, em última instância, refletir sobre o papel do leitor diante de uma leitura/literatura fragmentada.

Palavras-chave: sujeito – intertextualidade – hipertextualidade – interdiscurso – fragmentação

Introdução

A partir dos avanços tecnológicos vivenciados em plena era global, algumas noções devem ser (re)pensadas como, por exemplo, as que dizem respeito ao sujeito e à literatura.

A descoberta da psicanálise da existência do inconsciente, bem como da condição de incompletude do sujeito nos permitiu trabalhar com a ideia de um discurso polifônico, atravessado pelos discursos de *outrem*. Fernanda Mussalim, em seu artigo “Análise do Discurso” (2006), afirma:

o inconsciente se estrutura como uma linguagem, como uma cadeia de significantes latente que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sempre, sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente. (MUSSALIM, 2006, p. 107)

Diante desse contexto de incompletude, de fragmentação, como fica a situação da literatura? Qual é o papel do leitor frente a uma literatura fragmentada? Como se dá o processo de leitura diante dessa literatura não linear? De que maneira o avanço tecnológico inerente à internet interferiu no modo de se fazer a literatura?

O presente trabalho pretende responder a esses questionamentos a partir da análise do romance *Um Beijo de Colombina*, de Adriana Lisboa.

Um mergulho na narrativa fragmentada de *Um Beijo de Colombina*

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Um Beijo de Colombina é um romance que dialoga com os poemas de Manuel Bandeira no decorrer da sua narrativa. Nele, Adriana Lisboa nos apresenta a história de Teresa, uma escritora apaixonada pelos poemas de Manuel Bandeira, e seu namorado, um anônimo professor de Latim. A história desse casal, entretanto, é interrompida pelo desaparecimento de Teresa, que morre afogada em uma praia em Mangaratiba. Com a morte de Teresa, ele mergulha nas anotações que ela fizera em seus livros de Bandeira para conhecê-la.

Depois daquele sábado em Mangaratiba, e de tudo que explodiu dentro dele como um sublime grotesco, um lixo de luxo, o livro, *Estrela da vida inteira*, tornou-se minha estrela. Meu guia de Teresa. E talvez eu nem fosse persegui-la, essa estrela, essa vida inteira, se as pequenas pevides não tivessem explodido com tamanha intensidade, vida ao avesso. (LISBOA, 2003, p. 19)

Antes de morrer, Teresa estava envolvida num projeto literário. Ela pretendia elaborar um romance baseado nos poemas de Bandeira. Além de buscar conhecer Teresa por meio de seus comentários no livro do poeta, o professor de Latim resolveu dar continuidade ao romance que, bruscamente, fora interrompido. Percebe-se, portanto, que *Um Beijo de Colombina* é um romance metalinguístico.

Rita Maria de Abreu Maia, em seu ensaio “Sobre um espelho de águas e o brilho de certa estrela, a ficção se projeta e se cria...” (2007), acrescenta que:

De muitos outros mergulhos se tece a narrativa: um afogamento por parte de João, professor de Latim, numa obra que pouco conhecia – a poesia de Manuel Bandeira–; outro, em páginas virtuais e físicas rascunhadas por Teresa para corporificar uma história que nasceria sob a influência não angustiante de um Outro, o canônico Bandeira, mas “sobre” o brilho da escrita desse poeta das coisas simples. Deambulações na paisagem urbana de um Rio de Janeiro, antigo, boêmio, decomposto, cenário biográfico e literário de Bandeira, que convidam narrador(a) e leitor a observarem a simplicidade do cotidiano com “olhos de ver”, a nela mergulharem e a descobrirem as “pequenas pevides” em que “palpita a vida”. (MAIA, 2007, p. 56)

Imerso numa história envolvente, o leitor do romance é instigado a (re)conhecer os poemas de Bandeira que perfazem a narrativa. Logo na epígrafe do livro, o leitor se depara com uns versos de “Pierrot Branco”: “A chama que em suave

lampejo / A esqúalida tez me ilumina, / Não ateou febre nem desejo / - Mas um beijo de Colombina.” (LISBOA, 2003, p. 11). Neste momento, o leitor é convidado a enveredar por um labirinto cujas perspectivas de leitura são inúmeras. Caberá, então, ao leitor escolher o trajeto de leitura pelo qual ele percorrerá.

O leitor de *Um Beijo de Colombina* é surpreendido, no último capítulo do livro, quando descobre que foi conduzido a um mergulho em *mise-en-abyme*, já que o romance é, na realidade, escrito a quatro mãos.

No que tange ao desdobramento ficcional, a unidade chega com o capítulo final do livro, quando a voz narrativa, antes sempre na primeira pessoa, na voz de João, passa à terceira pessoa e descobre-se que toda história que se lia estava envolta em outra narrativa, subordinada às mãos de Teresa, a *verdadeira* narradora e tecelã do enredo. (MAIA, 2007, p. 58)

O hipertexto, o intertexto e o surgimento do leitor-detetive

Um Beijo de Colombina é construído a partir de uma composição dialógica. O leitor dessa narrativa é, dessa forma, convocado a participar de uma viagem pelas palavras de Adriana Lisboa (re)lendo Manuel Bandeira.

Como o romance é elaborado por uma dinâmica em que, a cada novo capítulo, o leitor é remetido a um poema de Bandeira, é possível associar essa estrutura ao conceito de hipertexto.

Ultrapassando a noção de hipertexto que remete esse conceito ao universo da internet, entende-se hipertexto como um recurso de natureza remissiva que pode estar associado a qualquer tipo de texto. Segundo Nízia Villaça (2007), “os hipertextos servem para interromper o fluxo de leitura através de redes remissivas interligadas, os *links*, e para conduzir o leitor a um vertiginoso delírio de possibilidades.” (VILLAÇA, 2002, p. 107).

Ora, ao se deparar com um novo capítulo de *Um Beijo de Colombina*, o leitor é imediatamente remetido ao poema homônimo de Bandeira. Diante desse “link”, o

“leitor-detetive”²⁰² é levado a buscar, seja na sua própria memória, seja por uma pesquisa, os poemas mencionados.

Segundo Maria Augusta Babo (2004), o hipertexto, enquanto dispositivo, possibilita a inserção do leitor, de forma ativa, no processo narrativo.

Em ambiente hipertextual, a leitura deslineariza-se inevitavelmente porque se perde a sequência das páginas, porque se ativam muitas janelas, porque se esfuma a dimensão de totalidade física do livro e de totalidade de sentido da obra. A leitura deixa de ser um ato passivo para passar a ser um ato de decisão e como tal decisivo.
(BABO, 2004, p. 109)

O “leitor-detetive” emerge justamente nesse momento em que a leitura deixa de ser uma prática passiva. Diante da possibilidade de novas trajetórias de leitura, o leitor de *Um Beijo de Colombina* assume um papel de coautor da narrativa. Este instinto de detetive do leitor o levará a buscar informações acerca dos versos não marcados de Manuel Bandeira que se encontram no romance.

Em vez de seguir apenas os *links* fornecidos, o leitor-detetive também tem de procurar e encontrar os *missing links*. Não pode confiar. Na estrutura linear do *link* do hipertexto, tem de decifrar a ligação secreta, as estratégias discursivas e restabelecer a ligação temática das presunções auditivas a partir do tópico, servindo-se do seu instinto de detetive. (VILLAÇA, 2002, p. 109)

É o que se verifica, por exemplo, em “Uma andorinha, uma só, voa diante da janela do meu quarto. Na rua do hotel, a vida passa quase à toa.” (LISBOA, 2003, p. 26). Apesar desse fragmento não aparecer marcado na narrativa, é possível, para um leitor atento, inferir a “origem” dessas palavras, qual seja: o poema “Andorinha”, de Manuel Bandeira.

Andorinha

Andorinha lá fora está dizendo:

²⁰² O termo “leitor-detetive” foi alçado por Nízia Villaça em seu livro *Impresso ou Eletrônico: um trajeto de leitura* (2002).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

– “Passei o dia à toa, à toa!”

Andorinha, andorinha, minha cantiga é mais triste!
Passei a vida à toa, à toa...

(BANDEIRA, 2005, p. 57)

Pierre Lévy, em *O que é o virtual?* (1996), afirma que “o hipertexto seria constituído de nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e de ligações entre esses nós (referências, notas, indicadores, “botões” que efetuam a passagem de um nó a outro)”. (LÉVY, 1996, p. 44). Os hipertextos, portanto, virtualizam novas possibilidades de leitura. É possível afirmar que, em *Um Beijo de Colombina*, é o leitor, assumindo o papel de coautor, quem atualiza e (re)cria a narrativa.

Se definirmos um hipertexto como um espaço de percurso para leituras possíveis, um texto aparece como uma leitura particular de um hipertexto. O navegador participa, portanto, da redação do texto que lê. Tudo se dá como se o autor de um hipertexto constituísse uma matriz de textos potenciais, o papel dos navegantes sendo o de realizar alguns desses textos colocando em jogo, cada qual à sua maneira, a combinatória entre os nós. O hipertexto opera a virtualização do texto. (LÉVY, 1999, p. 57)

Ao pensar a literatura de forma hipertextual, devemos nos questionar sobre a influência que esse dispositivo teve no modo de se fazer e pensar a literatura. É possível afirmar que uma narrativa construída hipertextualmente seria uma alternativa para dinamizar a leitura / literatura e, por conseguinte, adiar o tão propagado “fim do livro”?

Em *Fim do livro, fim dos leitores?* (2001), Regina Zilberman associa ao hipertexto os processos de simultaneidade e profundidade. Segundo ela, “as mudanças decorrentes dos novos instrumentos de computação e multimídia afetam profundamente o processo de produção escrita e de leitura.” (ZILBERMAN, 2001, p. 115). Para ela, o hipertexto, enquanto modalidade de expressão, favorece a intertextualidade. O texto seria entendido, portanto, segundo a concepção de Barthes,

para quem o texto “é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura”. (ZILBERMAN, 2001, p. 115)

Zilberman afirma, ainda, a respeito da literatura, que “o tecido literário é fino e delicado, mas não maciço: contém orifícios mimetizando a porosidade constitutiva do papel, e por essa superfície propensa à absorção do outro penetra o leitor.” (ZILBERMAN, 2001, p. 119). Ao buscar uma resposta sobre as questões inerentes ao possível fim do livro, ela assevera que “a sobrevida do livro é a literatura, no modo conforme se apresenta em nossos dias. Porque suscita a interferência do leitor, este também não a abandona.” (ZILBERMAN, 2001, p. 119)

Um Beijo de Colombina, por proporcionar uma leitura interativa, talvez, contribua para a inovação da literatura e, conseqüentemente, favoreça a sua propagação.

Outro conceito pode ser, ainda, associado ao processo narrativo de *Um Beijo de Colombina*: o interdiscurso. Segundo Eni Orlandi (2010), uma estudiosa da linguagem e do discurso,

é preciso não confundir o que é interdiscurso e o que é intertexto. O interdiscurso é todo um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. (ORLANDI, 2010, pp. 33 e 34)

Para ilustrar, no segundo capítulo de *Um Beijo de Colombina*, quando o professor de Latim explica como conhecera e se apaixonara por Teresa, tem-se:

Bonita pelos padrões vigentes eu nem a achei tanto assim, na primeira vez em que a vi. Já disse que parecia ter umas pernas estúpidas, e que a cara também parecia uma perna. Depois vi Teresa de novo, mais tarde, na mesma festa, e achei que havia alguma coisa estranha nela, talvez nos olhos, os olhos pareciam mais velhos do que o resto do corpo, como se tivessem nascido primeiro e ficado anos esperando que o resto do corpo nascesse. Talvez por causa do avançado da hora ou do uísque mais a cerveja mais a vodca. Da terceira vez não vi mais nada, vi só Teresa e descobri que ela era bossa-nova. (LISBOA, 2003, p. 27)

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Ao ler esse fragmento, o leitor imediatamente o associa ao poema de Bandeira, “Teresa”.

Teresa

A primeira vez que vi Teresa
Achei que ela tinha pernas estúpidas
Achei também que a cara parecia uma perna

Quando vi Teresa de novo
Achei que os olhos eram muito mais velhos que o resto do corpo
(Os olhos nasceram e ficaram dez anos esperando que o resto do corpo nascesse)

Da terceira vez não vi mais nada
Os céus se misturaram com a terra
E o espírito de Deus voltou a se mover sobre a face das águas.

(BANDEIRA, 2005 a, p. 25)

Partindo do pressuposto de que os leitores de *Um Beijo de Colombina* tenham algum conhecimento prévio sobre a obra de Bandeira, é possível associar a inserção desses versos não marcados na narrativa como um indício de interdiscurso. Esses versos não marcados, possivelmente, fazem parte da memória de seus leitores, permitindo, dessa forma, que eles façam sentido no romance.

Há, ainda, outros momentos em que se verifica a marca do interdiscurso. Quando João compara, por exemplo, a sua vida nos tempos em que vivia com Teresa à sua situação após a morte dela, tem-se:

As coisas eram simples, antes, tão simples, como já disse. E hoje – não sei se acabo meus dias tocando um tango argentino ou se deixo tudo como está e pronto, ou se tranco a porta deste quarto de hotel e adeus, volto para meu antes-de-Teresa, ou se cultivo uma enorme piscina de água podre, como aquela que havia diante do apartamento em Vila Isabel.
Afinal, as pessoas também se afogam em piscinas. (LISBOA, 2003, p. 37)

Somente um leitor que conheça o poema “Pneumotórax”, de Bandeira, é capaz de perceber a total ausência de perspectiva de vida de João, após a morte de sua amada. Ao afirmar que não sabe se termina seus dias tocando “um tango argentino”, João compara a sua situação de vida a do poeta pernambucano que viveu “uma vida que podia ter sido, mas não foi”.

Pneumotórax

Febre, hemoptise, dispineia e suores noturnos.
A vida inteira que podia ter sido e que não foi.
Tosse, tosse, tosse.

Mandou chamar o médico:

- Diga trinta e três.
- Trinta e três... trinta e três... trinta e três...
- Respire.

.....
.....

- O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado.
- Então, doutor, não é possível tentar um pneumotórax?
- Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.

(BANDEIRA, 2005, p. 52)

Pode-se dizer, então, que a leitura hipertextual é um mecanismo de aproximação entre leitor e literatura. Ao se deparar com o romance *Um Beijo de Colombina*, o leitor está diante de um “texto móvel, caleidoscópico” (LÉVY, 1996, p. 44), em que as diferentes “vozes” se cruzam para enriquecer o discurso proveniente dessa narrativa.

Considerações finais

Este trabalho pretendeu ressaltar a relevância da hipertextualidade para os estudos literários atuais. Para isso, buscou-se associar, principalmente, a reflexão inerente aos conceitos de hipertexto, atualização e virtualização à análise de *Um Beijo de Colombina*, de Adriana Lisboa.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Um Beijo de Colombina se constrói como um texto múltiplo, polifônico. Apesar de possuir, aparentemente, uma estrutura linear, esse romance apresenta uma narrativa cujas possibilidades de leitura são diversas. Cabe ao leitor, portanto, decidir o seu percurso de leitura nesse labirinto literário.

Dessa forma, pode-se afirmar que Adriana Lisboa atualiza suas leituras de Manuel Bandeira em *Um Beijo de Colombina* e, com isso, proporciona ao leitor novas possibilidades de leitura. Neste processo cíclico de virtualizações e atualizações, o leitor é convidado a atualizar, constantemente e de forma criativa, a sua leitura.

Referências bibliográficas

- BABO, Maria Augusta. O hipertexto como nova forma de escrita. In: *Historiografia literária e as técnicas da escrita: do manuscrito ao hipertexto*. Rio de Janeiro: Vieira e lent, 2004.
- BANDEIRA, Manuel. *Meus poemas preferidos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- _____. *Libertinagem & Estrela da Manhã*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005 a.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LISBOA, Adriana. *Um Beijo de Colombina*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- MAIA, Rita Maria de Abreu. Sobre um espelho de águas e o brilho de certa estrela, a ficção de projeta e se cria.... In: *Alguma prosa: ensaios sobre literatura brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.
- MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: *Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v.2*. São Paulo: Cortez, 2006.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- VILLAÇA, Nízia. *Impresso ou Eletrônico? Um trajeto de leitura*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.
- ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

ACUSAÇÃO E DEFESA: o duelo de uma escrita hipertextual

Inessa Trocilo Rodrigues Azevedo (UENF)
Dr^a Analice de Oliveira Martins (UENF)

RESUMO: O processo penal é um cenário em que decorre a ação e a atuação das partes. Acusação e defesa são responsáveis pelo dinamismo do processo por meio de suas petições escritas e alegações orais. Elementos (hiper) textuais podem ser identificados no conteúdo dos requerimentos e pleitos do Ministério Público e do Defensor do acusado. A partir da teoria de Carnelutti pretende-se discorrer sobre o duelo entre parte acusadora e parte defensora no curso de uma ação penal, realizando a interface com o aporte teórico de Koch e Citelli sobre textualidade e discurso persuasivo. Para tanto, serão analisadas as teses sustentadas acerca do elemento subjetivo ligado ao crime de homicídio praticado pelo agente que se encontra em estado de embriaguez na direção de veículo automotor e o posicionamento dos tribunais superiores.

Palavras-chave: Acusação. Defesa. Escrita persuasiva. (Hiper) textualidade.

1 A atração e a (in) civilidade do processo penal

De alguma maneira, o processo penal sempre causou a curiosidade das pessoas. Diariamente podem ser acompanhadas pela mídia e pela imprensa as notícias sobre a prática de crimes e a divulgação dos casos penais de grande repercussão. Essas são as informações mais comuns encontradas em boa parte dos jornais, e alguns programas de televisão se ocupam exclusivamente da temática criminal.

Para Carnelutti (2012), devido ao volume de *notitias criminis* veiculadas, os leitores podem ter a sensação de que, na atualidade, os delitos são mais praticados do que as boas ações humanas. Chega a comparar os crimes com as papoulas, dizendo que ainda somente uma fosse encontrada em um campo, logo seria percebida, porém afirma que as boas ações são como as violetas, escondidas entre as ervas do campo.

O autor afirma: “Se os jornais noticiam frequentemente sobre crimes e processos, não resta dúvida de que é porque as pessoas se interessam por eles.” (CARNELUTTI, 2012, p. 11).

A informação detalhada da prática de um crime, de toda ação praticada pelo agente contra a vítima, desperta o interesse de muitos espectadores, porém Carnelutti

(2012) demonstra preocupação sobre o modo como as pessoas veem ou passam a ver o processo penal:

O problema é que as pessoas assistem ao processo como se assistissem a um filme, a uma sessão de cinema: agem como se o delito e o Processo Penal não tivessem qualquer relação com pessoas nem com fatos, mas só com personagens, como nos filmes. O comportamento do público, diante do suposto drama penal e de seus protagonistas, é o mesmo da multidão, de outrora, que assistia aos combates dos gladiadores nas arenas, ou da que ainda hoje assiste, nos estádios, a uma corrida de touros, em alguns países do mundo. Desse modo o processo penal não passa de uma escola de incivilidade para todos. (CARNELUTTI, 2012, p. 11)

Carnelutti (2012) deseja que o processo penal deixe de ser um motivo de diversão, para se tornar oportunidade de reflexão. Assim, considera o procedimento criminal como o termômetro da civilidade, que é medido pela influência que os crimes podem exercer sobre o relacionamento entre seus agentes e as pessoas que presenciaram ou tiveram conhecimento dos mesmos.

Segundo Carnelutti (2012) o Direito Penal é um direito das sombras que precisa ser atravessado para se chegar à luz. Isso significa que, de fato, as histórias penais são sombrias e dramáticas, mas é necessário ultrapassar esse vale escuro para se alcançar um fulgor, uma resposta, uma decisão. Para chegar a essa luminosidade há um longo percurso, repleto de surpresas, adversidades, debates, confrontos, trata-se do duelo entre acusação e defesa.

Assim, a função do processo para Carnelutti (2012) é a de colocar às claras a inocência ou a culpa do acusado, o que demanda atestar ou não a ocorrência de determinado fato, certificar se o réu foi ou não o autor do crime. Para isso, recorre-se à reconstrução da história, ou seja, o retorno ao passado. “As provas servem, exatamente, para nos guiar de volta ao passado, na recomposição ou, melhor dizendo, na reconstrução da história”. (CARNELUTTI, 2012, p. 67)

Contudo, não é tarefa simples buscar e alcançar a verdade no processo penal (e nem sempre se alcança). Para tanto muita paciência é imprescindível, aliada à

colaboração do trabalho da Polícia, do Ministério Público, do Juiz, do Defensor, dos Peritos:

Prescindindo das crônicas dos jornais, os romances e os filmes policiais, em vez de instruir, são os que mais inflamam o público a respeito desse trabalho e a utilidade das suas publicações, em termos de civilidade, é difundir a sensação, o conhecimento entre as pessoas sobre as dificuldades das investigações, voltadas à falibilidade das provas, não ao sensacionalismo. (CARNELLUTI, 2012, p. 67)

Percebe-se, portanto, que os atos, gestos e textos processuais elaborados pelas partes devem conter elementos textuais e hipertextuais que contribuam com a exposição de seus argumentos, teses e alegações, a fim de convencerem o juiz em seus pedidos e requerimentos, sendo desafiados em sua capacidade de persuasão.

2 O dialogismo hiper (textual) e a persuasão das partes

O jurista italiano Ferrajoli (2010) considera o processo penal como uma série de atividades realizadas pelo Juiz, nas formas previstas pela lei, e seguida da formulação em contraditório público entre acusação e defesa de um juízo consistente na verificação ou falsificação empírica de uma hipótese acusatória e na consequente condenação ou absolvição de um acusado.

Quem inicia a escrita do processo penal é o promotor de justiça, geralmente, fundamentado nas provas colhidas durante a investigação da polícia: depoimentos do suposto autor do crime, da vítima, das testemunhas; perícias, laudos, documentos. Assim, o promotor de justiça, autor da ação penal, descreve na denúncia a exposição do fato criminoso, com todas as suas circunstâncias, a qualificação do acusado ou esclarecimentos que possam permitir sua identificação, a classificação do crime e as testemunhas, como dispõe o Art. 41 do Código de Processo Penal.

É interessante registrar que o promotor de justiça escreve uma história que não viveu, nem viu. Como dito, baseado num conjunto de provas, oferece a denúncia formal contra o acusado e a direciona ao Juiz competente, que vai verificar a presença dos requisitos e dar seguimento ao procedimento, ao chamamento do réu, para que possa se defender, contestar as acusações e contar a sua versão sobre os fatos.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Desde o início do procedimento, o réu, por intermédio de seu defensor, pode apresentar sua defesa escrita, mas também haverá um momento para ser interrogado. A partir da manifestação do réu e de sua defesa, a escrita do processo penal pode ter uma “nova versão”. O réu pode confirmar plenamente a “história” contada pelo promotor em uma confissão, porém pode também confirmar parcialmente, negar plenamente, informar novos fatos ou até mesmo ficar em silêncio, como garante o Artigo 186 do Código de Processo Penal.

Assim é formada a triangular relação processual (autor, réu e juiz). Autor e réu representam a base da relação e possuem igualdade na produção das provas, podendo utilizar as mesmas armas no duelo processual. O juiz, por sua vez, encontra-se no ápice, sendo o responsável para proferir as decisões referentes à lide e prolatar a sentença final:

Todos sabem que os promotores de justiça e os advogados não participam dos processos como julgadores, ao contrário, fazem parte deles como alguém que também será julgado. Por ventura, ouvir do juiz sobre se estavam certos ou errados como acusadores ou defensores, ao final do processo, não é, de certa forma, ser julgado? (CARNELUTTI, 2012, p. 23)

Pode-se então perceber a existência de um dialogismo entre os sujeitos da relação processual. Há uma conversação, uma discussão de ideias, uma verdadeira arte do diálogo, mas provocativo, contestador e persuasivo. E essa dialética pode ser percebida tanto nas alegações orais das partes, quanto na textualidade da escritura das peças e contra peças processuais, ou seja, o processo toma forma de lugar de interação, o texto elaborado por cada parte passa a ser *locus* de interatividade.

Nesse sentido, pode ser aplicada a afirmativa de Koch (2011) que, ao considerar a concepção dialógica e interacional da língua, enuncia que o texto passa a ser considerado o lugar da interação, e os interlocutores como sujeitos ativos que de modo dialógico se constroem e são construídos. Desta forma, a autora aponta que há lugar no texto para as ideias implícitas, detectadas pelo contexto sociocognitivo dos envolvidos no ambiente interacional:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Adotando-se esta última concepção – de língua, de sujeito, de texto – a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2011, p. 17)

Assim, a construção do sentido de um texto depende da interação texto-sujeitos. A coerência passa a referir-se à maneira como os elementos encontrados na superfície textual, juntamente com todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, constituem-se em decorrência de uma construção dos interlocutores. (KOCH, 2011)

Koch (2011) afirma que o ponto inicial para a elucidação das questões relacionadas ao sujeito, ao texto e à produção textual de sentidos é a concepção sociointeracional da linguagem. Como dito, a autora vê o texto como lugar de interação entre sujeitos sociais e ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa, que seria a construção de sentidos. Essa atividade sociocomunicativa é encontrada no processo, nas petições das partes que almejam uma resposta para seus pedidos.

Para Koch (2011) o produtor do texto precisa organizar o “projeto de dizer” e o interpretador (leitor/ouvinte) tem participação ativa na construção do sentido, por intermédio da mobilização do contexto, observando as pistas e sinais que o texto oferece. A autora diz que o produtor e o interpretador do texto são “estrategistas”, pois quando jogam o “jogo da linguagem”, tornam-se mobilizadores de estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual, visando à produção do sentido. Assim identifica as três peças desse jogo, a saber: 1 o produtor/planejador - que recorre a uma série de estratégias de organização textual e utiliza sinalizações textuais para a construção dos prováveis sentidos; 2 o texto – que é organizado de forma estratégica

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

pelo produtor; 3 o leitor/ouvinte – que procederá à construção dos sentidos, conforme o construto do texto e de suas sinalizações.

Assim, o processo judicial deve ser observado como um “jogo de linguagem”, em que acusação e defesa - requerente e requerido – em suas alegações e memoriais apresentam ao Juiz da causa seus argumentos e suas estratégias. E nessa dinâmica precisam voltar ao tempo, retornar à investigação, aos depoimentos, às perícias, às provas, o que quebra a linearidade e acentua a hipertextualidade.

Para Koch (2011) o hipertexto constitui um suporte linguístico-semiótico utilizado de modo intenso para estabelecer interações desterritorializadas, o que implica uma escrita não-sequencial e não-linear, portanto, um processo de leitura/escritura multilinearizado, multisequencial e não determinado, sendo caracterizado por elevado grau de informatividade.

Em que pese a sequência dos atos processuais estabelecida pelos procedimentos, na história penal, em cada escritura da acusação e da defesa há elementos interconectados, pois a escrita do defensor combate de modo implacável os argumentos do acusador, e vice e versa; um lê o outro, assim há interatividade, o que exige de ambos o exame minucioso de todos os atos, documentos, depoimentos prestados desde a investigação e de um desejo, a todo instante, de persuadir e convencer o julgador:

Persuadir é, sobretudo, a busca de adesão a uma tese, perspectiva, entendimento, conceito, etc. evidenciado a partir de um ponto de vista que deseja convencer alguém ou um auditório sobre a validade do que se enuncia. Quem persuade leva o outro a aceitar determinada ideia, valor, preceito. É aquele irônico conselho que está embutido na própria etimologia da palavra: per + suadere = aconselhar. Essa exortação possui um conteúdo que deseja ser verdadeiro: alguém “aconselha” outra pessoa acerca da procedência daquilo que está sendo afirmado. (CITELLI, 2012, p. 14)

Esse desejo de convencer o julgador ou os jurados (no caso dos julgamentos que são feitos perante o Tribunal do Júri) da validade de suas teses, da autenticidade de seus argumentos, da verdade de suas alegações é inerente à acusação e à defesa

em seus discursos persuasivos. A propósito, Citelli (2012) explana sobre a estrutura sugerida por Aristóteles na Arte Retórica, que fixa a estrutura do texto em quatro instâncias sequenciais e integradas: o exórdio, a narração, as provas e a peroração. Na explicação o autor afirma que o exórdio é o início do discurso; a narração é o assunto, em que os fatos são apresentados; as provas representam a parte do discurso persuasivo que busca dar credibilidade ao argumento e comprovar as afirmativas; e a peroração é a conclusão. A fase das provas é extremamente significativa no discurso judiciário, no qual as provas se tornam imprescindíveis para a ordem do processo.

Pela teoria de Aristóteles, Citelli (2012) deduz que a retórica pode revelar como se faz a persuasão e que os discursos do judiciário (entre outros) são o lugar da persuasão. O autor lembra que, no fundo, a maneira como as pessoas aprendem a escrever, o modo como muitos livros de redação instruem a criança sobre os procedimentos utilizados para a elaboração de textos ainda segue de perto a estrutura sugerida por Aristóteles, porém o autor também reconhece a renovação nos estudos da Arte Retórica.

Para Citelli (2012), ao longo dos séculos a retórica foi transformando-se em recurso embelezador do discurso, com certo tom pejorativo. As concepções acerca do entendimento da retórica desenvolvidas nos séculos XVIII e XIX que buscavam o melhor enfeite, a palavra mais bela, a expressão inusitada, favoreceram a postura daquele discurso embelezado, a vinculação da retórica com a ideia de embelezamento do texto (no final do século XIX).

Atualmente, segundo Citelli (2012), os estudos retóricos passaram a receber novas abordagens, alcançando relevância na análise do discurso, no estudo das figuras de linguagem e dos expedientes argumentativos, sendo ajustados aos novos modos de produção, circulação e recebimento dos processos comunicativos.

Os recentes trabalhos acerca da retórica têm procurado tirar um pouco da poeira acumulada pelo tempo, afastando-se daquela preocupação de a tudo dar nomes, e buscando muito mais colocar questões como as provenientes da teoria das figuras, dos raciocínios expositivos e da argumentação. O inestimável valor dos conceitos formulados por Aristóteles reencontra espaço para uma reflexão

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

mais arejada e menos contaminada por certas tendências que marcaram a história da retórica. (CITELLI, 2012, p. 17-18)

O novo papel da retórica está ligado ao estudo das figuras de linguagem e das técnicas de argumentação. Refere-se “aos múltiplos processos de articulação dos raciocínios textuais como ainda à enorme gama de possibilidades criadas pelo uso das figuras de linguagem”. (CITELLI, 2012, p.18)

Percebe-se, então, que no caso do processo penal há entre acusação e defesa um raciocínio dialético, um jogo de sutilezas que consiste em fazer parecer ao destinatário (juiz) haver uma abertura no interior do discurso, ou seja, além de desejar persuadir e convencer o julgador com sua tese, cada parte ataca e contra-ataca o discurso da outra, almejando desestabilizá-la em sua estratégia, como se faz com um oponente numa batalha.

3 O duelo das partes

Como titular da ação penal pública, o Promotor de Justiça é o representante do Estado e, por meio de sua denúncia, aponta o acusado do crime e narra os fatos que afirma ter praticado. A inicial acusatória é sempre revestida de elementos textuais e, até quando pode ser feita oralmente nos Juizados Especiais, será reduzida a termo, portanto, a denúncia é um texto, um hipertexto.

Para corroborar a afirmativa de que a denúncia é texto e hipertexto (ideia que pode ser estendida às petições da defesa), recorre-se à Koch (2011) que aduz que todo texto constitui uma proposta de múltiplos sentidos, portanto, é plurilinear em sua construção e que, do ponto de vista da recepção, todo texto é um hipertexto.

A defesa, seja por defensor público, seja por advogado particular, desde o início do processo, manifesta-se a favor do réu em alegações preliminares. Daí em diante, as partes passam a duelar seus argumentos, provas, teses, textos, com o objetivo final de convencerem o juiz.

Nas palavras de Cernelutti:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Desenvolve-se, assim, sob os olhos atentos do juiz, um verdadeiro duelo que os técnicos chamam de, “o contraditório”, que serve para auxiliar o juiz a dirimir suas dúvidas (a propósito, é interessante observar que tanto a palavra duelo, quanto o vocábulo dúvida, provêm de *duo*). Desse modo, o duelo do contraditório personifica a dúvida, como se dois valentes se batessem ante a bifurcação de um caminho, utilizando-se das razões como armas para tentar convencer e conduzir o juiz, cada qual, para o seu lado do caminho. (CARNELUTTI, 2012, p. 60-61)

Desse modo percebe-se que todo o processo possui uma longa escritura. Segundo Barthes (2010, p. 11), “a escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu *Kama-sutra* (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura)”.

Em sua obra *Arte do Direito*, Carnelutti explana:

A primeira surpresa, que o espetáculo do processo procura, concerne a esta publicidade. As partes não deveriam ser, logicamente, o objeto e não um sujeito do juízo; em suma, o julgado e não o julgador. Mas, o julgado tem que sofrer o juízo; e as partes, ao contrário, antes que sofram, operam diante do juiz. Como, pois, operam e por quê? Lutam, numa palavra. Lutam para convencer o juiz. Uma diz branco e outra negro. Muitas vezes, gritam mais do que falam. E o juiz escuta antes de julgar. (CARNELUTTI, 2006, p. 56)

Essa é a luta: enquanto o Ministério Público diz que o réu esfaqueou a vítima, o defensor contradiz e alega que seu cliente agiu em legítima defesa. Enquanto a acusação aponta que a intenção do agente era matar e não conseguiu por circunstâncias alheias à sua vontade, a defesa expõe que o ânimo do agente era ferir seu desafeto e por isso pede a desclassificação do crime a favor do réu; enquanto o acusador afirma que o réu voluntariamente embriagado na direção de veículo motor matou dolosamente o pedestre que atravessava a rua, o patrono rebate e afirma se tratar de acidente de trânsito pela imprudência do agente. Teses incriminadoras e não-incriminadoras; argumentos que tornam mais grave a situação do acusado, outros que de alguma forma o beneficiam.

Esse confronto é ainda mais evidente nos casos de grande repercussão como “Caso Nardoni”, “Caso Lindemberg”, entre tantos outros, pelo que se destaca na

atualidade o “Caso Bruno”, altamente polêmico e complexo pela inexistência do corpo da vítima Elisa Samúdio e por ter como um dos réus um famoso ex-jogador de futebol.

“Promotores e advogados são, portanto, nos processos, em relação ao juiz, o lado de fora das trincheiras: enfrentam-se no clamor da batalha”. (CARNELLUTI, 2012, p. 23). O autor prossegue e afirma que no processo penal é preciso causar a guerra para alcançar a paz, e quem provoca a luta é a acusação e a defesa.

Segundo Capez (2012, p. 221) “o Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis”. No âmbito penal é o representante do Estado-Administração que expõe ao Judiciário a pretensão punitiva. É o acusador do réu, o expositor do discurso incriminador.

O advogado ou defensor é o patrono do réu, aquele que tem a missão de defender seus interesses. “O som da simples palavra ‘advogado’ ecoa como um grito de ajuda. *Advocatus, vocatus ad*, o chamado a socorrer”. (CARNELLUTI, 2012, p. 36). E alguém que precisa de socorro clama por urgência, logo, é perceptível que essa batalha é dura, afinal, guerra é guerra:

Os romanos definiam a atividade do advogado, no processo, com o significado do verbo postular. Os dicionários referem-se a esse verbo como pedir aquilo a que se tem direito, que é o que confere peso ao pedido do advogado, pois não deveria ser preciso pedir o que já se tem por direito. Concluindo, o advogado, necessariamente sempre estará sujeito ao juízo alheio, mesmo quando não houver razão alguma para se submeter à causa ao juízo de outro mais capacitado para julgar. Socialmente, isso significa sacrificar-se, submeter-se, colocar-se ao lado do acusado no degrau mais baixo da escada. (CARNELLUTI, 2012, p. 40)

Carnelluti (2012) salienta que as causas penais são provocadas pela inimizade e ocasionam sofrimento e dor, tal como a dialética da vida e assim insiste na ideia de guerra processual, que pressupõe a aliança do réu com seu advogado e a aliança do promotor de justiça com o Estado.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Ao julgar, o juiz estabelece qual parte está com a razão, isto é, de que lado está a verdade. “Assim como não pode haver duas verdades, não podem existir duas razões; nesse sentido, razão e verdade se equivalem”. (CARNELLUTI, 2012, p. 56).

Para Carnelluti (2012), as razões expostas pelo promotor e pelo defensor são as razões em que se baseiam, um e outro, para pleitear que o juiz condene, ou absolva o acusado. O ofício das partes está diretamente ligado à exposição das razões com argumentos associados a um raciocínio lógico conclusivo, que confirme as alegações apresentadas:

Como não pode existir mais de uma verdade para um mesmo fato, as verdades da defesa e da acusação acabam escandalizando as pessoas, mas esse escândalo é extremamente útil ao juiz para proteger o seu próprio juízo de um escândalo ainda maior, uma vez que ele precisa de todas as razões, tanto de uma parte, como de outra, para poder descobrir quem realmente está com a razão. (CARNELLUTI, 2012, p. 61-62).

Desse modo, Carnelluti (2012) compara o duelo entre o acusador e o defensor ao choque entre duas pedras que, produzindo lampejos, a cada colisão iluminam mais a verdade:

As razões que o defensor e o acusador apresentam, nos discursos e exposições do contraditório, são como cores colocadas sobre uma roda multicolorida que gira, rapidamente, para fundi-las e gerar luz; quanto mais cor se coloca sobre ela, mais luz vai sendo gerada para iluminar a verdade ante os olhos atentos do juiz. (CARNELLUTI, 2012, p. 62)

Aplicando a teoria de Koch (2011) sobre dialogismo o Ministério Público e o Advogado seriam interactantes, que, de formas diferentes (pois cada um tem seu objetivo final), encontram-se envolvidos na atividade de produção textual de seus discursos, argumentos e teses.

4 Assassinato ou acidente?

Para ilustrar toda essa dialética persuasiva nos textos processuais e a ideia de duelo entre acusação e defesa apresentada até aqui, será aprofundado o exemplo anteriormente mencionado que se refere ao crime de homicídio praticado pelo agente que se encontra em estado de embriaguez na direção de veículo automotor.

Trata-se de um polêmico tema criminal, pois a discussão nos processos penais versa sobre a análise do elemento subjetivo da conduta do agente. Devido ao crescimento do número de vítimas mortas por motoristas embriagados fica a pergunta: O motorista que, voluntariamente, se embriaga e assume a direção de veículo automotor e mata um pedestre, comete um acidente de trânsito ou um assassinato?

Esta indagação salienta a batalha entre acusação e defesa, partes que buscam convencer o juiz a partir de seus argumentos e teses sustentadas nos textos peticionais e em alegações orais. O fato é que a escolha da verdade apresentada define a situação do réu, o *quantum* de sua pena e a lei que será aplicada (Código Penal – Decreto Lei nº 2.848/1940 ou Código de Trânsito Brasileiro – Lei nº 9.503/1997).

Como regra, os crimes praticados na direção de veículo automotor são culposos e considerados como acidente de trânsito. E delitos culposos são aqueles em que o agente dá causa ao resultado por imprudência, negligência ou imperícia. Conforme Capez (2010), em situações em que o agente, embriagado, conduz veículo automotor e dá causa à morte de alguém, sempre foi discutido o elemento subjetivo de sua conduta, ou seja, se agiria com culpa consciente ou dolo eventual.

No Direito Penal, culpa é o elemento normativo da conduta do agente. Para Capez (2012), a verificação da culpa precisa de um prévio juízo de valor, sem o qual não se sabe se ela está ou não presente. Com efeito, os tipos penais que definem que os delitos culposos são (em geral) abertos, logo, neles não se descreve em que consiste o comportamento humano, mas se agrega a premissa de que a infração culposa ocorre por imprudência, negligência ou imperícia. Dentre as espécies de culpa está a consciente. A culpa consciente, também chamada de culpa com previsão “é aquela em que o agente prevê o resultado, embora não o aceite. Há no agente a representação

da possibilidade do resultado, mas ele a afasta, de pronto, por entender que a evitará e que sua habilidade impedirá o evento lesivo previsto”. (CAPEZ, 2012, p. 234)

Dolo é o elemento psicológico da conduta do agente. Para Capez (2012, p. 223), dolo “é a vontade e a consciência de realizar os elementos do tipo legal. Mais amplamente, é a vontade manifestada pela pessoa humana de realizar a conduta”. Uma das espécies de dolo é o eventual, ou seja, o agente não quer diretamente o resultado, mas assume o risco de produzi-lo. No dolo eventual, o agente prevê o resultado e, mesmo que não queira propriamente atingi-lo, pouco se importa com a sua ocorrência.

Dolo e culpa são elementos subjetivos que podem estar ligados à conduta do agente, ocorre que os crimes dolosos possuem penas bem mais rigorosas que os delitos culposos, assim, a situação do réu é mais gravosa quando é condenado por uma infração dolosa, se comparada à pena do crime culposos. Dolo eventual e culpa consciente: “o traço distintivo entre ambos, portanto, é que no dolo eventual o agente diz: *não importa*, enquanto na culpa consciente supõe: *é possível, mas não vai acontecer de forma alguma*”. (CAPEZ, 2012, p. 235)

As explicações supracitadas demonstram as discussões e debates que têm sido feitos pela doutrina e jurisprudência sobre a análise da conduta do agente embriagado na direção de veículo automotor que mata uma pessoa. Há um segmento que tem entendido que o fato de o condutor se encontrar em estado de embriaguez, sabendo dos riscos de atingir alguém, evidencia a existência do dolo eventual de sua conduta, pois estaria assumindo o risco de matar alguém:

Dentro dessa linha de posicionamento, quem se embriaga e conduz veículo automotor estaria assumindo o risco de causar acidente de trânsito, e, portanto, a morte de outrem, não havendo, assim, a caracterização de mera imprudência apta a caracterizar a modalidade culposa do homicídio. [...] De qualquer modo, já decidiu o Superior Tribunal de Justiça no sentido de que a pronúncia do réu em atenção ao brocardo *in dubio pro societate* exige a presença de contexto que possa gerar dúvida a respeito da existência de dolo eventual. Inexistente qualquer elemento mínimo a apontar para a prática de homicídio, em acidente de trânsito, na modalidade dolo eventual,

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

impõe-se a desclassificação da conduta para a forma culposa. (CAPEZ, 2010, p. 333)

Assim, para o promotor de justiça que tem o entendimento do dolo eventual como elemento da conduta do agente, cabe persuadir e convencer o juiz de sua tese, requerendo a pronúncia do réu, para que este seja julgado pelo Tribunal do Júri pela prática de crime de homicídio doloso contra a vida, que, na modalidade simples, tem pena de seis a vinte anos e, na modalidade qualificada, doze a trinta anos de reclusão, sendo aplicado o Art. 121 do Código Penal Brasileiro. O raciocínio seria: “se eu me embriagar posso vir a causar um acidente e matar alguém, mas não importa; se acontecer, tudo bem, eu vou prosseguir”. (CAPEZ, 2010, p. 333)

Ao oferecer a denúncia contra o réu o promotor de justiça aponta toda a acusação contra o mesmo. Na inicial acusatória o autor da ação penal é categórico em suas alegações, e prossegue em todos os demais atos sustentando a veracidade de sua tese, com o desejo de mostrar ao juiz que está com a razão. Na verdade, o que a acusação quer é atrair o juiz para seus argumentos. Assim, o Ministério Público duela com a defesa de modo hipertextual, pois necessita reconstruir a história, voltar ao passado, quebrar a linearidade, produzir provas, analisar a perícia, pesquisar o posicionamento dos tribunais e se direcionar para a data do crime, para o momento em que, embriagado, na direção de um veículo, ocasionou a morte da vítima.

Por outro lado, a tese da defesa sempre alegará, nesta hipótese (entre outras teses que possam beneficiar o réu), a linha de raciocínio da culpa como elemento normativo da conduta, vez que, para o defensor, age com imprudência (ação descuidada) o motorista que, após ingerir bebida alcóolica, conduz veículo automotor e ocasiona, por acidente, a morte de alguém. No seguinte raciocínio: “se eu continuar me embriagando, posso vir a matar alguém na condução de veículo automotor, mas estou certo de que isso, embora possível, não ocorrerá”. (CAPEZ, 2010, p. 333). Neste caso, deve ser aplicado o Art. 302 do Código de Trânsito Brasileiro que prevê a pena de detenção de dois a quatro anos para homicídio culposo praticado na direção de veículo automotor. Nota-se uma pena bem mais amena que o homicídio doloso.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Para a defesa fica a responsabilidade de também duelar e contraditar. Combater as alegações da acusação não é tarefa fácil, ademais, quando se está diante de um crescente número de mortes no trânsito tendo como agentes motoristas embriagados. Desse modo, a defesa deve gritar por algo que beneficie o réu, a fim de que o juiz escute e acate suas alegações. O grito da imprudência, como centro da conduta do agente, quer mostrar que o réu não quis, nem assumiu o risco de matar a vítima, mas de que o mesmo teve uma ação descuidada ao beber e assumir a direção de um automóvel. De igual maneira o advogado precisa utilizar alguns elementos hipertextuais: o processo de leitura/escritura multilinearizado, multisequencial, a utilização dos links e hiperlinks como instrumentos de pesquisa sobre o assunto, tal como discorre Koch (2011). A defesa retoma o passado, reconstrói a história, busca casos semelhantes na internet, estuda o tema nos livros impressos e artigos digitais e apresenta esse réu como alguém comum, que está sujeito a esse erro.

Gomes (2011), jurista brasileiro, explana que sempre houve dificuldade de se afirmar com certeza se há dolo eventual ou culpa consciente em relação à responsabilidade penal por morte causada no trânsito por condutor embriagado. Afirmar que o Superior Tribunal de Justiça manifestou seu posicionamento no HC 199.100/SP considerando correta a decisão de um juiz de primeira instância que levou o réu a julgamento pelo Tribunal do Júri, aceitando a denúncia do promotor de justiça, por considerar a complexidade da causa.

Por outro lado, Gomes (2011) destaca o recente entendimento do Supremo Tribunal Federal ao julgar o HC 107.801/SP em setembro de 2011. Segundo o jurista foi concluído que o homicídio na forma culposa na direção de veículo automotor prevalece se a capitulação atribuída ao fato como homicídio doloso decorre de mera presunção perante a embriaguez alcoólica eventual, seguindo assim o voto do Ministro Luiz Fux.

Por todo o exposto, Gomes (2011) considera que em casos polêmicos os próprios tribunais superiores têm dificuldade de obter o mesmo posicionamento, e isso evidencia as barreiras que devem ser superadas pela acusação e pela defesa em todo o desenvolvimento do processo, em cada discurso, ato, petição, alegação e

prova. Acentua que a decisão do STF está tecnicamente correta e explica que a embriaguez, por si só, não significa dolo eventual, pois este ocorre quando o agente representa e aceita o resultado, e atua com indiferença diante do bem jurídico.

O fato é que durante todo o processo está a família da vítima que almeja por justiça e aguarda ansiosa e dolorosamente todo o transpassar do duelo, vive a expectativa de ver a condenação do réu. Como no dito popular, “o réu deve pagar pelo que fez”. E quanto deve pagar? Qual pena deve receber? A dura pena de um crime doloso, que, inclusive, pode ser considerado hediondo? Ou a pena mais branda de um crime culposos, ocasionado por um acidente? Interessante que a quantidade de pena fixada pode gerar certo alívio à dor da perda e da ruptura da vida; porém, quando a pena é pequena em sua quantidade, quando o réu paga a fiança e responde ao processo em liberdade, parece que a dor da família é potencializada, somada à revolta pelo sentimento de injustiça.

A sociedade, os familiares e amigos da vítima acompanham o desenrolar de casos penais que se processam numa escrita e leitura hipertextuais, dialógicas e duelares. Tais casos envolvem tantas pessoas, variadas teses e argumentos, mas é importante lembrar que, no final, só há lugar para uma decisão. Esse é o maior desafio do processo penal: depois do duelo, eleger o dono da razão, escolher a tese e o discurso que melhor foi provado e melhor convenceu. Por isso a relevância da escrita e do discurso persuasivo abordado por Citelli (2012), de que quem melhor persuade faz o outro aceitar a ideia apresentada, ou seja, a parte com maior potencialidade de persuasão tem maiores chances de ganhar a causa.

Desse modo, cada caso penal é um caso que deve ser analisado individualmente pelo juiz em todas as circunstâncias e com total imparcialidade, contudo as alegações e provas apresentadas pela acusação e pela defesa, revestidas de tom persuasivo e de elementos (hiper) textuais, são vitais para convencerem o julgador na tomada de sua decisão.

REFERÊNCIAS

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

BARTHES, Roland. *O Prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CAPEZ, Fernando. *Curso de Direito Penal*. Parte Geral. Volume 1. São Paulo: Saraiva, 2012.

CAPEZ, Fernando. *Curso de Direito Penal*. Legislação Penal Especial. Volume 4. São Paulo: Saraiva, 2010.

CARNELUTTI, Francesco. *As misérias do processo penal*. Campinas: Servanda, 2012.

CARNELUTTI, Francesco. *Arte do Direito*. Campinas: Russel, 2006.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2012.

FERRAJOLI, Luigi. *Direito e Razão*. Teoria do Garantismo Penal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

GOMES, Luiz Flávio. Trânsito. *Motorista Embriagado. Culpa ou dolo eventual?* Atualidades do Direito, 2011, disponível em <http://atualidadesdodireito.com.br/lfg/2011/09/15/transito-motorista-embriagado-culpa-ou-dolo-eventual/>.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2011.

**A (RE)CONFIGURAÇÃO DA LINGUAGEM DA COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL NAS
REDES SOCIAIS DIGITAIS**

Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes (UENF)
Dr^a Analice de Oliveira Martins (UENF)

RESUMO: A proposta deste trabalho é analisar a linguagem utilizada pelos profissionais de comunicação na rede social digital Facebook, a partir da hipótese de que a linguagem da comunicação institucional na Internet vem sendo reconfigurada de maneira positiva. Para tal, foram realizadas pesquisas qualitativas para identificar conceitos que se entrelaçam com o tema da pesquisa e são fundamentais para o seu desenvolvimento, tais como evolução da comunicação e da linguagem; Internet e redes sociais digitais, além dos estudos teóricos sobre a reconfiguração da linguagem, entre outros. E também pesquisas exploratórias com a delimitação da amostra a ser analisada de duas fan pages das marcas Guaraná Antarctica e Banco Itaú. Além disso, foi feita pesquisa descritiva, por meio da observação sistemática no intervalo de tempo determinado por dois meses e com definição do que é observado, para as consequentes considerações sobre os “objetos” analisados. Como o estudo está em desenvolvimento, será apresentado resultado parcial da pesquisa, podendo ser considerado como particularidade, no Facebook, a presença das linguagens verbal, visual, sonora numa espécie de unimídia que agrega interatividade e hipertextualidade.

Palavras-chave: Linguagem; Comunicação Social; Tecnologia de Informação e Comunicação; Formas de Comunicação; Redes Sociais Digitais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história da evolução humana sempre esteve atrelada às formas de comunicação desde a linguagem gestual e pictórica, a era da fala e da escrita até, mais recentemente, à era da informação²⁰³. Assim, a informação que vem sendo transmitida por vários veículos de comunicação tornou-se ainda mais presente na vida do ser humano a partir dos meios eletrônicos.

Com as inovações tecnológicas e o desenvolvimento de interfaces comunicacionais, o espaço virtual vem sendo amplamente difundido. Nesse novo ambiente, a sociedade contemporânea depara-se com novos paradigmas que exigem mudanças, inclusive de comportamento.

²⁰³ Termo utilizado por Peter Drucker em 1959, considerado o pai da administração moderna, para classificar a era após a revolução industrial (no final do século XVIII com a máquina a vapor e o trabalho mecanicista), destacando que o conhecimento já estava sendo mais valorizado do que o trabalho simplesmente operacional e a criação dos primeiros computadores, em meados da década de 1940. Em 2004, Werthein atualiza o paradigma chamando de era da nova sociedade informatizada.

O advento da comunicação mediada pelo computador muda profundamente as formas de organização, identidade, conversação e mobilização social. Assim o ciberespaço possibilita outras capacidades. É um mundo aberto a todos (ou a quase todos que têm acesso a ele, dadas as divergências sociais e econômicas), no qual as informações lançadas na rede percorrem o mundo de uma ponta a outra em questão de segundos. Ao *cibernauta* é apresentada uma rede quase infinita de informações que podem ser utilizadas de inúmeras maneiras. Esse ambiente inventa uma nova interação, conforme avalia Lévy (1996, p. 24): comunicação em tempo quase real, novas perspectivas de espaço-tempo (mutantes), velocidades qualitativamente novas, junção de várias mídias - *unimídia*²⁰⁴. É um mundo vertiginoso de possibilidades²⁰⁵.

Com o desenvolvimento da Internet, potencializada pela era *World Wide Web* - WWW, as redes sociais, que já faziam parte da sociedade, foram atualizadas no meio digital. No ciberespaço, essas redes são *complexificadas* por serem apropriadas de um novo meio através do qual ocorre a interação mediada pelo computador (RECUERO, 2010, p.7). Apesar de o modelo emissor e receptor continuar o mesmo, o canal muda e potencializa as formas de interação. O receptor “passivo” pode assumir o papel de emissor e vice-versa num diálogo instantâneo, ou quase, totalmente diferente da dinâmica que ocorria com as mídias anteriores – rádio e televisão.

A troca de informação ganha novo *status* e acontece efervescentemente nos meios digitais. De olho no mercado e já percebendo esse movimento crescente para as redes sociais digitais, as organizações empresariais começam a utilizar essa mídia para se comunicar. Cabe investigar como estão se organizando para fazer parte dessa onda comunicacional.

²⁰⁴ Termo cunhado por Lévy (1999, p.65): “... se desejamos designar de maneira clara a confluência de mídias separadas em direção à mesma rede digital integrada, deveríamos usar de preferência a palavra ‘unimídia’. O termo multimídia pode induzir ao erro, já que parece indicar uma variedade de suportes ou canais, ao passo que a tendência de fundo vai, ao contrário, rumo à interconexão e à integração.”

²⁰⁵ Villaça (2002, p. 107) apresenta essa ideia ao definir que o hipertexto conduz o leitor a um vertiginoso delírio de possibilidades.

Dentre a gama de assuntos a serem abordados, destaca-se o objeto de estudo desse trabalho: a comunicação organizacional²⁰⁶ nas redes sociais digitais – uma ação que se faz cada vez mais presente na rede - sendo matriz do estudo a linguagem utilizada pelas instituições nessa mídia.

Como já mencionado, as redes sociais digitais inauguram uma nova dimensão espaço-temporal. Nesse tempo de comunicação digital, no qual as mudanças acontecem a todo o momento, tanto a prática quanto o estudo desse assunto contemporâneo tornam-se cada vez mais desafiantes.

A interação ocorre num ambiente comunicacional em que o virtual e o real confundem-se e em que, agora, a vida - seja dos indivíduos, da sociedade e de suas organizações - é situada e sustentada pela presença nesse espaço. Existe quase uma exclusão ou decreto de desenvolvimento aniquilado, neste último enquadrando-se principalmente as instituições, para os *atores sociais* que vivem ausentes do ciberespaço.

Nesse ínterim, buscam-se desenvolver pensamentos que possam compreender de que forma a linguagem da comunicação institucional vem sendo reconfigurada em função da migração das organizações para as redes sociais digitais. Para tal, analisa-se a linguagem utilizada pelos profissionais de comunicação no *Facebook*. Além disso, almeja-se averiguar a evolução das formas de comunicação e da linguagem; identificar as reconfigurações ocorridas com a linguagem usada nas *fan pages*²⁰⁷ das marcas

²⁰⁶ Expressão equivalente, nesse estudo, à comunicação social e à comunicação institucional. Conforme avalia Kunsch (2003, p. 164, 165): a comunicação institucional não se reduz a uma simples divulgação institucional e de marcas, e sim compartilha informações de interesse público sobre os atributos organizacionais (missão, visão, valores, filosofia e políticas) e objetiva conquistar a simpatia, credibilidade e confiança, realizando influência político-social. Reafirma-se que é preciso interagir com o público sem se restringir como uma “emissora de marcas”. Nessa perspectiva, a instituição é um sujeito consciente, pensando e dirigindo a sua produção.

²⁰⁷ São páginas do *Facebook* com uma *interface* específica para que figuras públicas e organizações compartilhem suas histórias e criem um diálogo significativo com seus fãs. Ao contrário do perfil com assinantes, a *fan page* permite número ilimitado de fãs/seguidores; opção de mais de uma pessoa administrar a página; informações sobre dados demográficos e atividade dos fãs; guias e aplicativos personalizados; atualizações direcionadas para locais e idiomas; promoção com anúncios e histórias patrocinadas. Fonte: Facebook - https://fbcdn-dragon-a.akamaihd.net/cfs-ak-snc6/84994/946/422266804476189-/PagesGuide_final_PT.pdf - https://www.facebook.com/#!/FacebookBrasil/app_271800242838919 - acesso em 17 nov. 2012.

Guaraná Antarctica e *Banco Itaú*, analisada pelo tempo determinado por dois meses e verificar a adequação dessa linguagem nesta rede social digital.

A possibilidade de interação com novas condições espaço-temporal vem chamando a atenção para as diversas formas potenciais de se comunicar utilizando a internet. Tão presente dentro e fora das organizações e já sendo reconhecida como instrumento fundamental para o fortalecimento e crescimento da empresa, a comunicação constitui-se como uma estratégia, necessitando ser mais profundamente compreendida.

Em tempos de globalização, nos quais as sociedades do mundo inteiro passam a estar conectadas, é imposta aos homens a busca incessante pela compreensão das transformações que ocorrem no mundo contemporâneo. Essas mudanças afetam diretamente as formas de comunicação, e os profissionais da área devem assumir o papel de analisar criticamente as comunicações que vêm surgindo, percorrendo sobretudo as transformações ocorridas com a linguagem – mola propulsora da comunicação.

As redes sociais digitais estão crescendo rapidamente conquistando os brasileiros. O crescimento está acontecendo também na utilização pelas organizações, o que favorece o interesse por verificar como essas mídias digitais estão sendo utilizadas pelos profissionais de comunicação e, principalmente, quais mudanças provocam na linguagem da comunicação institucional.

Além disso, as análises das mudanças que ocorrem na sociedade contribuem de certa forma para impulsionar e/ou explicar essas transformações do mundo contemporâneo, sendo importante para enriquecer as discussões acadêmicas e sociais.

PERCURSOS LITERÁRIOS: O QUE REVELAM AS TEORIAS A LINGUAGEM E SUAS ORIGENS

A história da linguagem confunde-se com o próprio desenvolvimento humano e por isso existem poucos registros que demarcam fielmente seu desenvolvimento. O que se supõe, em concordância com alguns teóricos, é que as expressões foram

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

criadas pela necessidade de o ser humano exprimir seus sentimentos e se comunicar. Com isso, os poucos registros apontam o surgimento na pré-história, 500.000 a.C a 4.000 a.C., da linguagem gestual; pictórica (pinturas rupestres); oral; escrita (hieróglifos, escrita cuneiforme - pictograma, feita na pedra com o auxílio de objetos em formato de cunha; surgiu 4000 a.C com os Sumérios da civilização mesopotâmica). O aparecimento da escrita marca o início da História, pois se criam arquivos que registram e datam os acontecimentos.

Aproximadamente em 1500 a.C., na Mesopotâmia, sacerdotes e mercadores selecionaram 29 caracteres usados pelos babilônicos e atribuíram a cada um deles um valor fonético, chegava-se finalmente à escrita fonográfica ou alfabética. Outro alfabeto foi estabelecido pelos fenícios, o qual daria origem às escritas grega e romana, entre outras, sendo considerado o antepassado do alfabeto moderno.

Na Europa do século XIX, os estudos da linguagem privilegiavam a análise histórico-comparativa das línguas indo-europeias, preocupando-se em encontrar suas raízes comuns e em traçar seu desenvolvimento para reconstituir a língua-mãe. Com a descoberta dos sânscritos pela comparação do Grego e do Latim, os Comparatistas mostraram o avanço tecnológico da ciência linguística em relação às outras ciências.

No final do século XIX e início do século XX, com os chamados neogramáticos, os estudos comparativos voltaram seu olhar para o presente, e a comparação entre línguas vivas passou a ser o seu objeto. Influenciada pelas ciências naturais, a linguística de então propôs leis fonéticas de evolução de uma língua, ao lado do estudo da organização social que teria dado certa organização ao vocabulário. O movimento neogramático criticava a concepção naturalista da língua, pois a via como possuidora de uma existência independente. Para os neogramáticos a língua existe no indivíduo, e as mudanças se originam nele, daí a importância de estudar também as línguas vivas atuais, apreendendo a natureza das mudanças, e não apenas reconstruindo estágios remotos das línguas como fizeram os comparatistas.

Na Europa houve um desenvolvimento paralelo da linguística estrutural, influenciada por Ferdinand de Saussure, que começou suas pesquisas como neogramático, sendo considerado o pai da linguística moderna. O estudioso foi

responsável por dar ao estudo da língua um caráter científico, pois se preocupou em constituir um *corpus* e definir o real objeto de estudo linguístico. Além de instaurar uma nova visão da língua livre de concepções filosóficas ou religiosas, vista a partir dele como *sistema*, como consta na publicação póstuma e inacabada: *Curso de linguística geral*.

De acordo com Saussure (2006, p. 26), o fenômeno linguístico possui dupla essência, correspondente e interdependente: - língua ou *langue*, o lado social, que é homogêneo, sistemático, abstrato, constante, produto (constitui o “sistema linguístico”); e – fala ou *parole*, o lado individual, que é heterogêneo, assistemático, concreto, variável, produção. Pelo caráter variável e momentâneo da fala, Saussure privilegia a língua, característica de todo o estruturalismo (de forma abrangente, o formalismo) que busca com o estudo das línguas uma descrição satisfatória da estrutura geral da linguagem.

Duas correntes linguísticas, do final do século XIX à segunda metade do século XX, foram desenvolvidas: os estudos estruturalistas (com Boas, Sapir e Bloomfield) e os gerativo-transformacionalistas (Chomsky). Apesar de o gerativismo de Chomsky ser visto como uma reação à escola anteriormente dominante (o descritivismo pós-bloomfieldiano) e ao estruturalismo americano, o próprio Chomsky considera que o gerativismo constitui um retorno a perspectivas antigas e tradicionais; como a prioridade dada ao sistema linguístico, à *competence*, em detrimento das interferências extralinguísticas (sociolinguísticas ou pragmáticas), preconizando um falante ideal e marginalizando a fala. Desta maneira, o gerativismo fica próximo do estruturalismo, principalmente do norte-americano, já que o europeu (por Saussure) está implicitamente ligado ao funcionalismo.

Em suma, o formalismo entende a língua como um sistema fechado, uma estrutura autônoma sem relação com o meio, de modo a equiparar a língua à sua gramática. Já os estudos funcionalistas possuem a noção da língua como sistema aberto, sendo vista a partir das relações (ou funções) que desenvolve com as diversas modalidades de interação social. Nesta perspectiva, o funcionalismo reconhece que a

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

língua não se reduz apenas a uma forma, pois para ele a forma está relacionada a um significado e a serviço de um uso que é feito dela.

Ao analisar o percurso histórico dos estudos linguísticos, Faraco (2005, p. 45) diz que:

O Século XIX nos deixou, por exemplo, o delineamento claro da língua como uma realidade com história (sob mutação permanente no eixo do tempo); reorganizou nossa percepção da diversidade (demonstrando sistematicamente a existência de uma rede de relações “genéticas” entre várias línguas diferentes); deu forma ao senso de sistema (exercitando perspectivas biologizantes, psicologizantes e sociologizantes, bem como lançando as condições para o grande corte sistêmico saussureano). Não faltou também ao século XIX elaborar um modo de pensar a língua não como sistema (gramatical), mas como uma atividade sistemática (do espírito humano), perspectiva que voltará no século XX sob as mais variadas formas.

Assim, pode-se constatar que a partir de Saussure muitos especialistas, senão a maioria, concordam em alguns pontos: a linguagem é um fato social e é um conjunto de sinais, rejeitando a teoria língua-repertório (nomenclatura), comportando uma relação biunívoca entre os significantes e os significados isolados. Concepção funcionalista, que norteia essa pesquisa, com a intenção de evidenciar que a linguagem ganha sentido quando é utilizada por um indivíduo numa determinada circunstância.

ESTUDO DAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO

Na Era da Fala e da Linguagem, o conhecimento era passado pelas experiências perpetuadas via lembranças mnemônicas. Pela regra, uma pessoa mais velha que armazenava informações durante toda sua vida e repassava aos mais novos esses conselhos. A oralidade tinha uma importância crucial para a informação e o conhecimento.

Segundo Giovannini (1987), a Era da Escrita propicia o segundo tipo de transmissão do saber com o aparecimento da “mídia portátil”, o livro. Assim não se dependia exclusivamente da memória para o acúmulo de conhecimento, embora

houvesse poucas obras escritas, geralmente a mão. Agora os responsáveis pelo acolhimento do conhecimento parecem não ser mais os idosos, mas sim o comentarista, o intérprete, o copista ou escriba. O advento da Imprensa, em 1462, pelo alemão Johannes Gutenberg, foi sem dúvida uma invenção muito poderosa e influente. Com o barateamento e a possibilidade de reprodução de textos em massa, surgiu a biblioteca - o instrumento ideal de relação com o saber – no qual cada volume ou cada tema remete a outro em um passeio restrito às paredes do lugar. Desta forma, passa-se do copista, escriba ao sábio, erudito.

A imprensa, mesmo que indiretamente, também tornou possível o ensino básico com a disponibilidade de inúmeros exemplares de livros e foi um importante recurso para as revoluções da ciência, por meio dos jornais, das revistas, da comunicação de massa, e até da religião, a partir da Bíblia, o primeiro livro impresso (GIOVANNINI, 1987). Com isso, pode-se reafirmar a imprensa como a matriz de muitas outras invenções importantes, pois influenciou indiretamente as que se seguiram, possibilitando o enorme crescimento da ciência e das tecnologias.

No início do século XVII surgiram, na Europa, os primeiros periódicos impressos, como: o *Avisa Relation oder Zeitung*, em 1609, na Alemanha; o *Nieuwe Tijdingen*, em 1616, na Bélgica; o *Gazzette*, em 1631, na França e na Inglaterra, o *London Gazette* lançado em 1665. O primeiro jornal brasileiro foi criado em junho de 1808 - o *Correio Braziliense*, impresso em Londres, e que logo teria um concorrente editado pela Corte Portuguesa - a *Gazeta do Rio de Janeiro*, que surgiu em setembro do mesmo ano.

O principal sistema de comunicação a longa distância, nos séculos XIX e começo do século XX, e muito utilizado por indústrias, governos e até mesmo pelas forças armadas de diversos países em momentos de guerra foi o telégrafo, criado em 1838 pelo Samuel Morse nos Estados Unidos. Os telégrafos usavam o código Morse para que a informação fosse transmitida de forma confiável e rápida. No Brasil o telégrafo foi inaugurado em 1857.

Embora historicamente o escocês Alexander Graham Bell seja considerado o inventor do telefone, o italiano Antonio Meucci foi reconhecido como o seu verdadeiro inventor, em 11 de junho de 2002, pelo Congresso dos Estados Unidos, através da

resolução nº. 269. Ficou constatado que Meucci vendeu o protótipo do aparelho a Bell nos anos 1876. Em 1883 os primeiros telefones foram instalados no Brasil.

A partir da contribuição de muitos inventos surgiu o rádio. As ondas eletromagnéticas foram comprovadas teoricamente em 1864, pelo físico escocês James Clerk Maxwell. Em 1887, Heinrich Ruudolf Hertz (físico alemão), com base na teoria de Maxwell, conseguiu comprovar as ondas no campo experimental²⁰⁸. Em 1900, o físico italiano, Guglielmo Marconi (“pai do rádio”) criou um emissor que produziu uma onda regular contínua que transmitiu a voz humana à distância. No Brasil, o rádio chegou em 1922.

O passo seguinte foi a criação da televisão, em 1924 - Londres, que uniu componentes gráficos do jornal (imagens e figuras) com o áudio do rádio (fala, sons), sendo possível ver imagens em movimento juntamente com o áudio. Em 1950, o empresário Assis Chateaubriand criou a rede Tupi, a primeira emissora de televisão do Brasil - absoluta ao longo de muitos anos. Para o seu negócio decolar, Chateaubriand trouxe dos Estados Unidos duzentos aparelhos de TV e espalhou pela cidade de São Paulo.

O computador e a Internet, criações posteriores à televisão, representam o passo “divisor de águas” para a comunicação humana como se verá mais a frente. Antes, é necessário abordar que existem três categorias de dispositivos comunicacionais: *um-um* (correio, telefone – um emissor ligado a um receptor), *um-todos* (imprensa, rádio, televisão – não há interatividade entre as partes e a mensagem é difundida em um único sentido) e *todos-todos* (no qual se encontra o ciberespaço)²⁰⁹.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO CAMINHAM DE MÃOS DADAS RUMO AO CIBERESPAÇO

²⁰⁸ Por causa disso os antigos “quilociclos” passaram a ser chamados de “ondas hertzianas” ou “quilohertz”.

²⁰⁹ LÉVY, 1999, p.63.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Dentre os recursos criados para atender às necessidades humanas estão também as tecnologias de comunicação e informação e as linguagens. Tais técnicas evoluem, resultando diretamente da e na construção da cultura. Assim, entende-se que, ao reduzir a linguagem a um instrumento da comunicação, recai-se no fracasso. As linguagens estão na base e relacionadas ao meio (de comunicação e contexto histórico) interferem e são, simultaneamente, resultado da cultura.

Desta forma, Cunha (2005, p. 1531) afirma que cultura, linguagem e historicidade são fatores envolvidos na multiplicidade de sentidos que recobrem a comunicação. Entende-se que a linguagem, que ganha outras possibilidades numa mídia atual, configura e é reconfigurada por esse ambiente.

A autora Kristeva (1969, p. 9) discorre sobre a dimensão da linguagem:

O nosso século é tanto o do átomo e o do cosmos como o da linguagem. Rádio, televisão, cinema, jornais diários com tiragens de milhões de exemplares, livros de bolso e de biblioteca, relatórios econômicos, políticos e sociais, documentos internacionais, conferências – os verbos falar, ler e escrever são conjugados em todas as pessoas e em todos os tempos, de manhã à noite e em todos os países do mundo, a um ritmo que nunca se tinha conhecido e que não se podia imaginar há uns cinquenta anos. E a estas linguagens sobrepõem-se todas as outras, não menos ricas, do gesto e da imagem (...): uma banda desenhada, um quadro abstrato, (...) um filme mudo ou uma dança são práticas de linguagem – tal como as lengalengas do nosso vizinho ou os editoriais do nosso jornal. O homem moderno está mergulhado na linguagem, vive na fala, é assaltado por milhares de signos, a ponto de já quase só ter uma existência de emissor e de receptor.

Na época a estudiosa não poderia dimensionar que o gigantesco computador, criado em 1943 e que ganhou novo aspecto em 1971 já como micro-computador, proporcionaria revoluções comunicacionais, sociais, geográficas, econômicas, educacionais, dentre outras, juntamente com a internet criada em 1970, que foi aprimorada em 1989 por Tim Berners-Lee com a fase WWW de interface mais fácil para usuários. (ALTMAN, 2004)

O autor Manuel Castells (2001, p.148, 169) faz a ressalva que na década de 80 o uso da internet apresentou-se como o advento de uma nova era da comunicação livre

e da realização pessoal nas comunidades virtuais mediadas por computador. Continua reafirmando que a internet não se constitui apenas como uma tecnologia, na verdade, ela é também um meio de comunicação com uma forma *organizativa* concreta: a rede. Afirma, ainda, que a internet é, antes de tudo, uma criação cultural, sendo indispensável para os movimentos sociais que estão surgindo na sociedade em rede (acrescenta-se, globalizada).

Recuero (2009, p.16) acresce que a comunicação mediada por computadores permite aos indivíduos mais do que se comunicar, ela amplia a capacidade de conexão, possibilitando a criação de redes que conectam não apenas computadores, mas pessoas. Nessa mesma linha, a autora Freire (2004, p.191) considera que as mídias digitais permitem que os produtores e consumidores de informação possam permutar suas funções e papéis sociais, ora como produtores, ora como consumidores dos processos de conteúdo que circulam na rede digital.

Nesse contexto, caminha-se para o pleno conhecimento do espaço de interação mundial – o ciberespaço. Ambiente esse que compreende o universo de análise da pesquisa. O termo ciberespaço, da autoria do escritor de ficção científica William Gibson, surgiu em 1984 no livro “Neuromancer”. Posteriormente, acrescentaram-lhe uma série de termos derivados: ciber mundo, ciber-sociedade, cibercultura, cibereconomia, cibercafé, cyberbulling, etc.

Sob a análise de Lévy (1999, pp.44, 49, 92), o ciberespaço é um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores, sendo como um único computador em que não é possível traçar seus limites e definir seu contorno, pois é um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado. Além disso, suas particularidades técnicas permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quantos se quiser) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, quase em tempo real, apesar das diferenças geográficas e de horários.

O ciberespaço é o ambiente que torna disponível um dispositivo de comunicação original, pois ele permite que várias pessoas construam de forma

progressiva e cooperativa um contexto comum. Por essa nova modalidade de interação em que as informações estão interligadas em remissões múltiplas, ‘nós’ em rede, concretiza-se o ciberespaço como um espaço hipertextual.

Para o conceito de redes sociais digitais, Castells (1999, p.498) define as “redes sociais” – que chama de comunidades virtuais – como conjunto de nós interconectados, como estruturas abertas que são capazes de “expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação.” Analisa, também, que essas comunidades baseiam-se em duas características importantes: o valor da *comunicação horizontal e livre*, ou seja, a liberdade de expressão de muitos para muitos; e o segundo valor partilhado é a *conectividade autodirigida*, a capacidade de qualquer pessoa encontrar seu destino na rede, ou se não encontrar, de criar e publicar a sua própria informação, criando assim uma nova rede.

Já Recuero (2009, p.24) enfatiza que uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: os atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais). Assim, o termo rede é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das interações entre os diversos atores. Rede que já se estabelecia na sociedade e com a Internet passa a fazer parte também desse ambiente que compõe interações mediadas pelo computador capazes de gerar fluxos de informação e trocas sociais autênticas e independentes da noção espaço-temporal antes conhecida.

Nesse ambiente, as redes sociais digitais disseminam-se rapidamente como uma nova possibilidade de otimizar a comunicação e socialização. Cada vez mais usuários fazem parte das redes, como comprovam pesquisas²¹⁰. A adesão por parte

²¹⁰ Fontes: • www.b2bmagazine.com.br/opini-o/as-redes-sociais-s-o-o-melhor-instrumento-para-novos-negocios.

• www.metaanalise.com.br/inteligenciademarketing/index.php?option=com_content&view=article&id=5491:os-objetivos-das-empresas-brasileiras-na-gestao-de-redes-sociais&catid=5:analise-setorial&Itemid=356. • voca.abril.com.br/blog/pessoas-do-seculo-21/2011/05/.

• www.clicnews.com.br/economia/view.htm?id=126540.

• oglobo.globo.com/blogs/mercadoigital/#410632

• www.correio24horas.com.br/noticias/detalhes/detalhes-1/artigo/brasil-ultrapassa-india-e-e-segundo-pais-com-mais-usuarios-no-facebook/ Acesso em 19 out. 2012.

das organizações está também em grande ascensão. Esse panorama de mudanças reflete reconfigurações nas formas de interação e na linguagem que se utiliza. Assume-se a linguagem, com respaldo de Bakhtin (1981)²¹¹, como uma manifestação essencialmente social, há o reconhecimento de que a linguagem se realiza no processo da relação social, sendo marcada pelo horizonte social de uma época e de um determinado grupo social. Com isso, conduz-se o interesse pelo estudo dessa linguagem da comunicação institucional reconfigurada pelas redes sociais digitais.

No entanto, é necessário um parêntese para ressaltar que o conceito de redes é desenvolvido em estudos de diversas áreas antes mesmo da internet. Segundo Musso (2004, p.17, 18), a ideia de rede é associada desde a antiguidade, por Hipócrates em sua medicina, à metáfora do organismo humano, passando por transformações até chegar ao que se entende na atualidade, como conceitua Souza e Cardoso (2011, p. 67), por “uma estrutura social composta por pessoas e organizações que estão conectados por relações e compartilham valores e objetivos comuns”. Recuero (2005, p. 1) acrescenta que os estudos da rede como metáfora das relações estão sendo retomados recentemente em variados campos da ciência (matemático, físico, econômico e social).

É importante destacar Santaella (2003, p.24 e 25) que argumenta que as mídias são simplesmente meios, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e pelos quais transitam. Assim, no meio atual – a rede social digital –, a linguagem tende a se ajustar aos seus limites e às suas possibilidades de expressão. “O computador traz consigo o hibridismo sígnico e midiático que é próprio do ciberespaço” (SANTAELLA, 2007, p.84).

Para Lemos (2008), as empresas descobriram a eficácia dessa mídia social digital e a estão utilizando para estreitar o relacionamento com o consumidor final, fazendo a ressalva que o foco real das corporações deve ser o seu público-alvo; o blogueiro é apenas o intermediário, e a mensagem não pode parar nele. Com isso, faz-se o acréscimo que as empresas devem se preocupar com a linguagem que utilizam e

²¹¹ In: PERES, Suely Marcolino. O Labirinto da Linguagem no Mundo Empresarial do Trabalho - A Linguagem no Enfrentamento de Relações de Trabalho. Universidade Estadual de Maringá – UEM. Paraná, 2005.

ter o interesse de verificar a adequação e eficácia da linguagem no propósito de manter uma comunicação com via de mão dupla nesse meio tão democrático: a Internet e as redes sociais digitais. E que “Inovar quer dizer inovar tecnologicamente e eticamente. E inovar eticamente quer dizer reencontrar, em novas bases, princípios aparentemente antigos, como independência e respeito ao cidadão – respeito que inclui diálogo horizontal” (BUCCI, 2008). Grunig (2005, p.58) analisa:

É importante destacar ainda, que não basta apenas proporcionar uma relação com os públicos se as estratégias não são adequadas, é necessário que estas permitam a utilização da linguagem correta, do canal mais adequado e do momento ideal, culminando em uma comunicação dirigida eficiente, para que as possibilidades que a rede de relacionamentos estabelecida permita a passagem da passividade para a gestão ativa do processo comunicacional. Com o surgimento das novas tecnologias, a comunicação eletrônica transformou grande parte da comunicação dirigida escrita impressa, em eletrônica.

As empresas brasileiras estão começando a reconhecer as redes sociais digitais como meio estratégico para a comunicação. Uma das pesquisas mais recentes, realizada pela Regus²¹² com 17 mil executivos de 80 países em 2011, aponta, dentre outros percentuais, que 52% das corporações em todo o mundo e 68% no Brasil usam redes sociais digitais, como *Twitter* e *Facebook*, para interagir e informar seus clientes²¹³.

Diante do exposto, é levantada a hipótese de que a linguagem da comunicação institucional vem sendo reconfigurada de maneira positiva nas redes sociais digitais. No caso do *Facebook*, utilizam-se menos a persuasão e o enaltecimento da empresa para a publicidade institucional e de marca com informações de interesse público, seguindo o formato de notas rápidas (que mesclam texto, imagem, vídeos e links que

²¹² O grupo Regus, fundado na Bélgica, é especializado na locação de espaços de trabalho como salas e escritórios equipados com tecnologias de acordo com a demanda de cada cliente. Atualmente, a empresa atua em 90 países e tem clientes como a *Google*, *GlaxoSmithKline*, *IBM*, *Nokia* e *Accenture*. No Brasil, mantém 26 centros empresariais em Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte, Brasília, Campinas, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo. Fontes: <http://www.baguete.com.br/noticias/negocios-e-gestao/23/09/2011/regus-quer-2-mil-centros-brasil-no-foco> <http://www.bpcc.pt/newDetail.asp?id=270>. Ambas acessadas em 19 out. 2011.

²¹³ Fonte: <http://oglobo.globo.com/economia/boachance/mat/2011/10/11/presenca-das-empresas-nas-redes-sociais-significativa-mas-ha-escassez-de-profissional-qualificado-925554341.asp>. Acesso em 19 out. 2011.

permitem acesso a um conteúdo mais detalhado para os que se interessarem), a interação imediata com os públicos de interesse da empresa para manter uma relação mais próxima, transparente e conquistar a simpatia, credibilidade e confiança do público.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa, primeiro foi identificado o universo de análise, que no caso está inserido no ciberespaço: a rede social digital. Tal estudo foi imprescindível para fazer uma pesquisa *detetivesca* desse território “desterritorializado” que é analisado e desta forma eleger a rede social digital *Facebook* (criada em 2004 nos Estados Unidos para os alunos de *Havard*, chegou ao Brasil em 2006) que atende aos objetivos do estudo.

Com a rede definida, acompanharam-se as *fan pages* das organizações para se ter subsídios que definissem a amostra para análise. Essa observação foi importante para verificar a assiduidade de postagens e a influência que causam. Em busca de uma escolha objetiva, a amostra pelas duas *fan pages* das marcas *Guaraná Antarctica* e *Banco Itaú* foi definida com base na pesquisa mensal feita pela Dito²¹⁴ (empresa especializada na produção de aplicativos e jogos para mídias sociais que trabalha com agências e marcas para integrar suas campanhas e criar relacionamento de longo prazo nas redes sociais) que, através da ferramenta GraphMonitor (primeira ferramenta brasileira criada em novembro de 2010 para monitorar *fan pages* do *Facebook*), vem apontando desde janeiro de 2012 essas páginas como as mais influentes no quantitativo de fãs – cada qual com 9.570.167 fãs do *Guaraná* e 3.538.591 fãs do *Banco*, atualmente, nas categorias marcas e instituição financeira, respectivamente²¹⁵.

²¹⁴ Uma das 4 empresas na América Latina aceitas pelo *Facebook* no exclusivo programa *Preferred Marketing Developer* (PMD). A Dito foi premiada nas duas categorias do Desafio *Facebook* de Aplicativos com o Bolão odrible e com o Pensando Bh.

²¹⁵ * Pesquisa em janeiro de 2012, nas duas categorias. Fonte: <http://blog.dito.com.br/2012/01/top-10-facebook-brasil-janeiro-confira-as-fan-pages-que-comecaram-bem-2012/> * Pesquisa, categoria marcas, última em outubro. Fonte: <http://blog.dito.com.br/2012/11/confira-as-marcas-e-midias-brasileiras-com-mais-fas-no-facebook-brasilem-outubro/> * Pesquisa, categoria instituição financeira, última em agosto. Fonte: <http://blog.dito.com.br/2012/09/top10-marcas-e-midias-no-facebook-brasil-em-agosto/>

Para fundamentar o estudo, foram utilizadas pesquisas qualitativas, por meio de revisões bibliográficas e exploratórias, para a identificação da amostra a ser analisada – apresentada anteriormente. Além disso, está em curso a pesquisa descritiva, por meio de observação sistemática no intervalo de tempo determinado por dois meses, sendo analisado o estilo linguístico, a forma, o conteúdo e a função da linguagem. Como esse trabalho contempla a pesquisa em curso para a dissertação de mestrado e dada a limitação de páginas para a publicação do artigo, o resultado apresentado é parcial.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Conforme citado, a análise está em curso. Para efeito de teste do método escolhido foram acompanhadas nos meses de outubro e novembro as referidas *fan pages*. A página do *Guaraná Antarctica* possui 9.570.167 fãs, dentre as pessoas que comentam - 559.743, na semana de 18.11 a 24.11 - sobre a página, a faixa etária média é de 18 a 24 anos de idade e a cidade da maioria delas é São Paulo. Na *fan page* do *Banco Itaú* há 3.538.591 de seguidores. Dentre eles, os usuários que mais comentam - 126.655, na semana de 18.11 a 24.11.2012 - sobre a marca, tem idade entre 18 a 24 anos, e São Paulo é a cidade da maioria. Com a observação, registrou-se que foram feitas na *fan page* do Guaraná 357 e 332 publicações em outubro e novembro, respectivamente, uma média de 11 publicações por dia na linha do tempo; e na página do Banco 28 e 11 postagens nos referidos meses.

Em ambas as páginas do *Guaraná Antarctica* e do *Banco Itaú*, utiliza-se a linguagem verbal, sonora e visual (SANTAELLA, 2001) como maneira de utilizar todas as possibilidades disponíveis na mídia e promover um *layout* mais atrativo e agradável ao público a que se dirige a informação. Outra característica marcante em ambas as páginas é a utilização de cartazes digitais (frases metafóricas, de incentivo), promoções, notas rápidas, links, aplicativos personalizados; a *fan page* do *Guaraná* apresenta também enquetes, enigma do dia (jogo da forca, perguntas sobre o refrigerante, encontre a lata de refrigerante diferente), desafio do dia (caça-palavra); a do Banco traz vídeo e enigma.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Os conteúdos são diversificados, como: amizade, amigo (Série “Belas Reflexões”), novela, feriados, datas comemorativas, dia da semana (sexta-feira – dia para curtir, segunda-feira – começar a semana com energia, quarta-feira – dia mundial do futebol com os amigos), curiosidades sobre a fabricação do guaraná, dicas de almoço, lanche da tarde e jantar, preservação do meio ambiente (garrafa Pet 100% reciclada), eventos, – na página do *Guaraná Antarctica*; frases de pensadores renomados, sobre o design laranja da marca, *bike* dica (trânsito para ciclistas), feriados, datas comemorativas, eventos (show patrocinado, evento literário), programas de *trainee*, novo site, sede em outros países, música, Fundação Itaú Social, Itaú Viver Mais (projeto para os idosos), programa aluguel de bicicletas - na *fan page Banco Itaú*, sendo todos associados à marca do refrigerante e da instituição financeira. Dentre as funções linguísticas, de acordo com a teoria de Jakobson²¹⁶, as que mais se destacam são conativa (persuasiva), referencial (denotativa ou cognitiva), emotiva.

Com a avaliação em curso, pode-se constatar previamente, de acordo com as características apresentadas anteriormente, que o ambiente virtual torna possível a integração de mídias separadas num mesmo suporte – unimídia, como diz Levy (1999). E essa transformação também é refletida na linguagem que se apresenta como uma quarta matriz de linguagem – a *netspeak* – conforme elucida Crystal (2005)²¹⁷, alegando que uma das mais significativas contribuições sociais da Internet é o contínuo enriquecimento da linguagem. Souza (2001) também faz uma espécie de análise evolutiva da linguagem e evidencia uma terceira linguagem – a multimídia, presente nos suportes tecnológicos. O autor enfatiza o processo atual em que muitos se confundem ainda com o predomínio da escrita (primeira linguagem) e outros já avançaram. E que isto resulta da coexistência de linguagens e de suportes midiáticos. A segunda linguagem é a imagem eletrônica.

²¹⁶ O autor propõe as seguintes funções da linguagem como: referencial (denotativa ou cognitiva), emotiva, fática, conativa, poética, metalinguística.

²¹⁷ O autor David Crystal (2005) categoriza a linguagem da Internet como *netspeak*: um novo estilo de linguagem que mescla características da fala e da escrita. Exemplo: palavras abreviadas para poupar tempo e caracteres; *emoticons* ou *emotions* – ícones que expressam emoções; termos que mesclam idiomas: netiqueta, internauta, infonet, datagrama, cibereconomia, cibercafé, cyberbulling, cibercultura.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Sob a perspectiva sociológica, Poster (2000) vai além ao defender a tese que o modo de informação - conceito usado para denominar a forma como a comunicação mediada pelo computador desafia e, concomitantemente, reforça os sistemas de dominação emergentes na sociedade globalizada – decreta uma reconfiguração radical da linguagem na globalização. Essa reconfiguração da linguagem constitui sujeitos fora do padrão do indivíduo racional e autônomo, acarretando um sujeito múltiplo, disseminado e descentrado.

Poster encara os sistemas de comunicação eletrônica como linguagem determinante da vida dos indivíduos e dos grupos em todos os seus aspectos, social, econômico, cultural e político. É com base no papel da linguagem nas relações sociais que ele aborda a forma como a própria linguagem vem sendo alterada pelas tecnologias da comunicação. Poster (2000, p. 73) diz que, nas comunicações eletrônicas, “a linguagem é entendida como performativa, retórica, como um veículo ativo na construção e no posicionamento do sujeito”. Acrescenta-se, linguagem não-linear de caráter interativo e hipertextual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta abordagem, entende-se a linguagem como sistema aberto que sofre alterações ao longo do tempo pelas transformações socioculturais perpetuadas pelas épocas históricas. Reconhece-se a importância do estudo linguístico sob a perspectiva que considera a estrutura da linguagem não suficiente em si, ou seja, o sentido não está somente nas palavras, mas a linguagem se desdobra e ganha sentido na múltipla possibilidade de uso e nas circunstâncias em que são utilizadas por um dado grupo social.

Da mesma forma, os meios e as formas de comunicação são considerados como constituintes de determinantes das relações de poder e de dominação nas sociedades contemporâneas. Assim, a Internet – como mídia atual - não é apenas um fato tecnológico, mas é um fato social que interfere diretamente nas relações sociais, culturais, econômicas, políticas, “e a sua principal moeda de troca é a linguagem” (Tim

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Berners-Lee) – “a linguagem é o coração da Internet e o motor que aciona a característica de interatividade na rede” (CRYSTAL, 2005, p.227-242).

Pode-se constatar com a história da linguagem e dos meios de comunicação que as transformações causam reflexos mútuos em ambas. Apesar de anúncios intempestivos com o surgimento de cada “nova” mídia em relação à anterior, o que se observou foi a perpetuação das mídias (jornal, revista, rádio, televisão) e das linguagens (verbal, sonora, visual), ainda que tenham sofrido alguma alteração. Assim, a tríade: cultura, linguagem e historicidade são fatores envolvidos na multiplicidade de sentidos que recobrem a comunicação.

Esse movimento permite compreender que a linguagem, que já não se reduzia a representação da realidade (espelhamento do mundo), não é uma ferramenta instrumental que enfatiza a racionalidade mecânica das estruturas sociais, mas a linguagem reconfigura e é reconfigurada pela própria realidade/atualidade. Dessa forma, as estruturas sociais são afetadas pela linguagem e não podem se manter imunes frente a essa reconfiguração. Ao reconhecê-la, a forma de organização das estruturas sociais é transformada.

Referências

- ALTMAN, Fábio (Org.). *A Arte da Entrevista*. São Paulo: Boitempo, 2004. pp. 454-459.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 1981. In: PERES, Suely Marcolino. *O Labirinto da Linguagem no Mundo Empresarial do Trabalho - A Linguagem no Enfrentamento de Relações de Trabalho*. Univ. Est. de Maringá - UEM. Paraná, 2005.
- BUCCI, Eugênio. *Cyberutopias e Jornalismo*. Estado de S. Paulo, 27 mar. 2008. In: LEMOS, Lúcia. *O Poder do Discurso na Cultura Digital: O caso Twitter*. 1ª Jornada Internacional de Estudos do Discurso (JIED). Maringá/PR, 2008.
- CASTELLS, Manuel. *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Tradução de Rita Espanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- _____. *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CRYSTAL, David. *Revolução da Linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CUNHA, Mágda Rodrigues da. *Linguagens Tecnológicas são Resultado da Cultura*. Livro de actas. 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação – SOPCOM. Aveiro/ Portugal, 2005.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

DRUCKER, Peter. Além da Revolução da Informação. *Revista HSM Management*. Ano 4, n.º 18, jan.-fev., 2000. Disponível em www.strategia.com.br/Arquivos/Al%E9m_da_revolu%E7%E3o_da_informa%E7%E3o.pdf. Acesso em 16 nov. 2012.

_____. Gurus da Administração. *A História da Administração*. Disponível em http://www.historiadaadministracao.com.br/jl/index.php?option=com_content&view=article&id=56:peter-drucker&catid=10:gurus&Itemid=10. Acesso em 16 nov. 2012.

FARACO, Carlos Alberto. *Estudos Pré-Saussurianos*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos. vol. 3. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIGUEIREDO, José Carlos. GIANGRANDE, Vera. *Comunicação sem Fronteiras: Da Pré-história à era da Informação*. São Paulo: Gente, 1999.

FREIRE, Isa Maria. *O Desafio da Inclusão Digital*. Revista Transinformação. vol. 16, n.º 2, maio/ago. PUC-Campinas/SP, 2004. pp. 189-194.

GIBSON, William. *Neuromancer*. Tradução de Abdoulie Sam Boyd e Lumir Nahodil. 1984.

GIOVANNINI, Giovanni. *Evolução na Comunicação: Do Sílex ao Silício*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

GRUNIG, James E. *Guia de Pesquisa e Medição para Elaborar e Avaliar uma Função Excelente de Relações Públicas*. Rev. Organicom - Ano 2, n.º 2. São Paulo: ECA/USP, 2005.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 19ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da Pesquisa: Guia Prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KRISTEVA, Júlia. *História da Linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada*. Ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Summus, 2003.

LEMOS, Lúcia. *O Poder do Discurso na Cultura Digital: O caso Twitter*. 1ª Jornada Internacional de Estudos do Discurso (JIED). Maringá/PR, 2008.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MUSSO, Pierre. *A Filosofia da Rede*. IN: PARENTE, André (org.). Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. 1ª ed. Editora Sulina, 2004.

POSTER, Mark. *A Segunda Era dos Media*. Tradução Maria João Taborda e Alexandra Figueiredo. Oeiras: Celta, 2000.

RECUERO, Raquel da Cunha. *Redes Sociais no Ciberespaço: Uma Proposta de Estudo*. Trabalho apresentado no XXVIII INTERCOM, na UERJ/RJ. Setembro de 2005. Disponível em <http://www.pontomidia.com.br/raquel/intercom2006.pdf>. Acesso em 12 out. 2012.

RECUERO, Raquel. *Educação e Tecnologia: Construindo Redes de Produção e Difusão do Conhecimento*. Vânia Rita Valente (org.). – 1ª ed. - Valença, BA: Pinaúna Digital, 2010.

Disponível em <http://www.pinauna.com.br/ebooks/educacaoetecnologias/livro.pdf#page=8>. Acesso em 17 out. 2012.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. Col. Cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SANTAELLA, Lúcia. *As Linguagens como Antídotos ao Midiacentrismo*. Revista Matrizes, nº 1, 2007. pp. 75-97. Disponível em www.matrizes.usp.br/ojs/index.php. Acesso em 15 out. 2012.
- _____. *Da cultura das Mídias à Cibercultura: O Advento do Pós-humano*. Revista Famecos nº 22, dezembro de 2003, pp. 23-32. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos>. Acesso em 25 out. 2012.
- _____. *Matrizes da Linguagem Pensamento: Sonora, Visual, Verbal*. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2001.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Disponível em <http://uepaingles1.files.wordpress.com/2011/03/curso-de-linguistica-geral-saussure1.pdf>. Acesso em 22 out. 2012.
- SOUZA, Carlos Henrique M. de. *Tecnologias e Novos Modos de Comunicação: (Re)Invenção do Conhecimento*. Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación. vol. XI, nº 1, enero, abril, 2009. Disponível em www.eptic.com.br/arquivos/Revistas/vol.XI,n1,2009/05-CarlosSouza.pdf. Acesso em 16 nov. 2012.
- SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; CARDOSO, Carla. *As Redes Sociais Digitais: Um Mundo em Transformação*. Revista Agenda Social. vol.5, nº 1, jan-abr/2011. pp. 65-78.
- SOUZA, Carlos H. M. de; COSTA, Marco Aurélio Borges. *Fronteiras do Ciberespaço*. Revista Vértices. vol.7, nº 1. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2005. pp.105-114.
- SOUZA, Mauro Wilton. *Novas Tecnologias*. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.
- THOMPSON, John B. *A Mídia e a Modernidade: Uma Teoria Social da Mídia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- VILLAÇA, Nízia. *Impresso ou Eletrônico: Um trajeto de leitura*. RJ: Mauad, 2002.
- WERTHEIN, Jorge. *Novas Tecnologias e a Comunicação Democratizando a Informação*. Observatório da Sociedade da Informação. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154071por.pdf>. Acesso em 25 out. 2012.

**ANÁLISE DO FILME *SEVEN*, DE DAVID FINCHER: interferências do intertexto e
hipertexto na linguagem cinematográfica**

Bruna Alcides Moraes (UENF)

Todo texto é intertextual, não há como se falar em uma composição original de forma absoluta, nunca antes dita ou comentada. Nessa perspectiva por meio da intertextualidade (Kristeva), os signos recebem novos sentidos nas produções escritas, diferente não seria nas obras fílmicas, revelando-se como uma tendência da cultura contemporânea. Sabe-se que todo texto é um mosaico de citações, e como instrumento facilitador da compreensão de tais composições, está o hipertexto (Pierre Levy), conceito que não é novidade, muito menos exclusividade do meio eletrônico.

O presente trabalho tende a abordar as reflexões do intertexto presente em algumas cenas do filme *SEVEN*, de David Fincher (1995), além de serem considerados alguns hipertextos da obra, de forma a averiguar como tais conceitos interferem na linguagem cinematográfica, bem como no processo cognitivo dos criadores e receptores da trama. Além de analisar a importância da memória social da coletividade e memória discursiva na construção de sentido da obra.

Diante da evolução do texto fílmico, faz-se mister analisar o novo posicionamento do espectador, que refuta o caráter linear das produções, que está sempre em estado de alerta e prontidão, podendo assim conectar-se entre os nós do hipertexto e de acordo com seu conhecimento e potencial criativo, construindo novos caminhos que derivam de sua produção de sentido. O filme *SEVEN* foi escolhido por ser uma obra rica em intertextos e hipertextos, a relevância do trabalho está em explicitar alguns desses ricos elementos, e poder explicitar que o enriquecimento do processo cognitivo ocorre na mesma proporção em que os conhecimentos de mundo são compartilhados.

A intertextualidade, como fator de reconhecimento da coerência textual, tem sua base nas noções de Dialogismo, não se pode imaginar o signo sem um sujeito que o mobilize em um texto, deve haver interação. Segundo os ensinamentos de Mikhailin

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Bahktin (2003): “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”

Deve-se destacar que o conceito de intertexto foi cunhado pela crítica francesa Julia Kristeva (2005) ao lecionar: “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro.”

A intertextualidade ativa o conhecimento do mundo, e o tipo textual fílmico, possibilita que tal conceito atinja seu ápice, conforme reza DUARTE (2002):

“o texto fílmico é produto de configurações significantes construídas, em linguagem cinematográfica, pela articulação de diferentes elementos: imagem em movimento, som musical, ruídos (sonoplastia), sons de fala e escrita. Isso faz do filme o resultado de um conjunto de significações que podem ser interpretadas e compreendidas de diversas maneiras.”

Uma obra cinematográfica, como *Seven*, tem sua tessitura ou unidade de sentidos enriquecida com o uso do intertexto, bem como possibilita aquisição de inesperados conhecimentos. O empenho na detecção dos intertextos pelo leitor-receptor fará a grande diferença na busca do alcance das intenções do diretor.

Deve-se ressaltar que a intertextualidade desencadeia Processos Cognitivos, seja na produção, ou recepção de um texto e tal elemento é claramente observável na obra cinematográfica em análise.

Por herança de um mundo cada vez mais informatizado, o receptor refuta a ideia clássica de leitura linear, o mesmo fenômeno pode ser constatado com os espectadores de uma obra fílmica, como a em epígrafe, na qual há necessidade de libertação de caminhos percorridos pelo espectador. Pierre Levy em sua obra: *o que é o virtual?* (1996) Destaca a função do hipertexto: tecer ligações e conectar o texto a documentos intrínsecos e extrínsecos à obra.

Diferente do que ocorre com o hipertexto contido no ciberespaço, não há links em destaque na obra fílmica, mas nem por isso, deve ser o mesmo descaracterizado, ao contrário, para que o espectador atualize o sentido oferecido pelo diretor, deve

valer-se da memória associativa, e ter a capacidade de encontrar os missing links na obra que lhe está diante dos olhos, a fim de ligar fatos, acontecimentos, e, como ocorre na obra ora em análise, ter a possibilidade de obter sucesso em uma investigação iniciada por conta dos mais brutais homicídios perpetrados por um serial killer na cidade de Los Angeles.

O mais intrigante na trama de Seven, é que além da análise hipertextual analisada entre o espectador e o diretor, pode-se também destacar a inteligência do Detetive Somerset (Morgan Freeman) em verificar e dar ênfase a cada hipertexto encontrado no decorrer da obra. Assim o detetive retrocitado revela-se como o leitor que junta peças do mosaico, e que por sua experiência e conhecimento literário, consegue realizar a associação, desde o primeiro assassinato, com os pecados capitais. Colaborando assim de forma brilhante na construção de sentido da trama, direcionando seu trabalho investigativo atrelado a obras referentes aos sete pecados e ao comportamento do assassino John Doe. Enquanto os espectadores em sua matriz receptiva ao se valerem da memória social da coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores, constroem o sentido da obra.

O próprio John Doe revela-se como leitor contemporâneo, na medida em que realiza as interpretações da cultura literária de acordo com seu conhecimento pautado no fanatismo de salvar o mundo do mal.

Deve-se portanto abordar o hipertexto em uma obra tão rica como SEVEN, na qual um detetive com vasta experiência, William Somerset, está prestes a se aposentar e tem como companheiro de uma última investigação, David Mills (Brad Pitt), com pouca experiência e recém chegado à Los Angeles.

O foco das investigações é um psicopata frio, insensível e de extrema inteligência, o qual executa seus crimes por inspiração nos sete pecados capitais.

Há dois planos que devem ser analisados na obra, a investigação e a ação criminosa, há portanto, um diálogo entre os componentes da trama, de forma simultânea, em nós, há uma derivação que precisa ser concatenada pelos leitores.

Pode-se notar um constante dialogismo (Bahktin) em Seven, entre o assassino e os investigadores, como se pode notar no primeiro crime, em que um glutão é morto.

Para que o leitor tenha amplitude compreensiva, e possa realizar o cruzamento de fios capazes de formar a tessitura da produção, deve-se também valer de leitura dialógica ao notar a utilização de obras de ilustres autores, tais como John Milton, William Shakespeare, Dante Alighieri e outros.

Alguns conceitos devem ser levados em conta ao proceder a análise hipertextual do filme *Seven*, como o rizoma de Deleuze, em que há uma cadeia semiótica que aglomera atos diversos.

o rizoma é mapa, não decalque. O mapa é aberto, e conectável em todas as suas dimensões, desmontável, resistível, suscetível de receber modificações constantemente. O rizoma não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas meio pelo qual ele cresce e transborda. (Deleuze e Gatarri).

O texto fílmico de *Seven* atende aos princípios rizomáticos, a partir do momento que compartilha informações e conhecimento. Há todo momento são exibidas e citadas obras renomadas, que possibilitam que a investigação de Somerstet e Mills encontre novas pistas na procura pelo assassino John Doe.

Muitos fatos são exibidos na obra em análise: as cenas que transcorrem em uma semana, a última semana de trabalho do detetive a se aposentar, o qual possui experiência e vasto conhecimento literário, face a inexperiência e desinteresse à leitura do Detetive Mills. Este último pode ser caracterizado por um leitor impaciente, que por vezes demonstra indignação com Dante Alighieri e desconhece Thomás de Aquino. Ou seja, prefere simplesmente a escuridão da ignorância ao invés do discurso intertextual que facilitaria sua compreensão do mundo.

Há ainda a figura autointitulada de purificador de John Doe, que realiza seus sermões através da violência fundada nos sete pecados capitais.

O desafio do leitor está em conectar as cadeias semióticas de Deleuze. Nota-se que os pontos são ligados por meio dos sete pecados. Há uma associação de histórias pela vida “pecadora” de cada uma das vítimas, e justamente por essa rede de significados, é que as investigações vão obtendo sucesso.

O leitor menos atento pode ter problemas com esse tipo de leitura deslinear, ao tentar desatar os nós da obra. Vale destacar que a falta da capacidade de realizar uma leitura intertextual não impede a compreensão da obra como um todo, ainda que, na maioria destes casos, isso só aconteça com o desfecho da trama. No entanto, deve ser registrado que aquele que possui a facilidade de atender aos elementos textuais ora abordados pelo presente trabalho, ou seja, o hipertexto e o intertexto, são dotados de compreensão privilegiada.

O título do filme é um intertexto, já que refere-se aos sete pecados capitais, abordados durante todo o filme. Além do que pode ser um hipertexto, na medida em que trata-se de uma obra voltada para a ideologia cristã católica, na qual um serial killer acredita ter sido escolhido para salvar o mundo, comparando-se a Jesus Cristo e portanto com a pretensão de ser seguido para sempre em seus “ensinamentos”, deixa uma forte mensagem de que os homens devem se afastar dos pecados da carne (Gula, Cobiça, Preguiça, Luxúria, Vaidade, Inveja e Ira) se não quiserem ter como destino a morte. Assim, conforme as lições de Pierre Levy (1996), o hipertexto é apenas potencialidade, que pode ou não ser acionada pelo leitor.

O leitor mais atento fará links com o título, o número sete está espalhado de forma deslinear em toda obra, por exemplo: no horário em que a esposa de Mills convida o Detetive Somerstet para jantar, a trama que se desdobra em sete dias, o clímax da obra que ocorre às sete horas da tarde. E pode ainda realizar esses links com outros conhecimentos coletivos: a construção do mundo se deu em sete dias.

Nota-se o constante diálogo que o Investigado intencionalmente tem com os Detetives, indicações escritas com obras de reconhecimento mundial, tais como Paraíso Perdido, escrita por John Milton no final do século XVII; A Divina Comédia, do poeta italiano Dante Alighieri; Os contos de Cantuária, de Chaucer, dentre outros.

Menor importância não deve ser dada, ao discurso bíblico encontrado em Gálatas 5:19-21, que retrata de forma clara o sermão do Assassino que quer a qualquer custo fazer com que as pessoas se afastem dos pecados, usando pessoas “pecadoras” como exemplo para não ser seguido por aqueles que não querem ter o mesmo destino de morte sofrido por elas:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Porque as obras da carne são manifestas, as quais são: adultério, prostituição, impureza lascívia, idolatria, feitiçaria, inimizades, porfias, emulações, iras, pelejas, dissensões, heresias, invejas, homicídios, bebedices, glotonarias, e coisas semelhantes a estas, acerca das quais vos declaro, como já antes vos disse, que os que cometem tais coisas não herdarão o reino de Deus.

Os ensinamentos do Apóstolo Paulo foram mais tarde enunciados pelo Papa Pio V e conceituados como Pecados Mortais. A igreja católica até os dias de hoje tem a Eucaristia como forma de remissão, em que os pecadores recebem o “Corpo e o Sangue de Cristo”, da mesma forma John Doe pretendeu oferecer seu sangue e corpo para ensinar que os homens devem se manter longe dos pecados.

Podemos realizar outra análise intertextual quando o Assassino John Doe, deixa aos detetives um bilhete: “É longo e difícil o caminho que leva do inferno à luz.” Citação do Livro Paraíso Perdido de John Milton, esta foi a pista deixada para que entendessem o martírio da vítima do homicídio relacionado à Preguiça, Vitor, um traficante de drogas e estuprador, cliente do advogado morto por cobiça, neste crime o “pecador” permaneceu durante um ano exato, acorrentado à cama, sendo alimentado apenas por soro. Um dos mais assustadores links cognitivos encontrados na obra está no fato de que o Assassino amputou a mão da vítima, para usá-la em uma mensagem de socorro no local do crime de Cobiça, para que as impressões digitais os levasse à horrenda cena.

Deve-se destacar a ilustre forma em que a Divina Comédia, foi tratada de forma intertextual por David Fincher. A obra de Dante Alighieri transmite a mensagem acerca da necessidade de redenção dos pecados, assim como era a mensagem do Assassino John Doe, interpretado por Kevin Spacey. Tal como na viagem ultraterrena por 7 dias, retratada pelo poeta Italiano, Seven, aborda o público com uma trama relatando uma semana de extrema penitência de pecadores.

Registre-se que o nome do assassino é John Doe, utilizado pelas autoridades americanas para designar um desconhecido, um “zé ninguém”. O leitor precisa ter conhecimento prévio para dar a importância a uma pista despresticiosa como esta, ou

seja, novamente citando os princípios rizomáticos de Delleuze, não há hierarquia entre as informações.

Nota-se em *Seven*, apesar de não mencionado em momento algum, uma ligação muito forte com a tragédia de Édipo Rei. Na obra de Sófocles, Édipo pensa ser uma pessoa e é outra, o mesmo ocorre com John Doe, que acredita ser um purificador, mas que na verdade não passa de um assassino fanático. Há também que se ressaltar que nas duas obras, a violência é apresentada como forma de purificação, enquanto na obra fílmica em análise, a morte dos pecadores deve servir de exemplo para a humanidade, em Édipo, são propostas violentas penalidades ao assassino de Laio.

Ênfase intertextual deve ser dada, quando os detetives chegam à cena do crime relacionado à cobiça, em que um trecho de *O Mercador de Veneza*, de William Shakespeare foi deixado: “Uma libra de carne, nem mais, nem menos.”, assim, usando uma parte do próprio corpo que pudesse pesar uma libra, ao ser colocada na balança (símbolo da justiça), o advogado famoso por fazer qualquer coisa por dinheiro poderia ter a chance de se remir dos pecados, no entanto a cena mostra que o mesmo foi morto e colocado diante do objeto de seus pecados, seus livros.

No que tange ao crime motivado pela Luxúria, leitores mais atentos podem “linkar” o brilhantismo de um discurso intertextual com o daquele que tem sido considerado o maior dos mestres da humanidade, Jesus Cristo, ao ensinar: “Entrai pela porta estreita, larga é a porta, e espaçoso o caminho que conduz para a perdição.” (Mateus 7:13)

O ciclo das mortes se completa quando o assassino John Doe, após se entregar, assume ter grande admiração pelos detetives, revelando o pecado da inveja contra o Detetive Mills e sua família harmoniosa. Buscando assim, aflorar o pecado da ira no detetive retrocitado, ao enviar-lhe a cabeça de sua esposa e revelar-lhe que a mesma estava grávida, finalizando sua mensagem psicopática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar os ensinamentos de Mikhail Bakhtin, Pierre Lévy, Júlia Kristeva e Gilles Deleuze, o presente estudo se propôs em verificar algumas intertextualidades presentes no filme *Seven* (1995), de David Fincher, como elementos de coerência textual frente a um novo posicionamento do espectador, que refuta o caráter linear das produções. Além disso, visou realizar uma breve análise sobre sua hipertextualidade, de forma a averiguar como tais conceitos interferem na linguagem cinematográfica. Para tanto, foram apresentados diversos trechos da obra cinematográfica em epígrafe, os quais fazem com que a mente humana crie imediatamente diversos links com tantas outras obras, tais como “O Mercador de Veneza”, “O Paraíso Perdido” e “A Divina Comédia”. Os resultados da pesquisa demonstraram que a significação de uma obra fílmica atinge níveis diferenciados de acordo com a possibilidade de leitura interdiscursiva de cada receptor e que este pode ser tanto aquele que não tem possibilidade de acessar os hiperlinks por não conhecer as obras que circundam a produção cinematográfica, quanto o leitor com visão destacada. O primeiro restringe-se à compreensão com o desvendar da trama e, o último, possibilita aumentar ainda mais seus conhecimentos ao se deparar com esta obra que desafia sua capacidade de, com tantos “nós” oferecidos, tecer esta teia tão interligada, complexa e enriquecedora.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DELEUZE e GUATTARI. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

GT 08 – Epistemologia das neurociências

A RELAÇÃO HOMEM-MUNDO ANTES DOS CONCEITOS “SUJEITO” E “OBJETO”: por um projeto de vida sustentável, econômico e equitativo

Danyele Barros (UENF)
Dr^a Paula Mousinho Martins (UENF)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo geral investigar o surgimento dos conceitos “sujeito” e “objeto” na história da filosofia. Como objetivos específicos, pretende-se: 1) saber como “sub-” e “ob-” conseguiram afastar-se dos outros seres e chegar à consciência do outro que será, mais tarde, ele mesmo, como ser conhecido – “descendo” à relação entre os dois seres (cognoscente, conhecido) sem a prefixação (sub-, ob-) que um dos termos juntou a si e ao outro; 2) mostrar a possibilidade do “sujeito” e “objeto” voltarem às suas origens [enquanto “substância única” (Aristóteles in REALE, pg.39, 2002)] e serem novamente uno. Segue-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e o método reflexivo, ao analisar-se a estrutura e a dinâmica de organização de um fenômeno. Se antes não existiam tais conceitos, existia um ser que buscava conhecer o que subjazia ao que a realidade aparentemente apresentava, a saber: a natureza da “substância” (Aristóteles apud REALE, 2001, pg.41). Esses conceitos são produtos de uma construção histórica e indicam o modo como fomos ensinados a pensar, modo que costuma atender a uma estrutura lógico-formal. Pensar numa reestruturação dos conceitos “sujeito” e “objeto” é um convite à reflexão de quão relevante se torna, atualmente, um projeto de vida que preze pela sustentabilidade, economia e equidade entre o ser e o mundo. É quase um retorno aos pré-socráticos, tais como Heráclito (GUERREIRO, 2000), pois nele encontramos uma visão de mundo que percebe o todo enquanto unidade. O homem que se coloca de modo a tornar a natureza da realidade um “objeto” para si, é um homem ignorante de sua própria natureza. É como se, para justificar sua impotência diante da magnitude da realidade, precisasse submeter – num mecanismo auto-compensatório - a natureza aos seus caprichos egóicos.

Palavras-chave: substância, sujeito, objeto, sustentabilidade, natureza.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente projeto filosófico constitui-se numa investigação acerca da relação “sujeito-objeto”, levando em consideração os fatores socio-históricos que fundamentaram o surgimento dos referidos conceitos e, conseqüentemente, a relevância da construção dos mesmos para o entendimento do que vem a ser essa relação. Observa-se aqui, então, que a questão a ser trabalhada neste projeto é a composição da relação “sujeito-objeto” a partir de uma investigação sobre a

formulação dos referidos conceitos, sua junção na relação e, posteriormente, o sentido da relação em si, isto é, a importância da relação “sujeito-objeto” para o desenvolvimento do pensamento filosófico e a construção do conhecimento científico, isto é, sua pertinência no que diz respeito aos possíveis impactos teóricos e implicações no campo filosófico e científico tendo como ponto de partida uma reflexão acerca do modo como se dá o conhecimento. Segue-se, então, que uma possível aplicabilidade - isto é, uma verificação da relevância prática desta perspectiva – é a questão da sustentabilidade desta relação, de onde podemos admirar ou aperfeiçoar nossa relação com a natureza para vivermos de modo econômico e equitativo, sustentando a si e ao mundo num mesmo projeto de vida.

SOBRE A ORIGEM DO CONHECIMENTO

“Até hoje se admitia que o nosso conhecimento devia conformar-se aos objetos; porém, todas as tentativas para descobrir a priori, mediante conceitos, algo que ampliasse o nosso conhecimento, malogravam-se com este pressuposto. Tentemos, pois, uma vez, experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo-se que os objetos deveriam conformar-se ao nosso conhecimento, o que assim já concorda melhor com o que desejamos, a saber, a possibilidade de um conhecimento a priori desses objetos, que estabeleça algo sobre eles antes de nos serem dados. Trata-se aqui de uma semelhança com a primeira ideia de Copérnico; não podendo prosseguir na explicação dos movimentos celestes enquanto admitia que toda a multidão de estrelas se movia em redor do observador, tentou se não daria melhor resultado fazer antes girar o observador e deixar os astros imóveis. Ora, na metafísica pode-se tentar o mesmo, no que diz respeito à intuição dos objetos. Se a intuição tivesse de se conformar à natureza dos objetos, não vejo como deles se poderia conhecer algo a priori; se, pelo contrário, o objeto (enquanto objeto dos sentidos) se conformar à natureza de nossa faculdade de intuição, posso perfeitamente representar essa possibilidade.”²¹⁸

² Kant, trecho do Prefácio da segunda edição da Crítica da Razão Pura.

Kant apresenta-se relevante para o presente trabalho devido ao seu modo de entender como se dá o conhecimento. Para tanto, uma de suas preocupações centrais foi justamente a questão teórica – e/ou epistemológica –, que fundamentou sua investigação sobre as condições de possibilidade do conhecimento, que veio a culminar no que ficou conhecido como “revolução copernicana”. Na verdade, a “revolução copernicana” foi a teoria proposta por Nicolau Copérnico, no século XVI, em relação ao modelo tradicional geocêntrico aceito até então. Para Copérnico, a Terra deixa de ter seu lugar privilegiado na hierarquia do sistema, cedendo lugar ao Sol. Para Kant, sua epistemologia seguiria o mesmo caminho: não seriam mais os sujeitos a se conformarem com o objeto, mas sim, estes, agora se conformando com as faculdades (do entendimento) do sujeito.

Kant, a partir da ideia copernicana, tenta trazer à metafísica *uma mudança na forma do sujeito se relacionar com o objeto*, e com isso conhecê-lo *a priori*. Sua nova maneira de pensar retira o objeto do papel de “sujeito” do conhecimento – através de sua natureza – e coloca-o como “objeto do sentido”, isto é, como objeto que se relaciona com nossa intuição. Dessa forma, Kant cria a possibilidade de se obter um conhecimento *a priori* do objeto, sendo o sujeito não mais guiado pela natureza daquele (enquanto fenômeno) e sim por sua intuição, ao conhecer este mesmo objeto.

A tentativa de se compreender o objeto a partir de como ele se apresenta, ou seja, conhecê-lo por meio de sua própria natureza de fenômeno, impossibilita o sujeito de conhecê-lo enquanto coisa em si, conseqüentemente, seu conhecimento *a priori*. Quando, através de Kant, a tradição metafísica é apresentada a uma nova maneira de se pensar o objeto, sua tentativa de conhecer este objeto *a priori* obtém êxito. Quebra-se o pressuposto de que, por ser dotado de consciência, o sujeito (empírico por ser transcendental) já possui as faculdades e intuições para conhecer o referido objeto, e este nada possui para ser conhecido, sendo mero instrumento de manipulação da mente humana. Por aí se caminha?

Não creio que o homem, enquanto “sujeito” do conhecimento, deva ocupar um lugar de destaque em sua relação com a natureza, com o mundo que o cerca, fazendo das reflexões que existem acerca do modo como percebe o mundo - sua origem e sua

dinâmica – meras apropriações de um observador “sedento” de verdade. Partir do sujeito para retornar a ele mesmo, e ele mesmo sendo o seu próprio objeto de reflexão é por demais cômodo e injusto com a natureza. O que cabe, então, ao objeto enquanto potência criadora na construção do saber? Qual seu verdadeiro papel? Apenas o de “aquilo que é conhecido” Um mero “objeto” do “sujeito”?

“A ciência em todos os seus setores é hoje uma questão técnica e prática de adquirir e transmitir conhecimentos. Dela, como ciência, não poderá partir nunca um despertar do espírito. É de espírito que ela própria necessita” (Heidegger, 1987, p.74).

O problema sobre a origem do conhecimento era respondido até o século XVIII por duas principais correntes teóricas: a do racionalismo e a do empirismo. Os racionalistas, numa perspectiva geral, priorizavam a razão no processo de conhecimento e aceitavam a existência de ideias inatas, independentes da experiência. Já os empiristas, de um modo geral, enfatizavam o papel da experiência sensível para aquisição do conhecimento. Kant seguirá um pensamento intermediário corroborando com ambas as perspectivas, entretanto reunindo-as numa só teoria do conhecimento, na medida em que o sujeito transcendental é também o sujeito empírico. O “*a priori*” e o “*a posteriori*” (Kant, 2006) são construções intelectivas que reúnem a razão e a sensibilidade como participantes do conhecimento que se constrói através de uma longa e profunda investigação filosófica.

Na busca de se compreender o objeto a partir dele mesmo, ou seja, a partir de como ele se apresenta ao sujeito, tender-se-á sempre a entendê-lo como *fenômeno* e não como *coisa em si*. A mudança na maneira de se pensar o objeto trazida por Kant – uma reformulação da ideia copernicana – possibilitou o conhecimento *a priori* deste objeto, tendo o homem que refletir acerca da sua própria compreensão ao se relacionar com o referido objeto. Na medida em que o sujeito deixa de questionar sobre a natureza do objeto e passa a questionar sobre sua forma de compreender este mesmo objeto, torna-se mais fácil obter um conhecimento *a priori*, já que por esse caminho o sujeito tende a eliminar todas as condições que impossibilitam um entendimento puro do objeto, com o propósito de se chegar ao incondicionado.

A RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO

Deixando-se levar pela compreensão do objeto a partir de como ele se apresenta, o sujeito sempre o conhecerá enquanto representação, o que torna inviável conhecê-lo a priori em sua natureza mesma, isto é, sua natureza metafísica. Do contrário, quando o sujeito passa a *perceber* este objeto enquanto “objeto dos sentidos”, ele compreende que o conhecimento do mesmo, *a priori*, encontra-se em si próprio, e não mais na experiência. O objeto, então, começa a ser compreendido através da intuição sensível. Segundo Kant (2006), é pela intuição que o homem se relacionada imediatamente com o objeto, entretanto isso “só é possível (...) se o objeto afetar o espírito de certa maneira” (2006, p.61). Ora, é exatamente sobre esta “certa maneira” que o presente trabalho se desenvolve e se justifica.

Pode-se dizer, inicialmente, que para “conseguir afetar” o espírito, é necessário que este se coloque diante da natureza também de certa maneira, porque não podemos alcançar algo que desejamos sem que nos posicionemos numa direção e sentido favoráveis a esse “encontro”. Se, por um lado, o espírito precisa se colocar favoravelmente ao “encontro” com este objeto, por outro o objeto tão somente afetará o espírito se este tiver desenvolvido sua capacidade de receber representações acerca do mesmo, o que Kant (idem ibidem) denominou *sensibilidade*. É ela que nos fornece *intuições*, enquanto o entendimento pensa este (s) objeto (s), produzindo o (s) conceito (s) (grifo do autor).

Isto significa que o espírito, enquanto vivo, possui esta condição de “encontro” com o objeto, já descritas anteriormente. Sobre tais faculdades e capacidades humanas, parece não haver dúvidas. Entretanto, a dúvida que alimenta o referido trabalho é: de que modo o espírito deve se colocar para que seja possível intuir o objeto e dele extrair um conceito que seja verdadeiramente correspondente à sua natureza em si? De que modo podemos conhecer esta *coisa em si*, que é o objeto em sua natureza última (ou primeira pois, conforme Aristóteles (2002, , é metafísica a natureza do ser e da coisa – em si), sem que nos percamos nos percalços que um

entendimento limitado (a partir de um posicionamento equivocado do espírito) pode nos levar. Conforme Heidegger (idem, p.75),

“o espírito não é nem a sutileza vazia nem o jogo sem compromissos da engenhosidade, nem tão pouco o exercício desmedido de análises intelectuais nem mesmo a razão universal. O espírito é ex-posição sapiente, originariamente disposta à Essencialização do Ser”.

Segundo o pensador Pontes de Miranda (pg.84, 1972), a precisão dos termos empregados na filosofia deve ser ainda mais rigorosa do que nas outras ciências: chamamos “sujeito” ao ser que tem a experiência, em oposição ao ser que é o conteúdo dela, ao qual chamamos “objeto”. A “relação sujeito-objeto” significa o laço entre os dois termos, o que nos possibilita falar de experiência sem nos restringirmos a apenas um dos termos da relação e sem nunca nos esquecermos da existência intercalar do *co-nhecimento* (*cognosco*), isto é, entre aquele que conhece e o que está sendo conhecido. Para esse autor, a filosofia científica alcançou a máxima precisão quando eliminou o sujeito – para ela, os filósofos estão sempre aquém ou além, “marcando passos ou arrombando as portas” (idem, p.37), sem apanhar o instante presente – fazendo do descobrimento científico um pensamento que se aplica ao existente como presente, como ligado à existência, à vida, pois – como ciência – esse conhecimento é desligado dela e deve, por definição, “excluir” o sujeito, a própria atualidade da relação entre sujeito e objeto, e o que o sujeito vive.

Assim, a ciência sacrifica o sujeito como sujeito para conseguir a explicação do objeto, de modo que o (re)constitua segundo ele é. O “erro” kantiano, ainda segundo Pontes de Miranda (1972), foi pôr o pensador, o *sujeito* (como um *prejeto*, e portanto *supra*jeto), antes do pensamento, empurrando o espírito humano no declive idealista. O erro em si está na queda, constituindo-se como uma tentativa de “segurar-se” de todo o modo na realidade. Entretanto, nele (pensamento kantiano) o objetivo vem depois, tirado do subjetivo. Na questão dos universais, Descartes e Spinoza vão procurar *descrever* o real, o objeto, através deles (os universais), quando na verdade o caminho para explicá-los teria que ser trilhado a partir do objeto, do particular (idem *ibidem*).

Ainda de acordo com Miranda (p.85), o espírito capta uma parte do objeto – o que é para nós, em cada momento, o objeto, só em parte – com a qual elabora a ciência, pela inserção dessa parte “colhida” no conhecimento capitalizado. Assim consegue uma correspondência maior do conhecimento – que é o conteúdo da relação – com o Universo, que se “dá” nos objetos, sem devidas deformações ao opositivo (*sub*) do sujeito e ao opositivo (*ob*) do objeto. À medida que a ciência avança, nós nos dotamos de meios para evitar os enganos de um objeto insuficiente, ou defeituosamente dado. Ou seja: cortam-se as escórias do sujeito, evitando as do objeto, mas – em relação ao objeto que antes se dera – cortamos as dele, evitando as do sujeito. Se eliminarmos aquilo a que chamamos *sub* e aquilo a que chamamos *ob*, resta o que independe do posicional entre o sujeito e o objeto – ou melhor, o “*jectum*” –, portanto o que faz ao ser ser sujeito e ser objeto. E estendendo “o que resta” como um crescente, alcançamos teoricamente o individual inesgotável de Aristóteles, uma vez que para ele o individual era infinitamente complexo. Portanto, “o que resta” é uma porção de invariantes funcionais que nos servem para possíveis recriações dos seres, na tentativa de “esgotar” a coisa. O invariante funcional é o “*jeto*” e a oposição entre os termos que a relação sujeito-objeto traduz não é, por assim dizer, a oposição entre jetos, mas sim oposição entre sub- e ob-.

HIPÓTESE

Minha hipótese é que a relação homem-mundo, explicada e construída através da relação ente os conceitos “sujeito” e “objeto”, não é sustentável, econômica e equitativa, em virtude de tais termos já estarem ultrapassados, obsoletos e, portanto, necessitam de reformulação. Para tanto, parte-se do estudo dos seguintes autores como referencial teórico, além do já citado Francisco Pontes de Miranda: Aristóteles, Immanuel Kant, Martin Heidegger e Michel Foucault.

JUSTIFICATIVA

Este trabalho tem sua importância fundamentada na necessidade contemporânea de se pensar possíveis construções de novas estruturas de

pensamento para que seja possível a existência, mútua e simultânea, do ser humano com a natureza. A partir de uma análise sociohistórica que apresente sentidos e motivos para o surgimento dos conceitos “sujeito” e “objeto”, torna-se possível desconstruir tais conceitos e mostrar que atualmente ambos não comportam mais uma relação sustentável para a natureza. A criação de novos jogos de palavras – ou novas palavras –, onde a escrita fica sendo o espaço “ideal” para expressão do pensamento, abre possibilidades de novos modos de realização do ser.

Segundo Michel Foucault (1985), a literatura deve relacionar-se com o ser puro da linguagem, e a transformação do estatuto da linguagem, para mim, parte da criação de uma nova linguagem, ou seja: a proposta é pensar de um outro modo para de outro modo “estar no mundo”. Ainda de acordo com Foucault (1998), é preciso ir além das convenções sociais e atingir o plano das condições do dizer para melhor entender a relação intrínseca existente entre o enunciado e o poder. É justamente essa reflexão que justifica o presente projeto: a substituição dos conceitos “sujeito” e “objeto” – sem desmerecer sua importância para a história da filosofia –, tendo em vista que tais conceitos alicerçam o homem no estabelecimento de uma relação hierárquica com a natureza, onde ele sempre será o “sujeito” do conhecimento e a natureza sempre seu “objeto”, no qual se debruçará para dela extrair a compreensão da realidade. Alguns, certamente, deram-se ao trabalho de descrever um caminho de retorno dessa observação externa, isto é, o processamento interno do conhecimento – como, por exemplo, Hegel em “A Fenomenologia do Espírito” –, mas esta relação do homem com o “conceito” ou “objeto internalizado” ainda continua a ser uma relação dialética do homem com a natureza, ou melhor, com o que ele conseguiu extrair dela a partir de sua observação da realidade.

Segundo Roberto Machado, em seu livro *Foucault, a filosofia e a literatura*, uma das teses centrais de *As palavras e as coisas* é a de que apenas nas sociedades modernas – e isso quer dizer do final do século XVIII e início do XIX até os dias atuais – se pensou o homem como problema específico. “Não existe, rigorosamente falando, saberes do homem na Grécia antiga, na Idade Média, no Renascimento ou mesmo no Classicismo” (Machado, 2000, p. 85). Ele aponta também para a clareza da influência

nietzschiana deste postulado, uma vez que teria sido Nietzsche o primeiro filósofo a situar, na filosofia de Kant e seu projeto de limitação do conhecimento do homem, na separação da ciência positiva da teologia, na Revolução Francesa e seu ideário, no romantismo e sua simpatia pelo doentio, etc., o marco da aparição do homem pela primeira vez como cerne dos saberes, dividindo-se na dupla posição de objeto de conhecimento e de sujeito que conhece.

A meu ver, o homem que se posiciona no mundo, de modo a tornar a natureza da realidade um “objeto” para si, é um homem que já em sua postura fundamental, isto é, já em seu “pontapé” inicial se coloca desarmoniosamente - com relação à natureza – no ato de conhecer. É como se, além da relação horizontal existente até então entre este “sujeito” e “objeto”, existisse também uma outra relação, desta vez vertical, através da qual o homem olha a natureza “de cima”, como se pairasse sobre ela. Ora, esta mesma natureza que concede ao homem suas faculdades e intuições, agora é também vista “de cima”, como se a natureza humana não fosse constituída da mesma substância da qual é feita a natureza em questão (Reale, 2001), a saber, a natureza da realidade. Segue fragmento de Husserl a respeito dessa “união”:

“(...) é um contrassenso considerar a natureza do mundo circundante como algo por si mesmo alheio ao espírito (...)” ³

Enfim, esses conceitos não foram criados aleatoriamente, como se tivessem surgido sem uma fundamentação teórica e/ou histórica. Eles são frutos de uma reflexão acerca do modo como pensamos (ou fomos ensinados a pensar), que costuma atender a uma estrutura lógico-formal, explicitando nossa dificuldade em pensar de um outro modo que não seja a partir dessa estrutura, que não tenha necessariamente que se referir a um “sujeito”/ “objeto”. Sobre a permanência da relação dialética em meio à mudança dos conceitos, segue trecho da obra de Kant:

“Pois que sempre houve no mundo e provavelmente sempre haverá uma metafísica e a par desta se encontrará também uma dialética da razão pura, porque lhe é natural”. ⁴

Assim, pensar numa reestruturação dos conceitos “sujeito” e “objeto” é quase um retorno ao pensamento filosófico dos pré-socráticos, tais como Heráclito (frag. 206), pois nele encontramos uma visão de mundo não separatista, um pensamento que percebe tudo como uma coisa só:

“As coisas em conjunto são o todo e o não-todo, algo que está em consonância e em dissonância; de todas as coisas provém a unidade, e, de uma unidade, todas as coisas”³

É nesse sentido que tento mostrar que é possível pensar numa re-união entre “sujeito” e “objeto”, pensar nos dois como uma só coisa, separados apenas pela necessidade dialética da razão pura, conforme citação de Kant, da qual não podemos abrir mão. De tal modo, justifico a pertinência deste projeto como uma tentativa de lançar um novo olhar sobre o *modus operandi* que norteia a existência do homem no mundo. Se pudéssemos pensar a natureza fora da perspectiva de um objeto; se pudéssemos pensar o homem fora da perspectiva de sujeito; se pudéssemos pensar nessa relação de modo menos destrutivo e mais harmonioso, suponho que o esforço que este homem tem feito até então na busca do conhecimento de si e da realidade traria resultados mais proveitosos para sua existência e manutenção no planeta. É por ainda se digladiar, numa falta de temperança e domínio de si, em prol de benefícios efêmeros e ilusórios, que o homem continua necessitado de encontrar o seu próprio lugar.

O conhecimento ilumina, traz desenvolvimento humano, entretanto se utilizado como estatuto de verdade torna-se sombra, e então o intelecto fica submisso às ideias obscuras, ou mesmo aos instintos mais primitivos – isto é, escravo das emoções. para se chegar a uma compreensão clara e distinta do que é, de fato, a relação sujeito – objeto, deve-se levar em consideração que ambos são formados da mesma substância,

³ Husserl, 1969, pg. 139.

⁴ Crítica da Razão Pura, Kant, Série Ouro, 2006.

³ Heráclito (*apud* OLIVA; GUERREIRO, 2000, p. 178).

que possui a mesma natureza física. essa natureza é, segundo Aristóteles, a filosofia primeira, antecedendo a toda e qualquer ciência.

OBJETIVO (S)

O presente trabalho filosófico tem como objetivo geral investigar os motivos que levaram ao surgimento dos conceitos “sujeito” e “objeto” na história da filosofia e mostrar que é possível outra forma de pensar o homem contemporâneo e suas relações, não sendo esta melhor ou pior que a anterior, mas apenas uma nova possibilidade de se pensar este “ser no mundo”. É nesse sentido que a presente pesquisa pretende contribuir para o avanço do conhecimento filosófico e científico tendo os seguintes objetivos específicos: 1) avaliar a sustentabilidade da relação homem-mundo a partir destes conceitos no que se refere às contingências atuais de existência da vida e do planeta; 2) saber como o termo prefixante (sub- e ob-) conseguiu *afastar-se* dos outros seres e chegar à consciência do outro ser - isto é, o outro que será, mais tarde, ele mesmo, como ser conhecido - a partir de uma descida à relação entre os dois seres (cognoscente, conhecido) sem a prefixação (sub-, ob-) que um dos termos juntou a si e ao outro; 3) mostrar a possibilidade de uma relação homem-mundo sustentável, econômica e equitativa sem os conceitos “sujeito” e “objeto” ou, ao menos, para além deles.

METODOLOGIA

O referido artigo teve como metodologia a pesquisa bibliográfica, a partir da qual será feita uma análise histórico-crítica do problema em questão. Como ferramentas que facilitarão o acesso à fonte primária, bem como proporcionarão melhor delimitação dos conceitos, serão utilizados dicionários e enciclopédias de filosofia. Tem-se também como instrumento a ser utilizado o método reflexivo: aquele que procura, analisando a estrutura e a dinâmica de organização de um fenômeno, mostrar o alcance desse relacionamento com os outros fenômenos. É relevante ressaltar que o fenômeno aqui apresentado se trata do comportamento humano, em virtude do mesmo apresentar, no seu próprio modo de se organizar, articulações

provenientes de uma relação que insiste em ser abrangente desde a sua formulação, uma relação que solicita uma nova perspectiva para preencher as lacunas deixadas por um antigo modo de compreensão que já não sustenta a riqueza do fenômeno maior chamado humano, “demasiado humano”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“(...) é um contrassenso considerar a natureza do mundo circundante como algo por si mesmo alheio ao espírito (...)”⁶

Esses conceitos não foram criados aleatoriamente, como se tivessem surgido sem uma fundamentação teórica e/ou histórica. Eles são frutos de uma reflexão acerca do modo como pensamos (ou fomos ensinados a pensar), que costuma atender a uma estrutura lógico-formal, explicitando nossa dificuldade em pensar de um outro modo que não seja a partir dessa estrutura, que não tenha necessariamente que se referir a um “sujeito”/ “objeto”. Sobre a permanência da relação dialética em meio à mudança dos conceitos, segue trecho da obra de Kant:

“Pois que sempre houve no mundo e provavelmente sempre haverá uma metafísica e a par desta se encontrará também uma dialética da razão pura, porque lhe é natural”.⁷

Pensar numa reestruturação dos conceitos “sujeito” e “objeto” é quase um retorno ao pensamento filosófico dos pré-socráticos, tais como Heráclito (frag. 206), pois nele encontramos uma visão de mundo não separatista, um pensamento que percebe tudo como uma coisa só:

“As coisas em conjunto são o todo e o não-todo, algo que está em consonância e em dissonância; de todas as coisas provém a unidade, e, de uma unidade, todas as coisas”.⁸

“Não existe, rigorosamente falando, saberes do homem na Grécia antiga, na Idade Média, no Renascimento ou mesmo no Classicismo” (Machado, 2000, p. 85).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao meu ver, o homem que se posiciona no mundo, de modo a tornar a natureza da realidade um “objeto” para si, é um homem que já em sua postura fundamental, isto é, já em seu “pontapé” inicial se coloca desarmoniosamente - com relação à natureza – no ato de conhecer. É como se, além da relação horizontal existente até então entre este “sujeito” e “objeto”, existisse também uma outra relação, desta vez vertical, através da qual o homem olha a natureza “de cima”, como se pairasse sobre ela. Ora, esta mesma natureza que concede ao homem faculdades e intuições, agora é também vista “de cima”, como se a natureza humana não fosse constituída da mesma substância da qual é feita a natureza em questão (REALE, 2001: 42), a saber, a natureza da realidade.

REFERÊNCIAS

- ABRUNHOSA, M. A.; LEITÃO, M. - *Um outro olhar sobre o mundo: 10º ano*. Porto: Edições Asa, 2003.
- MIRANDA, P. de. *O Problema Fundamental do Conhecimento*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editor Borsoi, 1972.
- DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *O que é Filosofia?* Trad.: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- _____. *As palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*, 2 volumes, Petrópolis: Vozes, 1992.
- HEIDDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Trad.: Márcia de Sá Cavalcante. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Que é Isto – A Filosofia? Identidade e Diferença*. 2ª Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- _____. *Introdução à Metafísica*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.
- HUSSERL, E. *A filosofia como ciência do rigor*. 2ª ed. Coimbra: Atlantida, 1969.
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Porto : Rés, 1985.
- MACHADO, R. *Nietzsche e a Verdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- MACHADO, R. *Foucault, a Filosofia e a Literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- NIETZSCHE, F. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- OLIVA, A., GUERREIRO, M. *Pré-socráticos: A Invenção da Filosofia*. Campinas: Papyrus Editora, 2000.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

PORTOCARRERO, V. e CASTELO BRANCO, G. (organizadores) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

REALE, G. *Metafísica de Aristóteles: Ensaio Introdutório*. Trad. Marcelo Perine. Edições Loyola: São Paulo, 2001.

SPINOZA, B. de. *Ética (demonstrada à maneira dos geômetras)*. Col. Os Pensadores, Vol. XIV. São Paulo: Ed. Abril, 1986.

A RELAÇÃO MENTE E CÉREBRO: um diálogo entre a neurociência e a filosofia da mente

Claudia Castro de Andrade (UFRJ)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir como a relação entre a mente e o cérebro foi e é tratada na filosofia em suas mais variadas correntes de pensamento, mostrando com as neurociências podem, de certa forma, afastar a possibilidade de um domínio para a mente como algo que existe independentemente do corpo físico, rejeitando, assim, os pressupostos dualistas, que separam mente e cérebro em substâncias distintas, a *res extensa* (corpo extenso) da *res cogitans* (alma, de qualidade inextensa), a fim de defender nossos atributos físicos, mostrando, inclusive, como eles interferem em nosso conhecimento e em nosso comportamento. Diante disso, discuto como ocorre o processo cognitivo sem, no entanto, deixar de fora a discussão sobre os estados internos (*qualia*) e a consciência como algo que não se reduz ao cérebro. Assim, tenciono apresentar diferentes perspectivas sobre o assunto, agregando, assim, conhecimentos científicos e filosóficos. Conto com o aporte teórico de Paul e Patrícia Churchland; Roberto Lent; Alexander Luria; Antonio Damásio; Howard Gardner e Michael Gazzaniga, entre outros.

Palavras-chave: neurociência; filosofia da mente; cognição.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da minha dissertação de mestrado da UFRJ (COPPE/IQ/CCMN) e nele trago tanto abordagens filosóficas em suas mais variadas vertentes, quanto abordagens neurocientíficas. A relação entre a mente e o corpo há tempos faz parte do escopo das discussões filosóficas. Tal discussão dá início ao questionamento acerca da possível imortalidade da alma e, por extensão, da mente (*psyché* pode ser alma e/ou mente), o que caracteriza uma perspectiva dualista sobre o corpo/cérebro e a alma/mente. No entanto, o avanço das ciências do cérebro mostraram a relação entre sistemas neurais e sistemas comportamentais mediante, por exemplo, a investigação de determinados déficits motores e cognitivos causados por lesões locais no encéfalo, dando com isso um enfoque fisicalista na relação mente e cérebro e colocando, desse modo, em dúvida a possibilidade da existência da mente independentemente do corpo físico.

1. Filosofia e neurociência: uma discussão sob diferentes perspectivas

No livro *Mênon* de Platão - diálogo da fase intermediária de Platão - Sócrates interroga um escravo a fim de demonstrar que ele possui ciência das coisas ainda que ninguém o tenha ensinado destacando a relação entre rememoração e aprendizado. Sócrates pretende mostrar que a resposta está dentro de nós mesmos e que nós, somente, a resgatamos. Desse modo, o que chamamos de conhecimento seria, na verdade, reconhecimento. Não aprendemos, pois, nada de novo. A ciência que temos das coisas as trazemos conosco não necessitando, portanto, ser ensinada. O diálogo *Mênon* chama atenção sobre como a natureza humana é representada pela mente humana. A tarefa de ensinar se daria então apenas no sentido de nos fazer lembrar daquilo que já conhecemos, trazendo então o conhecimento para o âmbito da consciência. Como diz Howard Gardner, “a tarefa da instrução, conforme demonstrado no diálogo do *Mênon*, era simplesmente trazer este conhecimento inato à consciência”. (1996, p. 18). No *Fédon*, outro diálogo de sua fase intermediária, Platão descreve uma narrativa na qual Sócrates, à beira da morte, defende a imortalidade da alma e a possibilidade de que a alma sobreviva à decomposição do corpo físico.

Institui-se, assim, uma dualidade entre físico (extenso, ou seja, que possui extensão e ocupa um lugar no espaço) e não físico (inextenso, ou seja, que não ocupa um lugar no espaço). Em Platão, a própria teoria das ideias, ou das formas, constitui um mundo mental, no qual estão as essências de todas as coisas. Há na teoria platônica, nítida e inegavelmente, uma sobreposição da alma (*psyché*) sobre o corpo (*soma*) e, por conseguinte, um dualismo ontológico que marca a existência de dois domínios com características demarcadas e específicas: a **alma** (a mente/atributos não físicos, isto é, não sujeito às determinações naturais, como a morte, por exemplo) e o **corpo** (atributo físico e sujeito às leis da natureza). O dualismo é uma corrente que parte do princípio de que a mente não pode ser reduzida a uma substância física. Influenciados por essa visão dicotômica, outros filósofos também defenderam a separação mente e corpo. Entretanto, como vimos, esta visão platônica não é, em

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

certos aspectos, totalmente original. Ela é fruto e resultado da influência do pensamento de Sócrates, que também partilhava de ideias separatistas e hierárquicas acerca da relação entre o corpo e a mente.

Outro filósofo, bem posterior à Sócrates e Platão mas que se notabilizou pela visão dualista, foi o francês René Descartes também separou, como substâncias distintas, a *res extensa* (corpo extenso) da *res cogitans* (alma, de qualidade inextensa).

Assim como Platão depositara sua fé em uma mente que podia possuir (ou lembrar) toda espécie de coisas, Descartes determinou que a mente, uma entidade raciocinadora ativa, era o árbitro supremo da verdade. E ele decididamente preferia atribuir causas inatas às ideias a anferir-lhes uma origem na experiência. (GARDNER, 1996, P. 66).

Segundo Descartes, Deus nos dotou com conhecimentos para que possamos apreender a natureza e conhecê-la para nosso próprio uso (ideias inatas=inatismo). Ao considerar essas ideias inatas, Descartes ressaltou o papel da razão sobre as sensações. Nossa existência, portanto, subordina-se ao fato de sermos seres racionais. A mente então tem papel preponderante na filosofia cartesiana, pois “as sementes da verdade”, como ele se refere em seu próprio texto²¹⁹, existem em nossa alma e nos dão o caminho para a compreensão e para o conhecimento, afinal é justamente o fato de sermos racionais que, para Descartes, nos faz ser diferentes dos demais animais.

As qualidades físicas, portanto, seriam diferentes da substância mental. Assim, a mente foi posta como algo não-físico que não se reduz a um substrato físico e que, por esta razão, não pereceria juntamente com o corpo e como ele. Em outros termos, isso equivale a dizer que a degeneração física do cérebro não implicaria, então, em nada no domínio mental, pois além de serem de substâncias, e possuírem qualidades, diferentes, a mente não estaria subordinada às mesmas leis físicas a que está o corpo físico. Como afirma Churchland, a teoria cartesiana subdivide-se em dois tipos: a matéria física, extensa; e uma substância inextensa que anima esta matéria física, e para essa teoria a realidade divide-se em dois tipos:

²¹⁹ 6ª parte do *Discurso do Método*. Diz ele: “Em princípio, procurei encontrar os princípios, ou causas primeiras, de tudo quanto existe, ou pode existir, no mundo, sem nada considerar, para tal efeito, senão Deus, que o criou, nem tirá-las de outra parte, salvo de certas sementes de verdades que existem naturalmente em nossas almas”.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

O primeiro deles é a matéria comum, e a característica essencial desse tipo de substância é ocupar o espaço (...) Mas havia um setor isolado da realidade que ele acreditava não poder ser explicado nos termos da mecânica da matéria: a razão consciente do ser humano. Esse era seu motivo para propor um segundo, e radicalmente diferente, tipo de substância, uma substância sem extensão ou posição no espaço, uma substância cuja característica essencial era a atividade de pensar. Essa concepção é conhecida como *dualismo cartesiano*. [grifo do autor] (CHURCHLAND, P. M. 2004, p. 26-27).

A filosofia moderna, da qual Descartes fez parte, foi marcada tanto por correntes racionalistas, que fundamentavam o conhecimento pelo uso do método dedutivo, ressaltando a *razão humana*, quanto por empiristas, que se pautavam no método indutivo para fundamentar a realidade mediante a *observação empírica*. Vale trazer o que diz Howard Gardner sobre isso:

Na filosofia descrevo a eterna discussão entre aqueles de convicção racionalista (que veem à mente como organizadora ativa de experiências com base em esquemas preexistentes); e aqueles de tendência empirista (que tratam os processos mentais como um reflexo da informação obtida do meio ambiente). (GARDNER, 1996, P. 21). (...) Os empiristas desconfiavam de afirmações e provas *a priori* (que eles rejeitavam como tautologias que nada revelam), enquanto os racionalistas buscavam princípios universais contidos no pensamento puro. (ibid. p. 70).

As novas e revolucionárias descobertas científicas do séc. XX produziram um novo olhar filosófico sobre a questão homem e natureza. Assim, a filosofia contemporânea surgiu e questionou a filosofia dos modernos fazendo emergir, ao mesmo tempo, a necessidade de um pensamento fundamentado no rigor lógico e científico. O Círculo de Viena, ou neopositivismo lógico, por exemplo, que recebera forte influência da corrente positivista de Auguste Comte, trouxe para a filosofia a urgência de se pensar em temas filosóficos clássicos sob a luz do conhecimento científico mediante a combinação de uma abordagem lógica e racional com a necessidade de observação empírica. Como diz Gardner:

O objetivo geral do círculo era ver quais as questões filosóficas tradicionais que podiam ser reescritas em termos formais e quais as que não podiam. Aquelas que não podiam (por exemplo, perguntas sobre anjos celestiais) eram tachadas de metafísicas e banidas imediatamente das discussões posteriores. (GARDNER, 1996, P. 76). (...) um ingrediente importante do

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

programa dos empiristas era o *verificacionismo*, uma doutrina que assumia que afirmações empíricas (não lógicas) podem ser verificadas sob condições ideais de investigação. (ibid. p. 76-77). (...) Uma outra doutrina do programa era o *fisicalismo*. O círculo de Viena acreditava que proposições geralmente interpretadas como referentes a estados mentais revelam-se equivalentes lógicos daquelas referentes a comportamento externo. Na verdade, cada sentença da psicologia poderia ser reformulada como uma descrição do comportamento físico dos humanos e de outros animais. (ibid. p. 77).

A filosofia e a psicologia tradicional, como veremos, passou a ter sua autonomia questionada no que concerne à fundamentação do conhecimento, e a ciência era, assim, inserida no estudo de temas que pertenceram em outrora tradicionalmente apenas à filosofia. Sobre essa filosofia analítica, cujo objetivo era introduzir a necessidade de uma análise lógica e de base científica, Marcondes comenta ainda que o objetivo de sua crítica ao idealismo subjetivista “diz respeito precisamente à questão da fundamentação do conhecimento científico: *como os atos mentais, sendo subjetivos, podem ter a validade universal, objetiva, que se requer na ciência?*” [grifo meu] (2012, p. 265).

Por meio dessa pergunta, as teorias fisicalistas, em oposição às teorias dualistas que defendem um estatuto próprio e autônomo para a mente considerando-a como algo que independe da matéria, irão justificar a relação mente-corpo em termos materialistas e objetivados por uma ciência experimental pautada no argumento de que não se poderia falar de comportamento e processos cognitivos sem se considerar o estudo de nossos aparatos físicos que somente pode ser realizado mediante métodos que façam uso de comprovação empírica.

Indo muito além da especulação de gabinete, os cientistas cognitivos estão totalmente ligados ao uso de métodos empíricos para testar suas teorias e suas hipóteses, para torná-las passíveis de refutação. Suas questões principais não são apenas uma reciclagem da agenda grega: novas disciplinas, como a inteligência artificial, surgiram; e novas questões, como a possibilidade de máquinas construídas pelo homem pensarem, estimulam a pesquisa. (GARDNER, 1996, P. 19).

A percepção deixa de ter uma perspectiva essencialista e de base inatista para ser compreendida em termos físicos que visam justificar o estudo da mente a partir dos achados científicos dos quais dispomos e o dualismo desaparece ao se tratar a

relação entre a mente e o cérebro enquanto uma relação que envolve um processo materialmente único.

Assim, tendo como objetivo analisar a relação entre os sistemas físicos e os processos cognitivo e comportamental, este estudo não poderia se limitar a uma análise estritamente filosófica, pois diante de tantas áreas voltadas para desvendar o problema mente-corpo, a exclusividade por este tipo de pesquisa ontológica não pode mais ser considerada como exclusividade da filosofia. (Churchland, 2004). Além disso, em vista dos avanços nas pesquisas de neurociência, considera-se importante destacar os estudos desta área para uma compreensão sobre processos cognitivos e sobre o comportamento.

A razão, portanto, desta pesquisa justifica-se pelo fato de introduzir no escopo dos temas epistemológicos a importância das descobertas na área neurocientífica, que são capazes de revelar como nosso comportamento se associa às nossas condições neuronais e vice-versa. E justifica-se, além disso, por questionar se, apesar de toda essa relação entre a mente e o corpo, podemos pensar na relação mente e corpo sob uma perspectiva dualista, ou se é possível que o problema mente-cérebro seja entendido sob um ponto de vista monista, ou seja, sem separação entre a mente e o cérebro, e sob um ponto de vista fisicalista (monismo materialista), no qual seja ressaltado nossos atributos físicos, mostrando, inclusive, como eles interferem em nosso conhecimento e em nosso comportamento, mediante, por exemplo, as descobertas entre determinadas áreas corticais lesionadas e seus respectivos déficits cognitivos e/ou motores.

Antes de entrarmos nas explicações fisicalistas a partir dos pressupostos científicos, é válido entender primeiramente as várias teorias científicas e filosóficas que discutiram e discutem o tema mente e corpo defendendo posições completamente distintas entre si. Desse modo, através de Churchland (2004), é válido, preliminarmente, que se apresente as principais teorias e suas diferentes perspectivas. Na lista dessas teorias, e com pressupostos opostos, temos, entre outras, as teorias dualistas, o behaviorismo, a teoria da identidade funcionalista ou não, e o eliminativismo.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Nesse sentido, vale fazer um paralelo entre duas teorias diametralmente opostas, isto é, o dualismo e o behaviorismo, para que se possa conhecer esses dois lados radicalmente opostos sobre a questão mente e corpo. As teorias dualistas/mentalistas defendem, por exemplo, que não necessitamos de um cérebro para que tenhamos uma mente. Já o behaviorismo, por sua vez, defende o mecanicismo comportamental com a intenção de negar tal dualidade através da completa eliminação da mente juntamente com a introspecção. Se os dualistas consideram que a relação mente-cérebro ocorre mediante substâncias extracorporais, os behavioristas desprezam, ou negam, como os behavioristas radicais, completamente os estados não observáveis da mente e os aspectos internos de nossa consciência.

Para o dualismo de substância, os atributos mentais e, por extensão, as disposições comportamentais e cognitivas do homem, não se reduzem a um mero mecanismo de retroalimentação, isto é, de entrada e saída da informação, do tipo capaz de produzir ações mecanicamente decorrentes da interação entre estímulos ambientais (entrada) e respostas (saídas) comportamentais como alegaram os behavioristas.

Os dualistas consideram a mente uma substância, a coisa em si que nos permite e capacita receber os dados sensoriais (**sentidos**), bem como nos permite perceber (**percepção**) e compreender esses dados, a fim de que possamos realizar ações de acordo com nossa vontade e decisão e, além disso, a mente teria uma autonomia tal que só dependeria do cérebro para se conectar e gerar/produzir comportamento sem nem mesmo ser afetada por qualquer abalo físico. Essa interação sistêmica, entre sensação e percepção, se explicaria pelo fato de termos, portanto, uma mente, enquanto substância causal, que nos permite acesso à realidade por meio dos sentidos, intermediando, assim, nossa relação com o mundo.

No entanto, há controvérsias entre essa teoria. Como afirma Churchland:

Se realmente existisse uma entidade distinta, na qual o raciocínio, as emoções, e a consciência tem lugar, e se essa entidade depende do cérebro unicamente para as experienciais sensoriais, como entrada de dados, e para a execução da vontade, como saída, *então seria de esperar que a razão, a emoção e a consciência fossem relativamente invulneráveis ao controle*

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

direto ou às patologias resultantes da manipulação ou de danos ao cérebro.
[grifo do autor] (CHURCHLAND, P. M. 2004, P. 45).

No que concerne ao behaviorismo, vale ressaltar, como afirma Churchland, que ele “é claramente compatível com uma concepção materialista do que são os seres humanos” (2004, p. 50) “uma vez que os estímulos e as respostas são eventos físicos, o behaviorismo lógico é um tipo de materialismo” (Fodor, 1981, p. 115), no qual a sede, por exemplo, seria apenas uma resposta a estímulos corporais do tipo “*se temos sede, bebemos água*”. Assim, emoções, crenças e desejos, por exemplo, não seriam eventos mentais internos, mas apenas padrões de comportamento (id. ibid.). Nas palavras de Gardner, “de acordo com os behavioristas, toda atividade psicológica pode ser adequadamente explicada sem que se recorra a estas misteriosas entidades mentalistas”. (1996, p. 26).

Nessas condições, o que um dualista poderia conjecturar contra o behaviorismo é o problema do descarte das correlações internas, pois, a ênfase dada ao ambiente e às pressões seletivas do meio que são fundamentais para o estudo comportamental ocorre em detrimento de uma substância mental que independe do ambiente e de elementos evolutivos.

Desse modo, com o objetivo de dar um fim na relação causal entre mente e cérebro, os behavioristas acharam por bem excluir a mente de suas considerações de pesquisa. O próprio B. F. Skinner comenta:

Mas onde estão esses sentimentos e estados mentais? De que material são feitos? A resposta tradicional é que estão situados num mundo que não possui dimensões físicas, chamado mente, e que são mentais. Mas então surge outra pergunta: **Como pode um fato mental causar ou ser causado por um fato físico?** [grifo meu] (SKINNER, B. F. 2006, p. 13-14).

Como se percebe, sua intenção era excluir totalmente o domínio mental. Devido a isso se posicionou de modo oposto à psicologia tradicional. “A Psicologia, como o estudo dos fenômenos subjetivos, distinto do estudo do comportamento objetivo, não seria então uma ciência e não teria razão de existir.” (Skinner, 2006, p. 180).

Como afirma o filósofo Jerry Fodor:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Na década de 20, John B. Watson, da John Hopkins University, fez a sugestão radical de que o comportamento não tem causas mentais. Ele considerou o comportamento de um organismo como sendo suas **respostas observáveis a estímulos, que seriam as verdadeiras causas do comportamento**. Nos 30 anos posteriores, psicólogos como B. F. Skinner, da Harvard University, desenvolveram as ideias de Watson, construindo uma elaborada visão de mundo, na qual o papel da psicologia era catalogar as leis que determinam as relações causais entre estímulos e respostas. [grifo meu] (FODOR, 1981, p. 115).

Continuando, Fodor afirma que segundo essa perspectiva “o problema de explicar a natureza da interação mente-corpo desaparece, uma vez que tal interação não existe” (id. *ibid.*), pois como a mente é desconsiderada em vista do fato de ser um aparato não empírico, a interação do corpo que se busca é tão somente uma interação com o ambiente que é um fator observável.

Posicionando-se contra as perspectivas estritamente fisicalistas e tendo outra concepção a respeito de nossos estados qualitativos, o neuropsicólogo Alexander Romanovitch Luria comenta em seu livro *A Construção da Mente* (1992):

Mesmo sabendo que a água é composta por dois átomos de hidrogênio e um átomo de oxigênio, não podemos pretender deduzir daí o conjunto de suas *propriedades*. Da mesma maneira, o conhecimento dos mecanismos celulares de reação a estímulos estranhos não é suficiente para esclarecer completamente as propriedades de um processo psicológico, como a atenção voluntária. Em ambos os casos, as propriedades do “sistema” - água ou atenção voluntária – devem ser vistas como sendo *qualitativamente* diferentes das propriedades de suas unidades componentes. [grifos meus] (LURIA, 1992, P. 47).

Na condição de neuropsicólogo, obviamente, Luria aceitava os dados objetivos da psicologia como dados aceitáveis, mas não poderia ser um behaviorista, pois para ele a teoria dos reflexos condicionados ou do estímulo-resposta, jamais poderia representar de fato o funcionamento da mente (*ibid.* p. 15). Contudo, a “meta de reconstruir a psicologia sobre bases materialistas” (*ibid.* p. 35) gerou grande empolgação acadêmica. Luria descreve:

Quando cheguei, a situação do Instituto era de fato muito peculiar. Os nomes de todos os laboratórios haviam mudado, de modo a incluírem o termo “reações”: havia um laboratório de reações visuais (percepção), um de reações mnemônicas (memória), um de reações emocionais, e assim por diante. **O objetivo de tudo isto era eliminar quaisquer traços de psicologia**

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

subjettiva, e substituí-la por um tipo de behaviorismo. [grifo meu] (ibid. p. 36).

Considera-se então que o behaviorismo, como apropriadamente afirma Churchland, foi, portanto, uma “reação contra o dualismo” (2008, p. 48), sendo, por isso, útil para os materialistas, no sentido de romper com a tradição filosófica solipsista e com a psicologia que tratava a mente como “caixa-preta”. No entanto, Churchland lembra que a primeira falha do behaviorismo foi a refutação dos aspectos internos, introspectivos, pois “ele evidentemente ignorava, e até mesmo negava, o aspecto ‘interior’ de nossos estados mentais” (2008, p. 50). Churchland considera isto uma falha, pois defende que “o conhecimento completo dos fatos físicos da percepção visual e da atividade cerebral a ela vinculado ainda deixa alguma coisa de fora”. (Ibid. p. 65). Essa coisa “deixada de fora”, nas palavras de Churchland, seriam nossas qualidades introspectivas que são, por sua vez, resultantes de nossos aparatos físicos.

Vale ressaltar que, mesmo negando a mente como um domínio extracorpóreo, Churchland, por sua vez, considera um erro a exclusão de aspectos físicos internos. De modo geral, como diz Churchland: “um problema importante para o behaviorismo era o papel insignificante que ele atribuía aos *qualia*” (2004, p. 95). Diante disso, percebe-se que ao negar a mente não precisamos defender uma teoria mecanicista, negando nossas qualidades introspectivas, inclinações e disposições. O erro consiste em tratar tais disposições como algo não constitutivo e tributário de aparatos físicos. Como afirma Churchland:

Ter uma dor, por exemplo, não parece ser meramente uma questão de estar inclinado a gemer, esquivar-se, tomar aspirina, e assim por diante. As dores também tem uma natureza qualitativa intrínseca (uma natureza que é horrível) que se revela na introspecção, e toda teoria da mente que ignorar ou negar tais *qualia* está simplesmente sendo negligente (CHURCHLAND, 2004, p. 50).

Não podemos negar, portanto, tais características, mas nem por isso estamos autorizados a descrevê-las como se estivessem separadas de nossa estrutura fisiológica. Com isso, busca-se então refutar tanto as perspectivas mecanicistas quanto as teorias substancialistas. Obviamente, que ao considerar nossas qualidades introspectivas, inclinações e disposições, os eliminativistas poderiam incorrer no

mesmo risco que os dualistas de substância, e behavioristas, tendo em vista que essas qualidades intrínsecas também poderiam ser produto de uma mente imaterial. Mas, segundo Churchland, podemos aceitar a introspecção considerando-a, não como característica de uma substância mental, mas definindo-a como proveniente de condições neurofisiológicas. Desse modo, os estados mentais, a subjetividade, a introspecção, não seriam causadores de nosso comportamento, mas sim, causados por processos físicos, sendo, pois, determinados por eles, sem ter, portanto, qualquer papel causal. Sobre isso, explica Churchland que “nesta forma de ver as coisas, um juízo introspectivo é apenas uma instância de um hábito adquirido de resposta conceptual aos nossos próprios estados internos” (1981, p. 286).

A segunda falha do behaviorismo filosófico foi considerar determinados estados mentais como “disposições”. Nesse sentido, “a segunda falha veio à tona quando os behavioristas tentaram especificar em detalhe a disposição com múltiplas vias que eles afirmavam constituir qualquer estado mental dado” (Churchland, 2008, p. 51). Para Churchland, nesta concepção, “ainda continua sendo possível que nossas disposições com múltiplas vias sejam enraizadas numa coisa-mente imaterial, e não em estruturas moleculares (Churchland, 2008, P. 50). Desse modo é que os behavioristas incorreriam no mesmo erro dos dualistas que eles tanto criticavam. O behaviorista, portanto, apesar de severo crítico do mentalismo, não o elimina, de fato. Assim, Churchland ressalta que não só os dualistas, mas também os behavioristas ainda mantém um domínio para a mente, pois ao tratar de aspectos internos como capacidades e disposições, o behaviorista se aproximou dos dualistas, tendo em vista que tais capacidades e disposições podem perfeitamente estar associadas a uma mente imaterial. Com isso, não se pretende aqui negar as qualidades introspectivas (os *qualia*), mas sim salvaguardar essas qualidades, sem, no entanto, considerá-las como algo tributário de um domínio extrafísico, mas sim considerando-as enquanto propriedades necessariamente constitutivas de nossos estados neurofisiológicos.

Como vimos existem várias perspectivas que diferem entre si no tocante à relação mente-cérebro. Há teorias que defendem, por exemplo, o reducionismo, como a chamada “teoria da identidade”, a qual compara estados mentais com estados

físicos, ou seja, necessariamente, neuronais; mas também com estados físicos operacionalmente programados como máquinas. Como afirma Fodor (1981), a teoria da identidade pode ser considerada *tanto uma doutrina sobre particulares mentais* - sendo por isso caracterizada como um *type physicalism* (na medida em que *identifica* propriedades mentais como sendo, necessariamente, decorrentes de propriedade neurofisiológicas) - *quanto uma doutrina sobre universais mentais*, ou seja, um *token physicalism* (para o qual a psicologia do sistema não depende da identificação com o material com o qual é feito, mas sim do modo e da forma como essa estrutura está organizada). O *type physicalism* afirma que estados mentais são subjacentes a estados físicos e defende a ideia de identificação entre eventos neurofisiológicos localizados no cérebro com as causas dos processos mentais, com isso *dor é uma ativação da fibra "c"*.

A partir disso, é fácil compreender a ideia de que um efeito comportamental poderia, algumas vezes, ter uma cadeia de causas mentais. Isso acontecerá sempre que um efeito comportamental depender da sequência apropriada de eventos neurofisiológicos. (FODOR, 1981, P. 116).

Portanto, enquanto para o *type physicalism* a constituição psicológica depende da organização neurofisiológica, para o *token physicalism*, não. Para o *token physicalism*, podemos incluir variados sistemas de informação que **não** sejam, necessariamente, neurofisiológicos. Assim, poderíamos, por exemplo, conjecturar que máquinas possam ter crenças, zumbis possam ter consciência ou que extraterrestres possam realizar abstrações matemáticas, mesmo não possuindo as capacidades neurológicas que um defensor do *type physicalism* julgaria como necessárias para essas ações. No que concerne então à diferença entre o *type physicalism* e o *token physicalism*, vale ressaltar que o *token physicalism*, diferentemente do primeiro, amplia o conceito que temos sobre estados mentais e, sendo assim, “não descarta a possibilidade lógica de máquinas e espíritos desencarnados terem propriedades mentais” (Fodor, 1981, p. 127), não necessitando, pois, que existam fatores neurofisiológicos para que se tenha estados mentais. Enquanto o *type physicalism* condiciona, portanto, estados mentais a estruturas físicas organizadas em termos neurais, o *token physicalism*, por sua vez, irá considerar que qualquer estrutura física

organizada constitui um estado mental. Assim como o funcionalismo, o *token physicalism* entende que estados mentais podem ser produzidos por qualquer estrutura física, seja um circuito computacional, seja um circuito neuronal, pois para a perspectiva funcionalista, como lembra Gardner, “a constituição psicológica de um sistema não depende de seu *hardware* (ou de sua realização física), e sim de seu *software*: assim, os marcianos podem ter dores, e os computadores podem ter crenças.” (1996, p. 95).

Com isso, “o que é importante para a existência de uma mente não é a matéria da qual a criatura é feita, mas a estrutura das atividades internas mantidas por essa matéria.” (Churchland, 2004, p. 69). Podemos, portanto, associar o funcionalismo, ou o *token physicalism*, às pesquisas realizadas na área da Inteligência Artificial (AI), pois ambos levam em consideração a possibilidade de comparação entre computadores e nossas atividades cognitivas internas. A relação da teoria funcionalista com a teoria computacional se dá no sentido de não conceber estados mentais apenas como característica de sistemas neuronais, mas sim, como característica de qualquer conteúdo que tenha programas e que seja capaz de processar informações.

A analogia com o sistema humano e os processos humanos de pensamento era patente. O cérebro humano (ou ‘estados corpóreos’) correspondia ao hardware computacional; padrões de pensamento ou solução de problemas (estados mentais) podiam ser descritos de forma totalmente independente da constituição específica do sistema nervoso humano (GARDNER, 1996, p. 46).

Em 1936, o matemático Alan Turing programou uma máquina, conhecida como “máquina de Turing”, que com operações simples era capaz de executar cálculos. Mais tarde, empolgado com as pesquisas em computação, o próprio Turing

(...) sugeriu que se poderia programar uma máquina de forma tal que seria impossível discriminar as suas respostas a um interlocutor daquelas criadas por um ser humano vivo – uma noção imortalizada como o “teste de Turing”. Este teste é usado para refutar qualquer um que duvide que um computador pode realmente pensar; se um observador não é capaz de distinguir as respostas de um computador programado das de um ser humano, diz-se que a máquina passou no teste de Turing (Turing, 1963). (GARDNER, 1996, p. 32). (...) Assim, talvez fosse possível testar em um computador a plausibilidade de noções sobre como um ser humano realmente funciona, e até mesmo construir máquinas sobre as quais se

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

poderia afirmar com segurança que elas pensam exatamente como seres humanos. (ibid. p. 32-33).

Essa teoria nos indaga, portanto, se um dia podemos construir uma máquina idêntica ao cérebro humano e também se o cérebro humano é uma máquina de Turing. Máquinas podem pensar? Somos tão programados quanto os computadores que tanto nos orgulhamos de programar? Da mesma forma a chamada Teoria da Informação também fazia um paralelo entre a informação produzida por aparelho e a informação derivada de processos cognitivos, de modo que se podia destacar “a eficácia de *qualquer* comunicação de mensagens via *qualquer* mecanismo, e considerar os processos cognitivos independentemente de qualquer corporificação particular” (Gardner, 1996, p. 36). Como afirma J-P Changeux, “de acordo com essa doutrina, em moda no campo das ciências cognitivas, pouco importa que o cérebro seja formado de proteínas ou de silicone, pouco importa o número e natureza de seus neurônios.” (1996, p. 181). Diante disso, a teoria da computação, que causou uma verdadeira revolução cognitiva, destacou questões sobre programas e informações e, ironicamente, lançou um desafio às pesquisas de orientação behaviorista. A ligação entre o cérebro e o computador, ao invés de servir de inspiração ao mecanicismo dos cânones behavioristas, fundamentados ou em nosso sistema fisiológico ou no ambiente, resgatou os estudos sobre os *qualia* e ampliou o conceito que tínhamos sobre a inteligência, de modo, inclusive, a aceitar a possibilidade de uma inteligência não somente neural, mas artificial. Obviamente que esta teoria não estava defendendo a hipótese de que a mente é algo diferente de aparatos físicos e que existe num mundo à parte, na verdade, o que estava sendo defendido era que nossos estados internos podiam ser produzidos por qualquer estrutura complexa operacionalmente organizada.

Ao comentar de um congresso sobre “Mecanismos Cerebrais do Comportamento”, que reuniu uma série de conferências voltadas para as ciências cognitivas “em setembro de 1948, no *campus* do California Institute of Technology”, Gardner (1996, p. 25) ressalta que alguns pesquisadores, como o médico e matemático W. Ross Ashby, pretendiam mostrar o mecanicismo cerebral a partir de sua

similaridade com as máquinas, mas haviam pesquisadores da própria área de inteligência artificial que tinham perspectivas voltadas para as teorias mentalistas. Assim, podemos dizer que, curiosamente, enquanto na psicologia havia o mecanicismo da tradição behaviorista, foi na teoria dos sistemas computacionais que surgiu e se considerou a possibilidade de que nossos estados mentais possam ser produzidos, ainda que por aparatos físicos, independentemente do corpo físico ao qual esteja, isto é, independentemente do conteúdo ao qual pertença. Lembrando as palavras de Gardner, “o computador legitimou, na teoria, a descrição dos seres humanos em termos de planos (processos hierarquicamente organizados), imagens (todo o conhecimento disponível do mundo), metas e outras concepções mentalistas.” (Gardner, 1996, p. 48).

No entanto, tal conjectura não tardou para encontrar recusas, pois logo alguns “cientistas cognitivos começaram a se perguntar se eles de fato podem se permitir tratar toda informação de forma equivalente e ignorar questões de conteúdo” (Gardner, 1996, p. 36-37), de modo a concluir que talvez não estivéssemos autorizados a comparar sistemas de informações neuronais com sistemas de informações computacionais, em vista de serem informações provenientes de conteúdos diferentes. Muitos argumentos e hipóteses são propostos e utilizados para defender cada uma dessas teorias. Assim, um fisicalista *type*, ou um antifuncionalista, como John R. Searle, por exemplo, poderia argumentar que a condição necessária para haver processo cognitivo é a base neural que produzem as sinapses envolvidas e responsáveis pela informação, e que seres humanos não são como um programa de computador. No entanto, quando estudando ciências neurais descobrimos a “separação anatômica das funções sensoriais e motoras na medula espinhal” (Gardner, 1996, p. 281), somos obrigados a reconhecer os mecanismos deste “programa” humano, no qual a raiz dorsal carrega informações sensoriais para o encéfalo e para a medula espinhal, e a raiz ventral, que contém fibras nervosas, carrega informações sensoriais para os músculos. Neste local, especificamente,

Um curioso fato anatômico é que, justamente antes dos nervos se conectarem à medula espinhal, as fibras se dividem em dois ramos, ou

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

raízes: a raiz dorsal entra pela parte de trás da medula espinhal e a raiz ventral, pela frente. (BEAR *et al.* 2010, p. 09). (Ver imagem 07 na pág. 33).

Como vimos, na teoria da identidade, seja *type* ou *token*, e no Funcionalismo, temos então a defesa de uma condição necessariamente física, o problema, entretanto, seria esta teoria nada dizer acerca da introspecção, pois se sempre há uma correspondência com comportamentos observáveis, nada se poderia dizer sobre estados internos sem antes considerá-los como resultados desses processos comportamentais. No entanto, como afirma Churchland, “a introspecção revela um domínio de pensamentos, sensações e emoções e não um domínio de impulsos eletroquímicos numa rede neural” (2004, p. 57). Podemos dizer então que a teoria da identidade desconsidera as qualidades introspectivas de nossas percepções, caracterizando-se assim como um arriscado reducionismo, afinal podemos conhecer tudo sobre a estrutura física do sistema visual, mas não ter a sensação da coisa percebida, caso nos falte a capacidade característica desse sistema visual. Por outro lado, os teóricos da identidade, mesmo parecendo negar por completo as entidades mentais, ao reduzir, já consideram, por sua vez, essas mesmas entidades. Em outras palavras, eles reduzem entidades mentais a estados físicos, mas ao fazê-lo não as eliminam e acabam mantendo, desse modo, a dualidade. Na verdade, como afirma Fodor, a teoria da identidade nos fornece, isto sim, uma “explicação satisfatória do problema da referência dos termos mentalistas” (1981, p. 119). Se algo se reduz a outra coisa, esse algo existe a priori. Desse modo, quando os teóricos da identidade dizem que estados mentais são estados físicos, eles já estão considerando a existência desses estados mentais. O ato de reduzi-los a estados físicos já possibilita, de antemão, o status de existência, isto é, já pressupõe a existência de um domínio que se reduz ao outro. Desse modo, o reducionismo fisicalista ainda estaria mantendo o domínio mental, e desse modo, não o estaria eliminando, mas sim apenas reduzindo-o. É contra essa possibilidade que os eliminativistas vão se posicionar. O reducionismo dos teóricos da identidade parece uma radicalização fisicalista, mas, se prestarmos

atenção, eles ainda mantêm uma possibilidade ontológica para a substância mental como algo que foi reduzido a estados físicos, mas não eliminados.

Como se observa, na perspectiva materialista eliminativista compreende-se, portanto, a negação ao mentalismo dos dualistas, mas também ao fisicalismo reducionista da “teoria da identidade” que, além de não eliminar o argumento de um domínio mental apartado do corpo (pois, apenas reduz esse domínio a condições físicas sem, no entanto, eliminar o dualismo entre mente e corpo), descarta, por outro lado, aspectos internos como a consciência, deixando de considerá-la até mesmo como resultado de um processo de ordem material. Para o eliminativismo, as qualidades introspectivas existem na medida em que há uma consciência e a consciência não é, por sua vez, independente de nossa estrutura encefálica organizada, ela é, isto sim, o resultado, o produto desta estrutura encefálica. A consciência, sob esse aspecto, não é uma entidade que se reduz em elementos físicos nem muito menos uma entidade causal de respostas físicas, é, sim, um produto, um resultado de estruturas neurofisiológicas organizadas. Assim, havendo uma estrutura física, haverá, necessariamente, uma consciência, uma subjetividade. O físico causa introspecção. Nossa estrutura física produz, causa uma consciência. A consciência, diante disso, deixa de ter aspectos obscuros para ser entendida á luz de processos físicos. Nisso está constituído o fisicalismo eliminativista. Vale lembrar que o eliminativismo pretende ser uma solução entre a *negação* behaviorista *dos aspectos internos*, como a introspecção (o eliminativismo nega a existência de uma substância mental e não os aspectos internos), e a *redução* do *domínio mental em um domínio físico*. Quando o eliminativista diz que a introspecção é resultado/produto de aparatos neurofisiológicos, ele não faz esta afirmação sob a hipótese de redução do mental ao físico, pois os estados internos, os *qualia*, isto é, nossas qualidades introspectivas só existem e só poderão existir se houver uma estrutura física. Aquilo que chamamos de atributos mentais, para os eliminativistas, seriam, na verdade, reflexos de atividades físicas.

Além disso, para os eliminativistas os estados mentais não passam de atitudes proposicionais estimuladas por uma psicologia do senso comum e que devem ser

abandonadas. Desse modo, não basta reduzir, temos que eliminar. O eliminativismo propõe a eliminação de proposições mentalistas, como crenças e desejos e, diferentemente dos teóricos da identidade, o eliminativista não reduz, pois entende que não se pode reduzir uma coisa que não existe. A eliminação das proposições, termos e expressões requer, portanto, a eliminação da linguagem. Não podemos negar a mente se ainda usamos terminologias mentalistas.

Skinner, por seu turno, não vê problema no uso de termos mentalistas (como “intenção”) desde que estejam sendo utilizados de forma técnica. Ele diz:

Para os fins de um discurso casual, não vejo razão de evitar uma expressão como "Escolhi discutir..." (embora eu questione a possibilidade de uma escolha livre) ou "Tenho em mente..." (ainda que eu questione a existência da mente) ou "Estou consciente do fato..." (embora eu faça uma interpretação muito especial de consciência). O behaviorista neófito vê-se às vezes embaraçado quando se pilha usando termos mentalistas, mas a punição da qual seu embaraço é efeito justifica-se apenas quando os termos são usados numa discussão técnica. (SKINNER, 1974, p. 21-22).

No entanto, como diz Churchland, “o problema semântico está estreitamente vinculado ao problema ontológico”. (2004, p. 91). O alerta de Churchland se justifica no fato de que é possível um *gap* da palavra e seu respectivo conceito, ou seja, um *gap* daquilo que nomeamos para sua própria existência, partindo do pressuposto de que aquilo que está na linguagem tem possibilidade ontológica, ou seja, é possível que exista.

O que propõe então o eliminativismo é, primeiramente, não reduzir a mente a estados físicos, mas sim eliminá-la e, depois, não reduzir sensações a estados físicos, mas sim salvaguardar os processos introspectivos considerando-os como algo tributário de propriedades necessariamente constitutivas de nossos estados neurofisiológicos. Em termos gerais, refuta-se o domínio não físico (defendido explicitamente pelos dualistas), sem rejeitar a introspecção (recusada explicitamente pelos behavioristas). Com isso, convém lembrar que essa introspecção é tributária de inegáveis aparatos físicos, os quais comandam nossas emoções e todos os estados internos. Esses estados internos não são mais entendidos como um domínio mental separado do corpo que ora serve de mediador (mente como aquilo que nos capacita a

perceber e a fazer uso de nosso cérebro) e ora é identificado com suas especificidades físicas (que afirma que dor, um estado interno, é meramente ativação da fibra “c”). Por esta razão é que Churchland (2004) expressa a esperança de que uma pesquisa empírica pautada nos fundamentos de uma neurociência madura possa ser a mais sensata explicação sobre nossos estados introspectivos sem o apelo a representações mentais.

E, quando a neurociência tiver amadurecido, a ponto de a pobreza de nossas atuais concepções ter-se tornado manifesta a todos, e a superioridade do novo arcabouço tiver sido estabelecida, poderemos, enfim, dar início à tarefa de reformular nossas concepções das atividades e estados internos, no interior de um arcabouço conceitual realmente adequado. (CHURCHLAND, 2004, p. 81-82).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAR M. F., CONNORS B. W, & PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. Rio de Janeiro: Artmed, 2010.
- CANTERAS, N. S.; BITTENCOURT, J. C. Comportamentos Motivados e Emoções. In: LENT, R. (Coord.) **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, Cap. 10, p. 227-240, 2008.
- CHALMERS, **The conscious mind: In search of a fundamental theory**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- CHURCHLAND, P. M. **Matéria e consciência: uma introdução contemporânea à filosofia da mente**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- _____. **O materialismo eliminativo e as atitudes proposicionais**. 1981. Disponível em: <http://mlag.up.pt/wp-content/uploads/2011/05/CHURCHLAND-2.pdf> Acessado em: 25/05/2012.
- DESCARTES, R. **Meditações metafísicas**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1984.
- FODOR, F. A. **The mind-body problem**, Scientific American Vol. 244 (N.º 1): 114 -123. Janeiro, 1981. Tradução de Saulo de Freitas Araujo (Universidade Federal de Juiz de Fora), disponível no sítio Filosofia da Mente no Brasil: <http://www.filosofiadamente.org/images/stories/textos/fodor.doc> Disponível também em: http://www.lscp.net/persons/dupoux/teaching/QUINZAINÉ_RENTREE_CogMaster_2010-11/Bloc_philo/Fodor_1981_mind_body_problem.pdf Acessado em: 12/05/2012.
- MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos à Wittgenstein**. 13ª impressão. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- TAYLOR, J. B. **A cientista que curou seu próprio cérebro: o relato da neurocientista que viu a morte de perto, reprogramou sua mente e ensina o que você também pode fazer**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.

GT 09 – Autorregulação da aprendizagem

O COMPORTAMENTO AUTORREGULADO DE JOGADORES PROFISSIONAIS DE FUTEBOL NO TREINAMENTO TÉCNICO

Thiago Azevedo da Silva (UENF)
Profª Drª Vera Lucia Deps (UENF)

RESUMO: A literatura especializada mais recente tem enfatizado que em todas as áreas profissionais o comportamento autorregulado contribui para o bom desempenho da pessoa que almeja alcançar determinado objetivo. Desse modo, através dos argumentos e explicações teóricas, pretende-se pesquisar de que maneira a autorregulação pode também contribuir no aspecto esportivo, mais precisamente no futebol, tendo principal aporte teórico o autor Zimmerman, que discorre sobre o caráter cíclico das diferentes fases da autorregulação e suas dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual.

Palavras-chave: Autorregulação. Futebol. Treinamento. Atleta.

1 O TREINAMENTO NO FUTEBOL

No futebol moderno a disputa é muito acirrada entre os jogadores, exigindo dos mesmos um grande preparo tanto psicológico, físico, tático e técnico. É grande a busca por parte dos clubes, de atletas qualificados, uma vez que a pressão por resultados dentro das competições é enorme, além do grande interesse na comercialização dos jogadores, uma vez que o futebol também se tornou um negócio lucrativo.

Clubes também têm buscado e investido em profissionais qualificados, que preparem seus atletas da melhor maneira possível, para que alcancem o desenvolvimento da performance. Uma equipe multidisciplinar bem preparada (técnico, auxiliar técnico, preparador físico, fisiologista, etc) facilitará o desempenho dos jogadores. Neste sentido, observa-se cada vez mais profissionais se qualificando e investindo neste desporto e isso se manifesta também na manifestação do grande número de pesquisas científicas que estão facilmente propagadas em relação ao treinamento no futebol, com intuito de melhorar a performance dos atletas, com isso Drubsck, (2003) relata que tanto a teoria quanto a prática devem caminhar juntas na

evolução do treinamento esportivo, além disso, o autor informa que nos últimos anos houve grande crescimento na área do treinamento, contribuindo ainda mais com o desenvolvimento dos atletas e das equipes.

O futebol tem cada vez mais evoluído em vários aspectos, fora e dentro de campo. Extra campo, na área administrativa, onde as medidas administrativas servem de suporte para o desenvolvimento de outras áreas. Na parte clínica, no tratamento de modo geral (médico, fisioterapia e nutrição), e na área psicológica condicionando o atleta a atuar de maneira equilibrada nos treinamentos e nos jogos. Dentro de campo, observa-se grande evolução no que diz respeito aos tipos de treinamento seja na preparação física, tática e técnica.

Quanto ao treinamento físico Frisselli e Mantovani (1999) informam que o treinamento físico são conteúdos aplicados no desenvolvimento das capacidades físicas dos jogadores de futebol. Essas capacidades físicas pode-se destacar a força, velocidade, flexibilidade, agilidade, resistência e equilíbrio. O treinamento tático o autor define como a repetição sistemática e constante na maneira de jogar, já definida na criação ou anulação (parte ofensiva e defensiva) das situações do jogo. Já o treinamento técnico se trata da aprendizagem, aperfeiçoamento ou desenvolvimento dos fundamentos do futebol.

De forma geral Martin (1991, p.07) define treinamento como:

...processo planejado, com o qual se procura alcançar determinado nível de desempenho que é sempre o resultado da interação complexa de parâmetros condicionais, coordenativos, psíquicos e de qualidades pessoais.

O treinamento é que proporciona o sucesso do desenvolvimento do rendimento dos jogadores nos jogos e competições, além disso, é através do treinamento que o ser humano desenvolve seu rendimento na melhoria da condição tanto física, técnica, tática e psicológica (FERNANDES, 1994).

Falk e Pereira, (2010) ressaltam alguns itens importantes que devem fazer parte do treinamento dos atletas, tais como: o bom relacionamento entre o grupo, novos conhecimentos, o desenvolvimento físico, técnico e tático, a consciência das exigências

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

do esporte por parte da comissão técnica e dos jogadores e o estímulo passado pelo orientador da criatividade, inteligência de jogo, visão periférica e de jogo, entre outros.

Fernandes, (1994) aponta alguns pontos essenciais que devem fazer parte do planejamento do treinamento de futebol, sendo:

- Levantamento bibliográfico: materiais bibliográficos (artigos, revistas, livros...) que poderão auxiliar os profissionais envolvidos no que diz respeito a se manterem atualizados e a se aprofundarem ao assunto relacionado ao treinamento esportivo.
- Material: levar em consideração os tipos de materiais existentes no clube para o desenvolvimento dos treinamentos, fazendo um levantamento das condições, tipos e quantidade.
- Local: onde se realizará os treinamentos; é válido variar os locais para não possa ocasionar a desmotivação do atleta, analisar as condições.
- Calendários das competições: analisar os dias das competições de maneira que não interfira no desenvolvimento geral do atleta. Alguns calendários não permitem as formas ideais de se treinar o que irá interferir na performance durante as partidas.
- Programação: pensar em fatores como: onde, como, quando e quanto treinar.
- Objetivos: objetivo geral (participação das equipes nas competições) objetivo específico (metodologia e maneiras de se alcançar o sucesso nas competições).
- Conteúdo: programação do que será utilizado para alcançar os objetivos desejados no que se pretende desenvolver.
- Metodologia: meios utilizados para o ensino e treinamento do futebol, além das estratégias que o treinador poderá utilizar para alcançar determinado objetivo.
- Periodização/Ciclos/Avaliação: esquematização do treinamento por temporada, analisando os períodos de preparação dentro do ano, mês, etc.

Em relação à metodologia no ensino do futebol as atividades são realizadas através de alguns métodos, sendo, global, onde é caracterizado propriamente pelo jogo, na perspectiva de que o mesmo se aprende jogando, o que faz com que o atleta desenvolva sua criatividade. Por aproximar da realidade das partidas este método

contribui de maneira eficaz no desenvolvimento técnico, tático e no conhecimento do jogo forma geral da partida. Outra vantagem observada é a motivação, uma vez que motivados, os atletas poderão desempenhar melhor suas atividades. O método parcial é caracterizado por exercícios repetitivos, objetivando a correção motora e o aperfeiçoamento das habilidades do atleta. São divididos em pequenos trabalhos técnicos, táticos e de condicionamento. Tem como ponto positivo o desenvolvimento mais rápido de técnica e como ponto negativo, o isolamento pela monotonia na realização da atividade que poderá se tornar desmotivante. No método misto ocorre à junção do método global e parcial, os exercícios ou jogos são aplicados por etapas, de acordo com o objetivo, sendo assim pode ser utilizado alguns jogos no global, junto com a prática de exercícios técnicos do parcial, contribuindo para o aprimoramento da técnica. É válido ressaltar que alguns tipos específicos de treinamentos conhecidos no futebol, tais como “treinamento coletivo” e o “treino jogo” podem ser enquadrados nos métodos citados acima, especificamente no parcial e misto.

São variados os tipos de treinamentos dentro do futebol, cada um com seu objetivo, ou objetivos. Independente do que se queira desenvolver é válido ressaltar que todo treinamento deve ser de acordo com a faixa etária do grupo, relevantes conforme o objetivo e o ambiente deverá ter condições para a performance, sendo adequado ao desenvolvimento final. O treinador ou a pessoa responsável pelo desenvolvimento do jogador deverá conhecer as necessidades individuais e coletivas do seu grupo, suas capacidades e seus limites, ser motivador, competitivo, equilibrado, centrado, auxiliador, corajoso, enfim, capaz e competente de acordo com seu papel.

2 O TREINAMENTO TÉCNICO

Antes de se abordar a respeito do treinamento técnico é válido ressaltar do que se trata a técnica e Segundo Mutti, (2003) é através dela que se diferencia um jogador do outro e é pela técnica que se pode observar a facilidade, a habilidade e a beleza do chamados “craques” que o autor define como pessoas que dominam os elementos fundamentais dos jogos feitos com grande eficiência e perfeição.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Técnica é todo o gesto ou movimento realizado pelo atleta que lhe permite dar continuidade e desenvolvimento ao jogo (VOSER, GUIMARÃES e RIBEIRO, 2006, p. 109).

Em uma partida de futebol é sempre a particularidade técnica que irá definir a realização de um gol e conseqüentemente o resultado do jogo, fato observado principalmente em uma cobrança de falta, ou de pênalti. É válido ressaltar que vários componentes (físico, tático ou emocional) poderão contribuir para o resultado, mas, de certa forma, a técnica sempre os acompanha. Um exemplo disso, é quando um jogador parte de uma determinada zona do campo, passa seus adversários e realiza um gol; assim, observa-se o componente tático na localização do jogador, a arrancada veloz no componente físico, o emocional na atitude de “encarar” os adversários, e, na parte técnica, o domínio no drible e na condução da bola, finalizando com o chute em direção à meta. Este exemplo demonstra a grande importância de se preparar o jogador tecnicamente.

Fernandes, (1994, p. 65) diz que a técnica poderá ser um fator decisivo em certas situações, além de essencial no desenvolvimento do rendimento. Além do mais o autor informa que:

... a técnica tem um valor importante no rendimento desportivo principalmente quando é aplicada de maneira combinada com as condições física e tática, havendo uma estreita relação entre os três componentes, que é o que devem procurar os treinadores, sem supervalorizar qualquer um deles.

A técnica utilizada conscientemente e tendo em vista o alcance do objetivo pretendido se transforma em estratégia. Relacionado ao ensino da técnica/estratégia, esta tem como objetivo o desenvolvimento da habilidade que o jogador já possui, procurando o aperfeiçoamento do atleta (MUTTII, 2003). Este ensino deve ser desenvolvido tanto para o iniciante na compreensão da realização dos fundamentos, quanto para o atleta de alto rendimento, onde sua performance se dará através da prática regular.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

No mesmo sentido, Fernandes, (1994) diz que a técnica não é definitiva visto que exige treinamento constante.

O treinamento técnico do futebol é considerado por Falk e Pereira (2010) uma preparação do jogador, normalmente envolvendo a bola; o atleta em contato com as exigências específicas do jogo, desenvolve e aperfeiçoa a técnica, ou seja, a transforma em estratégia para bem desenvolver suas funções no campo.

Frisselli e Mantovani (1999, p. 59) relatam “treinamento técnico como a aprendizagem, aperfeiçoamento ou desenvolvimento de um fundamento do futebol”. Tais fundamentos, conforme Falk e Pereira (2010, p. 119-120), são constituídos das seguintes atividades:

- Passe: Transferência de posse de bola entre os elementos de uma mesma equipe, visando, desta forma, manter a bola em poder da equipe e/ou atingir o gol adversário.
- Drible: toques sucessivos efetuados na bola, progredindo no campo (ou não), mantendo-a dominada e fintando, ou não o adversário.
- Finta: é o ato de enganar o adversário com ou sem posse de bola.
- Chute: é o ato de golpear a bola utilizando um dos pés, buscando um determinado objetivo, que no futebol é o gol adversário.
- Cabeceio: jogada desenvolvida pelo alto, visando surpreender os jogadores adversários, podendo ser realizada em armações ou conclusões.

Os fundamentos citados acima devem ser desenvolvidos o mais próximo da realidade dos jogos, promovendo uma melhor capacitação dos atletas dentro das partidas. Neste sentido é válido ressaltar a importância da realização de treinamentos que visam este fim. Fernandes, (1994, p. 70) apresenta algumas funções técnicas, com ou sem bola, de jogadores de futebol através do quadro abaixo. Essas funções, além de fazer parte de uma realidade do jogo, também podem ser desenvolvidas no treinamento.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Fundamentos Técnicos	Domínio de bola com: - Pé: parte interna ou externa, peito, planta - coxa - peito -cabeça	Antecipações (Tacling) - carrinho - colisões - ombro - peito - deslizamento	Condução: - parte interna e externa do pé - peito - planta	Fintas: - com bola - com o corpo - com o olhar	Chutes: - simples: com a parte interna e externa do pé - calcanhar - voleio - cabeça - efeito: interno e externo - arremessos laterais	Goleiro: - defesas: bola baixa, média e alta Saídas do gol: direto na bola ou enfrentando o adversário - escanteios - tiro livre - cruzamentos - bolas atrasadas com o pé - reposições: com o pé ou mão.
Técnica para o jogador com bola	Recepção e Condução	Tirar "Roubar a Bola	Correr e Driblar	Drible	Chutes - ao gol - escanteios - para passar a bola	Defesa do gol
Técnica para o jogador sem Bola	Cobrir uma determinada zona do campo	Marcar diretamente um jogador adversário	Lutar pela a retomada da bola	Iludir a a marcação contrária. Desmarcação	Troca de posição com o companheiro	Cobertura dos espaços vazios
Formas de ação			Andar, trotar, correr (velocidade curta, média e longa), saltar, giros, quedas e reações.			

Todos os fundamentos citados acima devem ser desenvolvidos pelo atleta o quanto antes, já nas categorias de base, uma vez que o treinamento da técnica é um processo a longo prazo (FERNANDES, 1994).

O mesmo autor informa que o treinamento da técnica deve ser entendido como aprendizagem motora, sendo assim o mesmo continua:

A aprendizagem motora dentro do esporte, e no caso específico do futebol, significa obter, melhorar e automatizar as destrezas (técnicas) desportivas, como resultado da execução repetitiva e consciente das mesmas, o que leva ao progresso da aprendizagem, sobretudo mediante uma melhora da coordenação entre o sistema nervoso central e o muscular. O objetivo da aprendizagem motora é criar sempre novas estruturas de coordenação, a melhora e fixação das mesmas. Isso deve ser considerado também para a aprendizagem da técnica, porque ela está relacionada com a aprendizagem motora que são sinônimas neste caso.

3 A AUTORREGULAÇÃO

Inicialmente observa-se que a autorregulação pode ser analisada sob o ângulo de várias concepções teóricas, e ser aplicada em vários campos. De acordo com Zimmerman (1986) a autorregulação na aprendizagem é o grau em que os indivíduos atuam a nível metacognitivo, motivacional, comportamental e contextual sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem, durante a realização das tarefas.

A autorregulação da aprendizagem contribui para a compreensão do significado do que se aprende. O indivíduo autorregulado constrói seu próprio conhecimento e estratégias, toma decisões conscientes tendo em vista o alcance de seus próprios objetivos (SILVA, 2004).

Zimmerman (2000) cita o caráter cíclico da autorregulação englobando diferentes fases:

- Fase de Antecipação e Preparação: influenciada por crenças motivacionais, como o da autoeficácia, está relacionada ao grau de envolvimento dentro de uma tarefa e suas competências quanto à execução da mesma. A expectativa por resultados seja positivo ou negativo, o que de certa forma, mesmo negativo poderá contribuir para seu desenvolvimento e as orientações motivacionais que poderá influenciar no empenho da pessoa.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- Execução e Controle: nesta etapa os alunos desenvolvem os processos e estratégias que irão contribuir nas ações das tarefas. É a fase de execução que ocorre durante a realização das atividades propostas. Alguns fatores são elementos essenciais dentro desse período, tais como o controle da atenção e a inibição do comportamento motor, que são elementos extremamente necessários para a realização de uma tarefa eficaz, uma vez que a ausência desses elementos poderá fazer com que a pessoa venha produzir respostas de maneira impulsiva, acarretando o fracasso. Nesta fase leva-se em consideração o percurso da realização da tarefa, o monitoramento e o controle.
- Autorreflexão: distinguem-se os processos de autoavaliação. Refere-se à avaliação da tarefa executada, possibilitando a pessoa analisar o caminho que percorreu durante a execução da tarefa.

As fases da autorregulação (antes, durante e após) criam um ciclo na ação autorregulada aberto a novos tipos de desenvolvimento, podendo avançar e recuar em diversos aspectos.

Conforme o conceito apresentado por Zimmerman (2000), a autorregulação na aprendizagem é o grau em que os indivíduos atuam a nível metacognitivo, motivacional e comportamental e contextual sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem, durante a realização das tarefas. Sendo assim, o mesmo autor diz que em qualquer atividade a autorregulação da aprendizagem implica nas dimensões relatadas (metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual) (Zimmerman 1986; 2000).

No que diz respeito à dimensão metacognitiva Flavell (1976) relata que esta é o conhecimento que a pessoa adquire no que diz respeito ao próprio funcionamento cognitivo, ou seja, compreender que a organização da informação em um determinado esquema irá contribuir para seu aprendizado e uma posterior recuperação e lembrança.

Neste sentido, Flavell (1981) afirma que o controle que um indivíduo exerce sobre sua própria atividade cognitiva depende das ações e interações entre os seguintes componentes: conhecimento metacognitivo (conhecimento sobre a pessoa,

tarefa e estratégias), experiências metacognitivas (experiências que acompanham a atividade cognitiva), as metas cognitivas (objetivos a que quer alcançar) e as estratégias (cognitivas, empregadas para fazer um desenvolvimento da atividade cognitiva em direção ao objetivo; metacognitiva quando a função é supervisionar o progresso).

Mateos (2001) informa que a Metacognição faz referência a conhecimentos conscientes e verbalizáveis acerca de atividades cognitivas, como também sobre processos e operações de planejamento, supervisão e avaliação dessas ações cognitivas, baseando-se nos conhecimentos declarativos, ou seja, conhecer aquilo que se sabe e saber expressar esse conhecimento; e conhecimentos procedimentais, isto é, saber o caminho para conhecer aquilo que se sabe.

Quanto à dimensão motivacional, Mateos (2001), diz que a metacognição depende desse sistema motivacional que envolve autoeficácia, autoestima, segurança, atribuições de sucesso a fatores de controle, valorização do esforço pessoal para se obter uma trajetória bem sucedida.

No que diz respeito à autoeficácia, Bandura assume papel de destaque, enfocando essa teoria como parte principal do modelo cognitivo-social. Segundo o autor, a autoeficácia refere-se à crença ou expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, realizar com sucesso uma determinada tarefa e alcançar um resultado desejado (BANDURA, 1997).

A motivação serve como instrumento na influência da maneira como as pessoas participam ou não de determinada tarefa (ECCLES et al, 1989).

Eccles e Wigfield (2002) relatam que a motivação de um indivíduo depende das expectativas pessoais do êxito e do mesmo acreditar na importância e o valor da tarefa.

Dentro da dimensão comportamental/volitiva, a volição está relacionada ao controle de intensões e impulsos para que a ação ocorra. As estratégias volitivas contribuem na gestão do esforço, uma vez que estimulam a procura de boas condições para a realização de uma ação bem-sucedida (KUHL, 1984; CORNO, 2001).

Quanto a contextualização, esta está relacionada ao ambiente da realização da tarefa e nesse sentido, Carita, et al (1998) informam que o espaço da execução da tarefa deve ter boas condições para o desenvolvimento, promovendo a concentração dos indivíduos.

4 COMPORTAMENTO AUTORREGULADO DE JOGADORES PROFISSIONAIS DE FUTEBOL

Segundo Drubscky (2003), a teoria do conhecimento e a prática caminham juntos na evolução do treinamento esportivo. Nos últimos anos, o futebol tem se destacado pelo grande avanço na área do treinamento e, consequentemente, na performance dos atletas e das equipes. O mesmo autor informa que táticas variadas, didáticas, modelos de treinos diferenciados, a chegada de novas ciências e as avaliações físicas são algumas áreas que revolucionaram o futebol. Os benefícios da evolução científica do treinamento esportivo estão facilmente ao alcance dos profissionais envolvidos no devido desporto. Com isso a autorregulação vem ser mais uma ciência a alcance desses profissionais, que poderá contribuir para o desenvolvimento dos atletas de futebol.

Alguns pesquisadores têm se destacado em pesquisas referente à autorregulação direcionada ao esporte, dentre eles estão Cleary e Zimmerman (2001) que observaram diferenças entre os especialistas de basquete, não especialistas e novatos na qualidade de auto-regulação. Dentre alguns resultados, constatou-se que especialistas apresentam níveis mais elevados de auto-eficácia do que não especialistas ou novatos.

Alguns pesquisadores que desenvolvem trabalhos dentro da autorregulação e do desempenho esportivo, como, por exemplo, Anshel e Porter (1996), têm demonstrado que a autorregulação pode afetar positivamente a performance do atleta. Os mesmos autores ainda informam que atletas que não conseguem se autorregular estarão sujeitos a não dar o melhor de si.

O jogador de futebol, em suas atividades dentro de campo, está sujeito a constantes tomadas de decisão, seja pela dinâmica dos tipos de treinamentos, como também dos jogos. Neste sentido, Mateos, (2001) chama a atenção de que a

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

autorregulação faz com que a pessoa desenvolva aspectos como “tomada de decisão” sobre determinados objetivos, os meios e etapas de sua aprendizagem.

Segundo Zimmerman, (1989, 2006) quanto mais os jogadores se autorregularem, maior será sua responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Conforme citado anteriormente, as dimensões da autorregulação da aprendizagem é manifestada pelas dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual (ZIMMERMAN 2000), com isso, dentro do contexto esportivo do futebol também há de se observar a presença dessas dimensões no comportamento autorregulado do atleta.

Na dimensão metacognitiva, Flavell (1976) diz que esta se relaciona aos processos de supervisão e regulação que a pessoa exerce sobre a própria atividade cognitiva quando se depara com uma tarefa.

Brown (1978), que definem a metacognição como o controle deliberado e consciente das ações cognitivas. As atividades metacognitivas são os mecanismos autorregulatórios, que são utilizadas pelas pessoas durante a resolução de um problema, ou ao enfrentar uma tarefa, e isto implica em: ter consciência das limitações do próprio sistema; conhecer o repertório de estratégias disponíveis e as usar apropriadamente; identificar e definir problemas; planificar e sequenciar ações para sua resolução; supervisionar, comprovar, revisar e avaliar o andamento dos planos e sua efetividade.

Neste sentido, dentro de um contexto de treinamento de futebol, o atleta está constantemente se deparando com esses mecanismos autorregulatórios citados por Brown (1978). Abaixo segue algumas situações dessa realidade:

- Ter consciência das limitações do próprio sistema: analisar, avaliar a realidade do clube, limitações dos locais de treinamento, etc, tendo em vista a adequação do ambiente quando se fizer necessário.
- Conhecer o repertório de estratégias disponíveis e as usar apropriadamente: conhecimento do tipo de treinamento, como realizá-lo e adquirir o domínio do mesmo e quando usá-lo em uma realidade do jogo, ter o domínio da tarefa.
- Identificar e definir problemas: em uma situação de treino em que venha ter alguma

dificuldade na realização da tarefa, identificar onde está o erro e corrigi-lo.

- Supervisionar, comprovar, revisar e avaliar o andamento dos planos e sua efetividade. ter o controle e consciência de seu desempenho nos treinos.

Desta forma observa-se que à dimensão metacognitiva está ligada à clareza dos objetivos; auto-conhecimento para a realização da tarefa; utilização de estratégias relacionados à tarefa; monitoramento e o controle da ação.

De acordo com Konzag, (1992), os esportistas com grande desempenho em situações de jogo, possuem processos cognitivos de alto nível, sendo a recepção e a elaboração de suas informações mais rápidas e precisas.

Em relação à dimensão motivacional, ressalta-se que ela está direcionada a satisfação, ou não, na realização da tarefa, além disso, ainda há o monitoramento e controle da motivação através da utilização de estratégias, e por fim as crenças, destacando-se a de autoeficácia.

Dentro do aspecto motivacional da dimensão da autorregulação, é grande a importância dessa dimensão no âmbito do futebol, uma vez que o atleta motivado poderá desempenhar melhor suas competências. Nesse aspecto Cunha, et al (2011) afirmam que qualquer profissional ou praticante do futebol que desempenhar suas funções mais motivado, provavelmente a fará com mais competência e qualidade, porém a motivação de um jogador de futebol pode melhorar ou piorar seu rendimento, mas não pode servir como justificativa de seu desempenho.

Ammes (1992) afirma que uma poderosa maneira de se motivar um indivíduo é fazê-lo enxergar a importância ou o significado de determinada tarefa. Vale ressaltar que esse fato muitas vezes dentro da relação treinador/atleta é inexistente.

Mateos (2001), como citado anteriormente diz que a metacognição depende do sistema motivacional que envolve autoeficácia, dentro desse aspecto, Cunha, et al (2011) informam que a teoria da autoeficácia é muito significativa no construto motivacional, pois se a crença de autoeficácia de uma pessoa é baixa em uma tarefa, menos motivado ela estará para realizá-la. Sendo assim, é necessário que se busque tornar alunos/atletas mais autoeficazes, uma vez que, desta forma, estes estarão mais

motivados pela expectativa do êxito, a participar dos treinos e jogos, tendo assim condições de obterem um melhor rendimento.

Dentro da dimensão comportamental/volitiva “a volição está relacionada ao controle de intenções e impulsos para que a ação ocorra. As estratégias volitivas contribuem na gestão do esforço, uma vez que estimulam a procura de boas condições para a realização de uma ação bem-sucedida” (KUHL, 1984; CORNO, 2001). Baseado nessa citação, é válido ressaltar que um atleta, ao realizar um determinado tipo de treinamento, para que ocorra uma boa performance, é importante que o mesmo saiba identificar a melhor maneira para alcançar seus objetivos, seja planejando ou verificando a necessidade de ajuda. Além disso, a dimensão comportamental está relacionada ao planejamento do tempo e à constatação ou não da necessidade de ajuda, fato este também importante no contexto da rotina de treinamento do atleta, uma vez que o mesmo, no desempenho de suas tarefas, muitas vezes não consegue identificar e realizar uma ação, precisando assim de alguma ajuda, seja do treinador, dos companheiros de equipe, etc.

Na dimensão contextual, é analisado as percepções sobre o contexto, as ações tendo em vista a sua adequação, a avaliação da tarefa e do contexto e o espaço da execução da tarefa, que deve ter boas condições para o desenvolvimento, promovendo a concentração dos indivíduos. (CARITA, et al, 1998) Neste fato, observa-se dentro da realidade dos treinamentos de futebol, muitas vezes os treinamentos são prejudicados pelo mau estado do gramado, presença de torcedores, etc.

De acordo com Zimmerman, 2006 os processos auto-reguladores não produzirá imediatamente altos níveis de especialização, mas pode ajudar um indivíduo em adquirir conhecimento e habilidades de forma mais eficaz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, observou-se através da pesquisa bibliográfica que a autorregulação, através de sua dimensão cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual, além de contribuir para o desempenho das pessoas em diversas áreas, a mesma poderá ser mais uma ciência a contribuir para o

desenvolvimento do futebol, especificamente no comportamento do atleta no treinamento técnico. Observou-se que o jogador profissional estará constantemente se deparando com os mecanismos autorregulatórios, podendo estes influenciar na performance dos atletas, no que diz respeito ao alcance de conhecimentos e habilidades de forma mais eficaz.

REFERÊNCIAS

- AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, v. 84, 1992 p.161-171.
- ANSHEL, M. H, & PORTER, A. Self-regulatory characteristics of competitive swimmers as a function of skill level and gender. *Journal of Sport Behavior*, 19, 1996. p.91-110.
- BANDURA, A. Self-efficacy: the exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BROWN, A. L. Knowing when, weere, and how to remember: A problema of metacognition. En R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, N. J. Erlbaum. 1978. p.77-165.
- CARITA, A. SILVA, A. MONTEIRO, A. DINIZ, T. Como ensinar a estudar. Lisboa: Editorial Presença, 1998.
- CLEARY, T. J, & ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 2001. p.185-206.
- CORNO, L. Volitional Aspects of Self-Regulated Learning. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. (Edts.). *Self Regulated Learning and academic Achievement* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p.191-225.
- CUNHA, S. A. MOURA, F. A. SANTIAGO, P.R.P. CASTELLANI, R.M. BARBIERI, F. A. Futebol: aspectos multidisciplinares para o ensino e treinamento. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2011.
- DRUBSCKY, R. O Universo Tático do Futebol Escola Brasileira. Belo Horizonte: Health, 2003.
- ECCLES, J. S. MIDGLEY, C. Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for Young adolescents. I: AMES, C; AMES R. (Eds.) *Research on motivacion in education*. San Diego, CA: Academic Press, v.3, 1989. p.139-186.
- ECCLES, J. S. MIDGLEY, A. Motivacional beliefs, values and goals: learning and performance in educational settings. *Annual Review of Psychology*, v.53. 2002 p.109-132.
- FALK, P. R.A. Futebol: Gestão e treinamento. São Paulo: Ícone, 2010.
- FERNANDES, J. L. Futebol: Ciência, arte ou...sorte! Treinamento para profissionais – Alto rendimento: preparação física, técnica, tática e avaliação. São Paulo: EPU, 1994.
- FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In RESNICK, L.B. (Ed). *The nature of intelligence*. Hillsdade, N.J.: Erlbaun, 1976. p.110-238.
- FLAVELL, J. H. Cognitive monitoring. In DICKSON, W.P. (Ed). *Children s oral communication skills*. New York: Academic Press, 1981. p.35-60.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- FRISSELLI, A. & MANTOVANI, M. Futebol Teoria e Prática. São Paulo: Phorte Editora, 1999.
- KONZAG, G. Conocer y jugar. El problema de la objectivación de los antecedentes cognoscitivos del ejercicio en los juegos deportivos. Stadium 152, 1992 p.27-34.
- KUHL, J. Volitional aspects of achievement motivation and learner helplessness: Towards a comprehensive theory of action control. In: MAHER, B; MAHER, W. (Eds.). Progress in experimental personality research. New York: Academic Press, v. 13, 1984.
- SILVA, A. L. A autorregulação na aprendizagem. A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: LOPES DA SILVA, A. DUARTE, A. SÁ, I. VEIGA SIMÃO. A. M. A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto Editora, 2004. p.18-39.
- MARTIN, D. Técnica Desportiva e teoría del entrenamiento. Buenos aires: Stadium, v.25, n. 147, 1991 p. 6-13.
- MATEOS, M. Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique, 2001.
- MUTTI, D. Futsal: da iniciação ao alto nível. São Paulo: Phorte, 2003.
- VOZER, R. C, GUIMARÃES, M.G.V, RIBEIRO, E. R. Futebol: História, técnica e treino de goleiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81, 1989 p.329-339.
- ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.; ZEIDNER, M (Eds.). Handbook of Self-Regulation. New York: Academic Press, 2000 p.13-39.
- ZIMMERMAN, B. J. Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. In The Cambridge handbook of expertise and expert performance (edited by KA Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & RR Hoffman), 2006 p. 705-722. New York, NY: Cambridge University Press. University Press.
- ZIMMERMAN, B. J. Developement of self-regulated learning: wich are the key subprocesses? Contemporary Educational Psychology, v.11, 1986, p.307-313.

O ERRO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: uma abordagem da teoria construtivista

Talita Nascimento dos Santos (UENF)
Dr^a Vera Lucia Deps (UENF)

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar a construção da aprendizagem a partir do erro, no processo de construção do conhecimento, focando-se na teoria construtivista que considera o erro como fonte de aprendizagem para os alunos que por sua vez viabiliza um caminho de descobertas e desafios que estimula o educando o prazer do saber e do fazer e ao educador iniciar práticas educativas que promovam uma aprendizagem diferenciada.

Palavras-chave: Aprendizagem, erro, construtivismo.

1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em todos aspectos da vida cotidiana os seres humanos estão sujeitos a acertar e errar. No entanto, o erro instiga um pensamento negativo de fracasso ou desajuste em decorrência da visão de erro como algo destrutivo, que deve ser evitado.

Nogaro e Granella (2004) focalizam que o erro deve ser estudado dentro da filosofia, da religião, da ciência e da aprendizagem escolar. Na filosofia, o erro deve ser tratado tanto eticamente quanto moralmente. Moralmente quando o homem age de acordo com regras impostas para que ele possa viver em grupo, ou seja, em sociedade. Eticamente quando ele é capaz de refletir a respeito dos princípios que fundamentam sua vida moral, assim o homem imoral é aquele que transgride as regras do grupo.

Os mesmos autores apontam que o enfoque religioso trata o erro em forma de pecado, assim o ser humano que erra, ou que peca, é aquele que comete um ato deliberativamente ou deixa de fazer o certo. Desse modo o pecado, ou seja, o erro deve ser punido, pois ele é tudo que não está de acordo com as regras de Deus, logo entende-se que errar é pecar.

A ciência nos revela que a humanidade sempre seguiu na busca de conhecimento e para a produção de tal o homem ia tentando, se o resultado da tentativa fosse uma solução para um problema obtia-se o conhecimento, se uma solução não fosse encontrada não detinha-se o conhecimento, logo era necessário tentar novamente.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Segundo Luckesi (2001) o não-sucesso é, em primeiro lugar, um indicador de que ainda não se chegou à solução necessária, e, em segundo lugar, a indicação de um modo de como não se resolver essa determinada necessidade. O fato de não se chegar à solução bem-sucedida indica, no caso, o trampolim para um novo salto.

É como salienta Torre (2009):

“Se vamos acreditar em filósofos da ciência como Popper, Lakatos, Kuhn e outros, a ciência progride mediante processos de tentativa e erro. O erro é um ponto de referência importante para dirigir nossas hipóteses para outros caminhos (...). Não somente a aprendizagem comum, como também a científica está submetida, pois, a tentativa e ao erro. O avanço científico não é linear, mas em zigue-zague, partindo de ideias aparentemente consolidadas, mas que logo se demonstram inconsistentes para explicar certos fenômenos. (p. 19)

1.2 - JUSTIFICATIVA

A motivação para realização deste estudo deu-se pelo fato de que o erro é uma variável concomitante ao processo educativo, no entanto, a forma como o professor conceitualiza e utiliza o erro (foco deste estudo) pode ter consequências favoráveis ou não à aprendizagem.

1.3 – OBJETIVO DO ESTUDO

Analisar sob a luz da teoria construtivista se a construção da aprendizagem a partir do erro, no processo de construção do conhecimento, estimula no educando o prazer do saber e do fazer e no professor práticas educativas que promovam uma aprendizagem diferenciada.

1.4 - PROBLEMA

O erro faz parte do processo educativo, porque não é possível avançar em um longo e desconhecido caminho sem se equivocar. Não há aprendizagem sem erros. Todavia cabe o questionamento: De que forma devemos analisar o erro na aprendizagem? O erro só deve ser analisado a partir da avaliação ou o erro deve ser analisado, entendido através de um processo?

O erro relacionado a aprendizagem escolar acontece quando um aluno em uma atividade manifesta não ter consolidado determinado conhecimento, todavia aponta Torre (2007)

“O erro não é um fim, é uma estratégia (...) A utilização do erro deve ser instrumental, mas não como técnica precisa ou como pauta normatizadora, senão como procedimento ou conjunto de procedimentos que nos ajudam a organizar sequencialmente as ações com o objetivo de alcançar determinados fins educativos (...). O erro pode ser utilizado como uma estratégia inovadora para aproximar a teoria e a prática, para passar de um enfoque de resultados para um enfoque de processos. (p.10)

1.5 - METODOLOGIA

O presente estudo é de base teórica e através de levantamento bibliográfico abordar-se-á a hipótese de que o erro faz parte de um processo, é possível e necessário, logo o erro deve ser analisado através de uma forma construtivista do saber, uma fonte de crescimento e não uma ferramenta de exclusão.

2- O LADO CONSTRUTIVO DO ERRO

Segundo Fosnot (1998) o construtivismo é uma teoria sobre conhecimento e aprendizagem, conhecimento este tido como temporário, não objetivo, internamente construído, social e culturalmente intermediado. Uma visão construtivista da aprendizagem sugere uma abordagem de ensino que oportunize aos alunos experiências concretas, contextualmente significativas, nas quais eles possam buscar padrões, levantar suas próprias perguntas e construir seus próprios modelos, conceitos e estratégias, diz a autora.

Isso pode ser reforçado pelo fato de que a construção do conhecimento do aluno dá-se através da interação com o meio em que vive, por isso suas experiências são muito importantes para ajudá-los a ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e dar-lhes a capacidade de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Se o educador tiver uma concepção problematizada do erro, temos o construtivismo, onde o erro não é tratado simplesmente como uma questão reduzida ao resultado da operação, mas sim, de invenção e de descoberta (NOGARO; GRANELLA, 2004).

De acordo com o construtivismo a análise e identificação de um erro deve ser um indicador de orientação para docentes e discentes. Aos primeiros, auxiliando como ensinar melhor e mais efetivamente, enquanto pra os alunos fornecendo indicadores para autogerirem os seus esforços nos percursos de sua aprendizagem.

Tomando-se como base a ideia de que certo e errado devem ser considerados como momentos de um contínuo, porque, de um modo geral, a aproximação do acerto passa por situações de erro, o erro não é o sinal de uma falta, mas o indicador de uma possibilidade. Para Torre, o erro:

(...) deve ser concebido como um sintoma, e não como um mal, pois, do mesmo modo que a febre alerta de possíveis infecções, os erros na aprendizagem informam de estratégias inadequadas, de lacunas de conhecimento, de falhas na compreensão, de lapsos na execução etc. (2007, p. 28).

Quando o professor ignora o erro do aluno, ele prejudica as futuras aprendizagens do educando, pois tirará deste a possibilidade de refletir sobre seu erro e os caminhos que o levaram a tal resultado, desse modo o ato de corrigir seria nada mais do que uma verificação de erros e acertos, diferentemente do que prega a teoria construtivista que diz que ensinar a pensar é desenvolver consciência crítica.

Segundo Nogaro e Granella (2004) o professor desempenha dois tipos de ações pedagógicas: uma ao planejar a situação de aprendizagem oferecendo condições para o aluno avançar e compreender os conteúdos. Outra intervindo no processo de aprendizagem que está acontecendo. Desse modo o mesmo professor conduz as atividades e faz correções necessárias no decorrer do processo de aprendizagem. Mais uma vez, atrelando-se a teoria construtivista, o professor deve iniciar o processo de ensino-aprendizagem a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem na vida cotidiana, no seu meio. Destaca-se aqui outro fator fundamental: manter um diálogo aberto com os alunos durante a correção dos exercícios, não falando claramente que o

alunos errou, mas mostrando-o de forma consciente que o caminho percorrido pelo alunos não foi o mais viável.

De acordo com Carvalho (2001) a correção dos erros na perspectiva construtivista tem como objetivos: interpretar as soluções propostas pelos alunos, procurar identificar em que nível de desenvolvimento ele está, propor novas questões, informá-lo para que avance em sua forma de pensar, buscando um nível de conhecimento mais elaborado, definir novas estratégias para a ação pedagógica, promover a cooperação e o respeito pelas individualidades. É necessário o acompanhamento, a reconstrução do conhecimento. A correção precisa ser interativa, estando o professor e o aluno comprometidos com a aprendizagem.

Logo, a virtude do erro, na visão psicopedagógica, está na possibilidade de constituir-se em fonte de crescimento, para alunos e professores, uma vez que permite o reconhecimento de sua origem e dos procedimentos e mecanismos que o produziram. Desde que conscientemente elaborado, o erro torna possível a oportunidade de revisão e avanço, permite fazer uma síntese mental, integrando o fazer ao sentir, gerando o prazer e o criar na aprendizagem (SILVA, 2008, p. 12).

3- A RELAÇÃO ENTRE O ERRO E A TEORIA PSICOGENÉTICA DE PIAGET

Tratar o erro a partir de uma prática pedagógica nunca foi o objetivo da obra de Jean Piaget. O objetivo deste estudioso sempre foi desvendar os mecanismos subjacentes à formação do conhecimento. Sendo assim, salienta Castorina, 1998 na visão de Piaget, aprender, em suma, não consiste em incorporar informações já constituídas e, sim, em reinventá-las e reinventá-las através da própria atividade do sujeito.

Davis & Espósito (2001) salientam que do ponto de vista pedagógico, a conduta a ser seguida na situação de ensino-aprendizagem deveria ser: partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, ou seja, de seus sistemas de significações; apresentar problemas que gerem conflitos cognitivos; dar ênfase a maximização do desenvolvimento e não apenas a busca de resultados, centrando-se no processo de construção do conhecimento; aceitar soluções “erradas” como pertinentes, desde que

indicadoras de progressos na atividade cognitiva; fazer com que os alunos tomem consciência dos erros cometidos, percebendo-os como problemas a serem enfrentados, sem que lhes imponham caminhos previamente traçados. A riqueza dos conflitos cognitivos, ou seja, dos desequilíbrios reside em provocar a busca de um novo estado de equilíbrio, superior e melhor que o precedente.

Quando os autores acima falam de apresentar problemas que gerem conflitos cognitivos, eles estão simplesmente fazendo referência ao conceito de equilibração de Piaget, entendido como um processo dinâmico de comportamento autorregulado que põe em equilíbrio dois comportamentos polares intrínsecos: a assimilação e acomodação, a assimilação é entendida como a organização da experiência com nossas próprias estruturas lógicas ou entendimentos, ela é uma tendência de vermos o mundo por meio dos nossos próprios construtos, a fim de preservar nossa autonomia.

Segundo Fosnot (1998) experiências novas, às vezes, promovem contradições com nossos entendimentos presentes tomando-os como insuficientes e assim perturbando e desequilibrando nossa estrutura e levando por fim a acomodação que seria nada mais que um comportamento reflexivo, integrador, que serve para mudar o nosso próprio eu e explicar o objeto para que funcionemos em relação a ele com desequilíbrio cognitivo. Assim, a equilibração é um processo dinâmico, é uma dança dinâmica de equilíbrios progressivos de adaptação e organização, de mudança e crescimento. Sendo assim, se a criança acerta, ou seja, se obtém êxito, cabe ao professor colocar-lhes novas situações-problema que provoquem desequilíbrios em sua forma de pensar, para levá-la a construir novos patamares cognitivos.

Por outro lado se a criança erra, o que significa este erro? Davis e Espósito (1991) afirmam que a teoria psicogenética de Piaget oferece três alternativas:

- 1- A criança possui a estrutura de pensamento necessária a solução da tarefa, mas selecionou procedimentos inadequados para tal.
- 2-A criança errou porque a estrutura de pensamento que possui não é suficiente para solucionar a tarefa: existem contradições entre as hipóteses construídas pelo próprio

sujeito que implicam tanto uma dificuldade de compreender a questão quanto para selecionar uma estratégia de ação.

3-A criança errou porque não possui a estrutura de pensamento necessária a solução da tarefa, de onde decorre uma impossibilidade de compreender o que lhe é solicitado. Este é o caso em que a criança depara com os limites da estrutura cognitiva.

Na alternativa 1 supõe-se que a criança já dispõe de conjuntos de esquemas do “saber fazer”, que é necessário para obtenção do sucesso. Esse erro não se refere a construção de conhecimentos e sim ao aprimoramento dos conhecimentos já adquiridos.

Na alternativa 2 a situação problema não foi resolvida de modo adequado porque a criança ainda não dispõe de todos os esquemas de ação requeridos para tal, visto que existe lacunas em sua estrutura de pensamentos que lhe dificultam a assimilação dos dados disponíveis. A criança encontra-se desequilibrada uma vez que a situação problema é percebida como geradora de perturbações em sua forma de pensar. A criança procede então por tentativas e erros, fazendo correções em sua estratégia.

Na alternativa 3 entende-se que se não há entendimento da tarefa, não há como solucionar procedimentos de ação adequados. A criança não é capaz de assimilar o problema enquanto perturbador, seja porque seu sistema cognitivo não se encontra suficientemente desenvolvido, seja porque a tarefa não é perturbadora.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grandes esforços têm sido realizados por filósofos da ciência, como Popper e Kuhn, e psicólogos cognitivistas como Piaget e outros estudiosos para modificar a percepção negativa do erro, ou seja encarar o erro como produto, logo, o erro passa a ser encarado de uma forma diferente, como parte do processo de aprendizagem e como estratégia. A forma como o professor conceitualiza e utiliza o erro pode ter consequências favoráveis ou não à aprendizagem, logo é tarefa do professor fazer com que os erros se tornem um “ponto observável” pelo estudante, a fim de que este tome consciência sobre os caminhos que o levaram a cometer tal erro, pois como foi

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

abordado, é por meio do erro do seu aluno que o educador vai identificar o que ele já sabe e o que pode vir a saber sobre o conteúdo em estudo e reconstruir o conhecimento a partir dele.

RERERÊNCIAS:

- ANTUNES, Celso. *Novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CARVALHO, M. M; CARVALHO, D.D.M. *Para compreender o erro no processo ensino-aprendizagem*. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.7, n.42, nov./dez, 2001.
- CASTORINA, José. Antonio. et al. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo-SP: Ática, 1996
- CHALMERS, Alan Francis. *O que é Ciência afinal*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. *O papel e a função do erro na avaliação escolar*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.72, n. 171, 1991
- FOSNOT, Catherine Twomey. *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática* Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. *O erro no processo de ensino e aprendizagem*, 2004. Disponível em: http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_1_2.pdf. Acesso em 09 de julho de 2012.
- PIAGET, Jean. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, Ed. USP, 1978.
- SILVA, Eleonora. Maria. Diniz da. *A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação*. Est. Aval. Educ. [online] vol.19, n.39, pp. 91-113, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-68312008000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 de junho de 2012.
- TORRE, Saturnino de La. *Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante*. Porto: Porto Editora, 2004.

**O ESFORÇO NA APRENDIZAGEM NA COMPREENSÃO DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS**

Dr^a Vera Lucia Deps (UENF)

RESUMO: Faz-se breve descrição de conceitos teóricos relacionados à autorregulação e ao esforço na aprendizagem, e apresenta-se os resultados de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, realizado com estudantes universitários da área de Educação, com o objetivo de conhecer suas percepções referentes ao esforço na aprendizagem, e a forma como a aprendizagem desse esforço é gerida pelos professores independente do grau de ensino. O questionário foi o instrumento utilizado, e os dados foram analisados de acordo com categorias pré-estabelecidas, relacionadas aos objetivos do estudo. Evidenciou-se a influência das crenças dos estudantes no esforço da aprendizagem, concluindo-se sobre a necessidade de maior envolvimento dos educadores para o desenvolvimento de crenças e atitudes relacionadas ao esforço. Destacou-se ainda que o esforço do aluno como processo de aprendizagem tem merecido pouca atenção dos educadores, visto que a avaliação está essencialmente centrada no produto. Os alunos consideram que o esforço do estudante na aprendizagem é determinante para o sucesso nos estudos conjugado com outros fatores, destacando-se a motivação. Esta, por sua vez, decorre das crenças de autoeficácia e de outras crenças dos aprendizes relacionadas à aprendizagem, bem como dos seus objetivos pessoais e de aprendizagem. O alcance dos objetivos depende das estratégias de aprendizagem utilizadas ou do comportamento metacognitivo do estudante, através do qual ocorre a operacionalização do esforço. Constata-se assim sintonia e/ou convergência entre a concepção de esforço na aprendizagem dos alunos e os teóricos da autorregulação da aprendizagem.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem; esforço na aprendizagem; estudantes universitários.

1 Introdução:

Nos últimos anos pais, professores e os próprios alunos têm demonstrado maior interesse pela qualidade da aprendizagem, tendo em vista uma melhor formação profissional, em decorrência do reconhecimento da importância da Educação para melhores condições de emprego e de vida na sociedade tecnológica e globalizada em que vivemos. Consequentemente o esforço do aluno em sua aprendizagem tem sido preocupação de toda comunidade, uma vez que é percebida a relação entre esforço e desempenho acadêmico. Apesar do reconhecimento da importância do esforço na aprendizagem, quer pela literatura especializada, quer por aqueles envolvidos no processo educativo, pouco se tem escrito e discutido sobre essa temática, o que nos motivou a fazer um estudo exploratório, ouvindo sobre o

tema estudantes universitários da área de Ciências Humanas, com os quais mantínhamos contato mais próximo.

Através da aplicação de um questionário com perguntas abertas, objetivou-se conhecer as concepções daqueles estudantes relacionadas ao esforço na aprendizagem, especificamente seus conceitos e crenças relacionados ao tema, e a forma como percebem que esse assunto é abordado pelos professores.

Descreveremos, neste breve relato, algumas das constatações decorrentes deste survey. Considerando que o esforço na aprendizagem diz respeito ao comportamento autorregulado do estudante, inicialmente faremos uma sucinta revisão de conceitos relacionados à autorregulação da aprendizagem apresentados pela literatura especializada; em seguida mencionaremos os procedimentos metodológicos adotados; prosseguindo, apresentaremos os resultados, os quais foram divididos em três tópicos: o conceito dos alunos referente ao esforço na aprendizagem; suas crenças sobre o tema; e suas percepções sobre a forma como os professores abordam essa temática. Finalizando, apresentamos as conclusões.

2 - A autorregulação da aprendizagem na literatura especializada:

De acordo com Pintrich (2000), embora os teóricos tendem a enfatizar diferentes aspectos da autorregulação, compartilham algumas suposições básicas, quais sejam: todos concordam que o estudante que autorregula sua aprendizagem tem uma participação ativa e construtiva no processo de gerar significado, e adaptam seus pensamentos, sentimentos e ações, de modo a facilitar suas aprendizagens e motivações. Neste sentido percebe-se convergência entre o comportamento autorregulado do estudante e o seu esforço na aprendizagem, uma vez que neste também está implícito ação e adaptação de pensamentos, sentimentos e ações, que, por sua vez, implica em escolha e utilização de estratégias. Entretanto o esforço do aprendiz nem sempre ocorre de forma reflexiva, ou acompanhado pela busca consciente de estratégia que possa propiciar bons resultados, ou seja, o seu esforço nem sempre é autorregulado. Mas, o que é autorregulação da aprendizagem?

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Zimmerman (2005, p. 14) define autorregulação como “pensamentos, sentimentos e ações auto-gerados, planejados e ciclicamente adaptados para a obtenção de objetivos pessoais”. Assim, a autorregulação envolve o entrelaçamento de quatro componentes:

- a) Pessoal ou cognitivo/metacognitivo (Ex.: Pensamentos)
- b) Motivacional (Ex.: Sentimentos)
- c) Comportamental (Ex.: Método de aprendizagem)
- d) Ambiental (Ex.: Condições do ambiente)

A maioria dos teóricos da autorregulação vê a aprendizagem como um processo envolvendo esses componentes. Inicialmente os estudos da autorregulação da aprendizagem voltaram-se para a dimensão metacognitiva, em decorrência dos estudos pioneiros de Flavell, que conceituou a metacognição como:

O conhecimento que alguém tem acerca dos próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado com eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Assim se pratica a metacognição (meta-memória, meta-aprendizagem, meta-atenção, meta-linguagem etc.) a saber:

- Quando percebo que tenho mais dificuldade em aprender a que b;
- Quando compreendo que devo verificar pela segunda vez c antes de aceitá-lo como fato;
- Quando se me ocorre que faria bem em examinar todas e cada uma das alternativas em uma escolha múltipla antes de decidir qual é a melhor;
- Quando observo que deveria tomar nota de d porque posso esquecê-lo.

[...] a metacognição faz referência, entre outras coisas, à supervisão ativa e consequente regulação destes processos em relação com os objetos ou dados cognitivos sobre os quais atuam, normalmente ao serviço de alguma meta ou objetivo concreto. * (Flavell, 1976, p. 231-235)

Vê-se assim que a metacognição, tendo em vista o alcance do objetivo pretendido, engloba:

- a) o autoconhecimento dos processos cognitivos (procedimento de monitoramento); e
- b) o autocontrole da atividade cognitiva (a utilização de estratégias).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Brown (1978) define metacognição com “ o controle deliberado e consciente da própria atividade cognitiva”. Essa definição deixa explícito que a solução de problemas exige do sujeito consciência e/ou conhecimento do próprio funcionamento cognitivo.

Há atualmente um enfoque nas estratégias, em decorrência da crença de que a realização das tarefas depende da utilização delas, ou seja, do controle da aprendizagem. Monereo et al. (1995, p. 27) define estratégia como

Processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelas quais o aluno escolhe e recupera de maneira organizada os conhecimentos de que necessita para completar um determinado pedido ou objetivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produzirá a ação.

De acordo com Veiga Simão (2005, p. 280),

Atuar estrategicamente diante de uma atividade de ensino/aprendizagem supõe ser capaz de tomar decisões “conscientes” para regular as condições que delimitam a atividade em questão e assim atingir o objetivo perseguido. Ensinar estratégias implica ensinar o aluno a decidir conscientemente os atos que realizará; ensinar a modificar conscientemente a sua atuação quando se orienta em direção ao objetivo desejado e ensinar a avaliar conscientemente o processo de aprendizagem ou de resolução seguido.

A técnica é transformada em estratégia a partir do momento em que o sujeito tem conhecimento de quando, como e onde usá-la.

Para o domínio de uma habilidade acadêmica, o aprendiz deve aplicar comportamentalmente estratégias cognitivas de aprendizagem a uma tarefa, dentro de um contexto relevante. A utilização adequada de estratégias cognitivas, também se relaciona ao ensino de estratégias afetivas que auxiliam o aluno a lidar com sentimentos, crenças e estados emocionais.

A instrução metacognitiva, levando o aprendiz num primeiro momento a ter consciência dos pontos fracos e fortes de seu funcionamento intelectual, e posteriormente como instrumento para a compensação de suas deficiências, pode contribuir sobremaneira para elevar o nível de aprendizagem e autonomia. O

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

desenvolvimento da metacognição deve, pois, constituir-se em um objetivo educativo, e integrar o currículo da escola que deve ter como uma de suas metas ensinar estratégias metacognitivas que facilitam a autoaprendizagem, ou ensinar a pensar o aprender.

Para Zimmerman (1986), o estudante autorregulado é alguém que se distingue por perceber a aprendizagem acadêmica como algo feita ou obtida por ele mesmo; acredita que a aprendizagem acadêmica é uma atividade proativa, que requer ou torna necessário processos motivacionais, comportamentais, e metacognitivos autoiniciados.

A autorregulação da aprendizagem não é uma habilidade mental como a inteligência ou uma habilidade acadêmica, como a proficiência em leitura. Ela é um processo autodiretivo através do qual os aprendizes transformam suas habilidades mentais em habilidades acadêmicas (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1998).

Os teóricos da autorregulação vêem a aprendizagem como um processo em aberto que requer atividade cíclica do aprendiz e que ocorre em três fases principais: a fase de antecipação ou de preparação; a fase de desempenho ou de controle volitivo; e a fase de autorreflexão. A fase de antecipação ou de planejamento prévio se refere aos processos que influenciam, e às crenças que precedem o esforço para aprender, e estabelece o período ou fase para tal aprendizagem. A segunda fase autorregulatória, a de performance ou de controle volitivo, envolve processos que ocorrem durante o esforço de aprendizagem, e afetam a concentração e o desempenho. A terceira fase autorregulatória, a de autorreflexão, envolve processos que ocorrem depois do esforço da aprendizagem e influencia as reações do aprendiz a essas experiências. Essas autorreflexões, por sua vez, influenciam a fase de antecipação ou de planejamento no que diz respeito aos esforços de aprendizagem subsequente, completando, deste modo, o ciclo autorregulatório (ZIMMERMAN, 1998).

Vê-se assim que o esforço do aluno se faz presente em todas as fases que integram o processo de aprendizagem autorregulada, e as crenças dos alunos, presentes na fase inicial de antecipação, têm consequências sobre o seu esforço. Segundo Boekaerts,

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

O esforço se refere a um ato intencional, que aumenta o comprometimento com a tarefa, aumentando a atenção, a concentração e a quantidade de tempo gasto com a tarefa, ou no fazer de atividades específicas (ex.: reler, repetir ou ensaiar, compreender, parafrasear, copiar) (BOEKAERTS, 2002, p. 20).

Como menciona Pajares e Olaz (2008), o poder das crenças é reconhecido por muitos estudiosos, argumentando que o poderoso caráter afetivo, avaliativo e episódico das crenças faz delas um filtro pelo qual os novos fenômenos são interpretados.

Para Bandura (2008), entre todos os pensamentos que afetam o funcionamento humano, destacam-se as crenças de autoeficácia, ou seja os “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho”(p. 101). Conforme menciona Bandura (2008), as crenças de autoeficácia são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades, e proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais. As pessoas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades, a menos que acreditem que suas ações possam produzir os resultados que desejam. Ainda segundo Bandura (1997, p. 2) “o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro”.

Os indivíduos geralmente são orientados, em suas atitudes, por suas crenças. Vê-se assim o quanto as crenças influenciam o comportamento do indivíduo, consequentemente o esforço do aluno na aprendizagem. Ressaltamos entretanto que, na ausência de habilidades e conhecimentos necessários, nenhum grau de confiança ou de autocompreensão pode produzir o sucesso desejado.

3 - Relato do estudo:

3.1- Aspectos metodológicos:

Conforme mencionado anteriormente, realizou-se um survey ou um estudo de caráter exploratório, de natureza qualitativa. Inicialmente participaram vinte e

cinco (25) alunos do curso de mestrado em Educação, englobando estudantes do sexo masculino e feminino. Posteriormente sentiu-se necessidade de confrontar suas opiniões com a de alunos dos cursos de graduação em Educação da mesma Universidade, com a finalidade de verificar se a resposta dos alunos do mestrado era genuína ou resultado de um maior percurso ou tempo de aprendizagem na Universidade. Participaram oitenta (80) alunos de graduação. Englobando estudantes de graduação e de pós-graduação, foram ouvidos cento e cinco (105) estudantes. Os alunos da graduação em comparação aos do mestrado, atribuíram, com maior frequência, o papel do professor como estimulador do esforço dos alunos, entretanto, não divergiram em relação aos atributos do esforço, por conseguinte os conteúdos das respostas dos dois grupos não foram separados.

O questionário, constituído de perguntas abertas, foi aplicado em horário de aula. Através dele buscou-se conhecer:

- O conceito dos estudantes de esforço na aprendizagem;
- A relação percebida pelos estudantes entre esforço na aprendizagem e suas crenças.
- A forma como percebem que o esforço do aluno é abordado pelos professores.

Outras variáveis, além dessas mencionadas, foram observadas. Entretanto, para não nos estendermos em demasia, focalizaremos nesse relato somente as citadas.

O conteúdo das respostas foram analisados de acordo com categorias previamente definidas, isto é, de acordo com os tópicos descritos anteriormente, relacionados às questões formuladas no questionário.

Na análise dos dados não se levou em conta diferenças de gênero, visto que numa primeira leitura percebeu-se haver convergência nas respostas dos sujeitos de ambos os sexos.

3.2- Apresentação e discussão dos resultados:

3.2.1- Conceito dos alunos sobre o esforço na aprendizagem:

Nas falas dos estudantes ficou explícito o reconhecimento de que o esforço é inerente à aprendizagem, e que uma aprendizagem bem sucedida é proporcional ao esforço: “Quanto mais esforço, mais o aluno aprenderá”. Entretanto reconhecem que nem sempre o resultado do esforço é satisfatório, em decorrência de inúmeros fatores que poderão ser detectados no decorrer deste texto. Reconhecem também que pode haver aprendizagem sem esforço, mas a aprendizagem escolar requer algum tipo de esforço, principalmente de natureza cognitiva.

O esforço pode acontecer em vários níveis - físico, mental ou psicológico- e para cada um se utiliza diferentes estratégias, mas em qualquer atividade, embora possa haver predominância de um nível sobre o outro, há sempre entrelaçamento desses níveis, conforme atesta os depoimentos seguintes:

Penso que o esforço na aprendizagem possa ser encarado mais em termos psicológicos (exemplificando, manter a concentração e a motivação quando existem fatores que as comprometem), mas também se pode relacionar com a parte física, quando por exemplo se luta contra o cansaço para se terminar uma tarefa.
O esforço do aluno na aprendizagem é a energia psíquica (e até física) que disponibiliza para aprender....
Podemos considerar que o esforço do aluno na aprendizagem não se limita à tarefa de aprendizagem em si, mas também a tarefas relacionadas (levantar cedo para ir às aulas, por exemplo).

O esforço foi definido por um estudante como “a capacidade desenvolvida pelo aluno para se adaptar a determinado contexto com a finalidade de cumprir objetivos e metas”. Nessa definição está implícito que o esforço também requer aprendizagem, e que pressupõe o alcance de um objetivo. Outras definições também reforçam a relação do esforço com o alcance de objetivos, bem como sua relação com ferramentas ou com métodos (que interpretamos como estratégias), como as seguintes: “O aluno melhora o seu esforço na aprendizagem na medida em que procura ferramentas para o alcance de seus objetivos”. Ou então, “O esforço de um aluno na aprendizagem passa pela capacidade de utilizar todos os meios ao seu dispor

que possam ajudá-lo a ter um percurso escolar eficiente”. Ou ainda: “O esforço é uma ação que o aluno considera necessária para obter os seus objetivos”.

Quando os estudantes dizem que o esforço é uma ação tendo em vista o alcance de objetivos acompanhada da busca de ferramentas ou de estratégias que facilitem o alcance de tal objetivo, estão próximos do conceito de metacognição, digo próximos porque este conceito é mais abrangente, incluindo também o monitoramento ou a avaliação do processo e do produto, portanto indo além dos procedimentos mencionados.

O esforço na aprendizagem é percebido pelos alunos como uma atividade proativa, uma vez que reconhecem que ele implica na busca de recursos que o facilite; é também percebido como um processo contínuo, que acompanha a aprendizagem em todos os seus momentos. O esforço também não tem espaço limitado, isto é, acontece em diferentes contextos, dentro e fora da escola. Cada aluno tem o seu próprio método de aprender, ou seja, utiliza estratégias diferenciadas, o que contribui para diferenciar os resultados da aprendizagem.

Essas características do esforço mencionadas pelos alunos, também condizem com características do comportamento autorregulado. Para a ocorrência do esforço, também se aplica o princípio segundo o qual o nível de dificuldade do conteúdo ou da tarefa deve ser adequado ao nível do aprendiz, ou seja, de acordo com sua zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2000), como demonstra o seguinte depoimento:

(...) o esforço resulta de uma discrepância entre os recursos (competências) do aluno e as exigências da aprendizagem ou da tarefa. Através do esforço essa discrepância pode ser superada e resultar em avanços na aprendizagem, entretanto se a discrepância for muito grande, a tendência é o resultado do esforço ser negativo.

Percebem a motivação ou a vontade de aprender como pré-condição para a ocorrência, facilitação, e manutenção do esforço, como se traduz na fala de um estudante: “O conceito de esforço está intimamente relacionado com a motivação. Um aluno tende a se esforçar mais quando se sente motivado para tal atividade”.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

O esforço também foi percebido como uma ação cuja ocorrência tende a retroalimentar o próprio esforço ou a intensificar sua ocorrência, conforme mencionado:

(...) se o aluno se esforça é provável que obtenha boas notas e se sinta estimulado a se esforçar mais; se não se esforça é provável que fracasse na escola e não se sinta estimulado a se esforçar por não se julgar capaz, como num círculo vicioso. A ação do esforço pode constituir assim reforço ao próprio esforço, e motivar para o esforço na aprendizagem.

Reconhecem também que o trabalho apazível ou correspondente ao interesse do aluno diminui a sensação de “sobrecarga” ou de “peso” que pode acompanhar o esforço; alguns chegam até a negar a existência do esforço quando a tarefa é feita com satisfação, conforme o depoimento seguinte: “Penso que os alunos de certa forma não levam a vida escolar com esforço porque o fazem por prazer, logo não precisam de se esforçar”.

A motivação foi considerada pela maioria dos alunos como mais determinante do sucesso escolar em comparação ao esforço, visto ser percebida como desencadeadora do esforço: quanto maior a motivação, mais a pessoa estará disposta a se envolver ou em se empenhar para alcançar determinado objetivo.

Na opinião de alguns estudantes o esforço implica também em trabalhar quando não se sente com disposição para tal, ou em “ir além das vontades momentâneas”. Implícita a esta concepção está a de que no esforço deve haver controle volitivo.

Para muitos as aspirações de desempenho influenciam grandemente a intensidade ou o grau de esforço dos alunos, como demonstra a declaração seguinte: “aqueles interessados em aprender esforçam-se mais; aqueles cujo interesse é apenas passar de ano, esforçam-se menos”. Isto nos reporta à literatura especializada (DWECK; LEGGETT, 1988), que classifica os objetivos dos alunos em: relacionados à aprendizagem (o interesse consiste em aumentar a competência pessoal); relacionados à performance (o interesse decorre em evitar julgamentos negativos de competência pessoal). O esforço será maior quando o que motiva o aprendiz for a

própria vontade de aprender, isto é, quando a motivação não decorrer de recompensas ou punições externas.

Relacionada às aspirações de desempenho encontram-se as aspirações de vida: em suas percepções, aqueles que pretendem seguir uma carreira acadêmica possivelmente se sentirão mais predispostos ao esforço em comparação àqueles que não tem essa pretensão. A relação entre esforço e desempenho profissional futuro foi bastante destacada: vêm o esforço como meio para superar, no futuro, a competição no mercado de trabalho. Em decorrência disto, alguns estudantes mencionaram que após seus ingressos na Universidade passaram a se esforçar mais, por estar mais próxima a perspectiva de ingresso no mercado de trabalho. A literatura especializada também menciona a relação entre motivação e as expectativas do indivíduo (WIGFIELD; ECCLES, 2002).

O aluno esforçado, na concepção dos estudantes, apresenta o seguinte perfil: é assíduo às aulas; tem hábitos de estudo; é pontual na entrega dos trabalhos; tem objetivos a alcançar; apresenta iniciativa ou autonomia na busca de informações; é persistente na tentativa de superar dificuldades; é atento, interessado ou motivado a aprender.

As concepções dos alunos sobre o esforço na aprendizagem permitem chegar a algumas conclusões que vão ao encontro do que preconiza a literatura especializada em autorregulação da aprendizagem. Destacamos as seguintes:

- O sucesso na aprendizagem depende do esforço: teóricos da aprendizagem auto-regulada reconhecem que atividades autorregulatórias (que subentende-se implicam em esforço) são mais determinantes na aprendizagem do que de características pessoais ou do contexto, conforme mencionado previamente (BOEKAERTS; CORNO, 2005, p. 201),

- O esforço existe em função do alcance de um objetivo: os teóricos da autorregulação reforçam a importância do objetivo para o direcionamento da ação, (PINTRICH, 2010).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- A motivação é imprescindível para o desencadeamento e manutenção do esforço, e para a percepção positiva do mesmo: a literatura especializada também enfatiza o papel relevante da motivação na aprendizagem, e sua relação estreita com a autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2009).

- A motivação pode ter como base o sistema de valores ou as crenças do sujeito. As crenças dos estudantes relacionadas à aprendizagem interferem na qualidade do esforço, destacando-se a de autoeficácia (isto vai ao encontro da teoria de Bandura, 2008). As crenças favoráveis propiciam também a persistência do esforço do aprendiz.

- A aprendizagem de estratégias de aprendizagem podem facilitar o esforço do aprendiz: estudos, dentre outros os realizados por Veiga Simões (2004), comprovam a eficácia da utilização de estratégias na aprendizagem.

Portanto, o trabalho do professor não pode descuidar esses aspectos: transmitir os objetivos de aprendizagem a serem alcançados através das tarefas propostas e procurar conhecer os objetivos dos alunos, integrando-os aos próprios objetivos da disciplina; conhecer as crenças dos alunos relacionadas à aprendizagem, que tanto podem interferir positivamente ou negativamente em suas motivações; auxiliar os estudantes a desenvolver comportamento metacognitivo, o que implica não apenas no estabelecimento e reconhecimento de objetivos, mas também na aprendizagem de estratégias eficazes, que auxiliam a realização da tarefa visando o alcance do objetivo; incentivar os alunos a refletir sobre o processo e produto de suas aprendizagens.

Referindo-se ao conceito de esforço na aprendizagem, os estudantes mencionaram variáveis que integram o conceito de esforço apresentado por Boekaerts (2002) ou pela literatura especializada em autorregulação, tais como: ato intencional ou volitivo; atenção; persistência; gestão do tempo; motivação; abdicação ou adiamento de gratificações; método ou organização; ação, dentre outros. Vê-se assim convergência entre suas percepções sobre o esforço e a literatura especializada.

3.2.2- Esforço na aprendizagem e crenças do estudante:

Os estudantes reconhecem, como mencionado anteriormente, que o esforço é influenciado pelas crenças que o indivíduo tem face ao seu próprio desempenho na aprendizagem. A crença de que o esforço possa resultar em sucesso na aprendizagem é fundamental para que o aprendiz se esforce ou não; destaca-se a crença de autoeficácia, que transmite a autoconfiança e a motivação necessárias para o esforço, levando-o(a) a acreditar que seu próprio esforço poderá lhe propiciar resultados positivos de aprendizagem, mesmo considerando a tarefa difícil. As palavras seguintes de uma estudante retratam bem essa situação:

Se, por exemplo, o aluno acreditar que não tem competências para ter sucesso na sua aprendizagem, não vai se esforçar. Por outro lado, se o aluno acreditar que é ele que constrói a sua aprendizagem e que não pode ter uma atitude passiva para aprender, o seu esforço será muito maior do que o aluno do primeiro exemplo. Por isso, penso que o esforço está muito relacionado com as crenças.

Alguns alunos mencionaram que a crença em Deus pode ajudar pessoas com baixo sentimento de autoeficácia a se esforçarem, por acreditarem que o amparo de um ser superior possibilitará superar as limitações pessoais percebidas.

A Crença de que o conteúdo a estudar corresponde ao que realmente interessa aprender tem também influência na conduta de esforço do aluno, como também reforça a teoria de expectativa de valor (ECCLES-PARSONS et al., 1983).

Em decorrência de crenças, o esforço também não é visto de forma positiva por todos os estudantes: alguns poucos estudantes associam o esforço a trabalhar muito e sob pressão, objetivando o sucesso na vida; percebem que imbuída nessa ideia está a competição - “trabalhar mais para ser melhor do que o outro”- por conseguinte, rejeitam o esforço por considera-lo nocivo.

Outros mencionam que o esforço só é reconhecido como tal quando proveniente de aluno de baixo nível socioeconômico; os alunos de nível socioeconômico alto, quando apresentam bom desempenho, são considerados

“brilhantes”. Pretendem, através dessa fala, transmitir a ideia de que ser esforçado é ser considerado pouco inteligente.

Para alguns, não obstante o reconhecimento da importância do esforço na aprendizagem, os estudantes, independentemente do grau de ensino, esforçam-se menos do que poderiam. Isto possivelmente por não reconhecerem a importância do esforço na aprendizagem, ou por atribuírem o sucesso ou o fracasso na escola à sorte, à inteligência, ou exclusivamente ao professor, em suma, às suas crenças de aprendizagem.

A crença influenciando o esforço também se reflete no tempo dedicado aos estudos: há maior tempo de dedicação aos estudos quando o aprendiz acredita que o tempo de investimento nos estudos propiciará resultados mais positivos.

Há ainda a crença de que o esforço na aprendizagem pode ter consequências positivas não apenas no momento presente ou a curto prazo, mas também a longo prazo ou no desempenho profissional futuro, contribuindo assim para melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Além das próprias crenças e valores, o esforço do aluno tem também relação com as crenças e valores da família, da sociedade ou da cultura em que está inserido. Isto foi também evidenciado em algumas falas. Há famílias que atribuem muito ou pouco valor à escola ou à aprendizagem; Há sociedades que valorizam mais ou valorizam menos o esforço ou o desempenho pessoal; há sociedades que compartilham em maior ou em menor escala a crença de que o sucesso no futuro depende do estudo, conseqüentemente do esforço do aprendiz; há sociedades que percebem o papel da mulher na sociedade inferior ao do homem, ou que não estimulam o acesso da mulher à Universidade. Tais crenças e expectativas tornam a intensidade ou o grau de esforço na aprendizagem diferenciado entre os estudantes.

Muitas vezes o aluno se esforça e não obtém sucesso escolar por diversas razões: nervosismo, ansiedade, ou falta de controle de suas emoções; ou então por atitudes inadequadas na gestão do próprio esforço: perdendo noites de sono ou não tendo atividades de lazer, ou por utilizar estratégias inadequadas, dentre outros. Também não podemos subestimar a influência da estrutura da escola, do método de

ensino do professor, e de outras variáveis do contexto que podem interferir no esforço do aluno.

Há alunos que com pouco esforço aprendem muito e rápido, possivelmente porque têm boa gestão do esforço e apresentam comportamento metacognitivo, aliado a outros fatores. Entretanto, mesmo os alunos que apresentam maior facilidade de aprendizagem, necessitam de esforço para maximizar suas potencialidades. Há ainda estudantes que apresentam comportamento indiscriminado de esforço, isto é, se esforçam em todas as matérias; outros são seletivos, no sentido de que só se esforçam para aprender o conteúdo das matérias que lhes interessam. Neste caso os professores podem ajuda-los a entender a interdisciplinaridade do conhecimento.

Em suma, os alunos que participaram desse estudo exploratório consideram que o esforço do aluno é determinante para o sucesso nos estudos conjugado com outros fatores, destacando-se a motivação. A motivação, por sua vez, decorre das crenças de autoeficácia e de outras crenças do indivíduo relacionadas à aprendizagem e ao esforço, bem como dos seus objetivos pessoais e de aprendizagem. O alcance dos objetivos de aprendizagem depende das estratégias de aprendizagem utilizadas ou do comportamento metacognitivo do aprendiz, através do qual ocorre a operacionalização do esforço. Constata-se assim sintonia e/ou convergência entre a concepção de esforço na aprendizagem dos alunos e os teóricos da autorregulação da aprendizagem.

3.2.3 - A percepção dos alunos sobre a forma como o esforço na aprendizagem é abordado pelos educadores (professores e pais)

Os professores reconhecem a importância do esforço na aprendizagem, mas suas atenções diminuem após o ingresso do aluno no ensino superior; a partir daí o interesse maior é do próprio aluno. A maioria dos alunos percebe haver atenção dos professores relacionada aos seus esforços em aprender até o momento em que criam hábitos e dinâmicas de trabalho. Entretanto, estudos realizados em nosso meio (PRIMO, 2009; GOLIATH, 2009, dentre outros) têm demonstrado que o comportamento de aprendizagem dos alunos nem sempre corresponde ao que a

literatura especializada tem enfatizado como o mais adequado para uma aprendizagem eficaz, ou seja, não é um comportamento metacognitivo, ou voltado para a reflexão sobre o próprio processo de aprender, e pela escolha de estratégias eficazes, tendo em vista o alcance dos objetivos que pretendem atingir.

Na opinião dos estudantes não se percebe na prática docente procedimentos que facilitem o desenvolvimento de capacidades, crenças e atitudes do aluno relacionadas ao esforço; não se percebe trabalho dos professores no sentido de desenvolver o comportamento metacognitivo dos educandos, embora os professores procurem inovar ou trazer novas formas de ensinar, objetivando facilitar a aprendizagem. Os professores parecem mais preocupados com as exigências de cumprimento do programa e com questões motivacionais, embora tais questões possam repercutir no esforço. As ações docentes são mais focalizadas em explicar a matéria, do que em ajudar os alunos a “como” aprendê-la. A forma como o aluno se comporta para obter o conhecimento, ou as estratégias que utiliza para aprender, têm recebido pouca ou nenhuma atenção dos professores. Não há uma intervenção proposital, ou por não terem acesso à literatura especializada, ou pelos motivos seguintes:

- Alguns professores percebem o esforço na aprendizagem de responsabilidade exclusiva dos alunos, e isto reflete na atitude de não intervenção, como atesta o depoimento seguinte: “Acredito que os professores ainda vêem o esforço como algo intrínseco ao aluno e que eles não precisam de introduzir mudanças, quer nos métodos de ensino, quer no modo como se relacionam com os alunos”.

- De outro lado, percebe-se ainda resquícios da concepção de que a responsabilidade maior pela aprendizagem é do professor e não do aluno, e essa atitude de desresponsabilizar o aluno pela aprendizagem, que não é exclusiva dos professores, contribui para que se atribua menor importância ao esforço do aprendiz. Entretanto essa concepção parece estar em extinção.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- Outros professores podem também não acreditar na possibilidade de sua interferência, por acreditar que a aprendizagem do aluno depende mais de características inatas, conforme o depoimento seguinte de um estudante:

Não há propriamente preocupação dos professores com o esforço do aluno de forma objetiva ou específica, isto é, os professores podem ter noção de que um aluno não se esforça, mas em geral nada fazem para mudar, considerando isto um problema do aluno ou resultado de suas características, e não uma atitude possível de modificação via intervenção externa.

Alguns professores entendem que incentivar o esforço do aluno é sobrecarregá-lo de trabalhos para casa, quando o que se espera é uma dosagem equilibrada. O esforço do aluno em demasia é percebido pelos alunos como ineficácia/inadequação do método do professor. Para que o esforço seja produtivo, as concepções de Vygotsky (2001), de Piaget (1954) e de teóricos do processamento de informação (CASE, 2000; HALFORD, 2004) devem ser respeitadas, no sentido de que os conteúdos ou as tarefas devem ser proporcionais ao nível de desenvolvimento do estudante.

Há de se reconhecer que alguns professores buscam estratégias que despertam a motivação do aluno ou que possam contribuir para sua maior autonomia de aprendizagem, ou ensinam estratégias objetivando facilitar o esforço do aprendiz, mas isto não é o mais comum.

Para os estudantes os professores enfatizam a necessidade de esforço quando os resultados da aprendizagem não são satisfatórios, demonstrando uma postura mais corretiva do que preventiva em relação ao esforço. O fato da avaliação do professor estar mais centrada no produto e na avaliação quantitativa através de exames e testes, e não no comportamento do aluno durante o processo de aprender, ou nos meios que utiliza para chegar aos resultados, ratifica para os estudantes que o esforço do aluno na aprendizagem não é alvo de maior atenção dos educadores.

4- Conclusões e/ou considerações finais:

Os alunos participantes deste estudo reconhecem que o bom desempenho na aprendizagem se relaciona ao esforço do aprendiz, e, em suas percepções, os professores compartilham desta opinião. Entretanto há necessidade de maior envolvimento dos professores para o desenvolvimento de crenças e de atitudes dos estudantes relacionadas ao esforço, notadamente ao comportamento metacognitivo. Isto implica em levar os alunos a refletir sobre seus objetivos de aprendizagem; em ensinar estratégias que auxiliem o alcance desses objetivos; em incentivar a atitude de reflexão e de avaliação permanentes, referente aos procedimentos utilizados nos processos de aprendizagem.

As evidências reforçam a necessidade dos professores estarem atentos às crenças dos alunos sobre a aprendizagem, especialmente aquelas relacionadas ao esforço. Há também necessidade dos professores discutirem envolvendo os alunos sobre procedimentos de avaliação relacionados ao esforço como processo de aprendizagem.

Constatou-se haver convergência entre a concepção de esforço na aprendizagem dos alunos, e a concepção de autorregulação da aprendizagem apresentada pela literatura especializada desta área.

O reconhecimento pelos alunos da multidimensionalidade de fatores que refletem sobre seus esforços de aprendizagem, apontando também para fatores de natureza externa que contribuem para facilitar ou dificultar o esforço na aprendizagem, reforça a importância da adequação dos contextos escolar e familiar, para o comportamento eficaz de esforço do aprendiz. Em outras palavras, o esforço deve ser considerado não apenas como um aspecto a merecer atenção exclusiva do aluno. Isto não contradiz os teóricos da aprendizagem autorregulada, que têm procurado identificar características do ambiente de classe e extra classe que afetam, positiva e negativamente, o comportamento autorregulado do aprendiz.

Finalizando, espera-se que este estudo contribua para reflexões e ações relacionadas ao esforço do aluno na aprendizagem, e suscite novos estudos que possibilitem alargar e aprofundar as concepções dos universitários sobre o tema.

Referências bibliográficas:

- BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. Nova York: W. H. Freeman, 1997.
- _____, Azzi, R. G.; Polydoro, S. **Teoria Social Cognitiva Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOEKAERTS, M. **Motivation to Learn**. International Academy of Education, Brussels (Belgium), 2002.
- BOEKAERTS, M. E.; CORNO, L. **Self-regulation in the Classroom: a perspective on assessment and intervention**. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 2005, p. 199-231.
- BROWN, A. L. Knowing when, where, and how to remember. A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), **Advances in instructional psychology** (p. 77-165). Hillsdale, N. J. : Erlbaum., 1978.
- CASE, R. Conceptual structures. In Bennett, M. (Ed.). **Developmental Psychology**, Filadelfia: Psychology Press, 2000.
- DWECK, C. S.; LEGGET, E. L. **A social-cognitive approach to motivational and personality**. *Psychological Review*, 95, 256- 273, 1988.
- FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), **The nature of intelligence** (PP. 231-235). Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1976.
- GOLIATH, W. B. **O discurso do professor como estímulo a habilidades metacognitivas para alunos iniciantes na aprendizagem da língua inglesa – um estudo de caso**. 111f. Dissertação de Mestrado em Cognição e Linguagem. Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2009.
- HALLFORD, G. S. Information-processing models of cognitive development. In Goswami, U (Ed), **Blackwell handbook of childhood cognitive development**. Malden, MA: Blackwell, 2004.
- MATEOS, M. **Metacognición y Educación**. Buenos Aires: Aique, 2001.
- MONEREO, C. et al. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Barcelona: Colección el lápiz, Grão Editorial, 1995.
- PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: Bandura, A.; Azzi, R. G. ; Polydoro, S. **Teoria Social Cognitiva Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PIAGET, J. **La naissance de l'intelligence chez l'enfant**. Delachaux ET Niestlé, Paris, 1954.
- PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich; M. Zeidner (Eds.), **Handbook of self-regulation** (p. 452-502). San Diego, CA: Academic Press, 2000.
- PRIMO, D. R. **Linguagem e autonomia da aprendizagem: um estudo sob a perspectiva da metacognição**. 105f. Dissertação de Mestrado em Cognição e Linguagem. Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2009.
- SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulated learning**. New York: The Guilford Press, 1998.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

VEIGA SIMÃO, A. M. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. In **Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante Perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Editora, 2004.

_____. Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In: Veiga Simão, et al. **Psicologia da Educação Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino**. Lisboa: Relógio D'Água, 2005, p. 263-287.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. The development of competence beliefs and values from childhood through adolescence. In A. Wigfield; J. S. Eccles (Eds.). **Development of achievement motivation** (p. 92-120). San Diego, CA: Academic Press, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. **Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses?** Contemporary Educational Psychology, 11, 307-313, 1986.

_____. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulated learning**. New York: The Guilford Press, 1998.

_____. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: Boekaert, M; Pintrich, P, R.; Zeidner, M. **Handbook of self-regulation**. London: Academic Press, 2005.

GT 10 – Pesquisas interdisciplinares no contexto das Ciências Humanas e Sociais

POSTURA EPISTÊMICA EM CONDICIONAIS: uma investigação empírica

Dr. Gilberto Gomes (UENF)
Priscila Mattos Monken (UENF)

RESUMO: Enquanto alguns consideram a postura epistêmica em condicionais como necessariamente não-positiva, outros admitem nelas a possibilidade de postura positiva. Segundo Gomes (2008), condicionais com *se* com postura positiva podem ser parafraseados com *já que*, mas não com *caso*, e vice-versa para aqueles com postura neutra. Tal parafraseabilidade diferencial indica a existência de dois significados diferentes quanto à postura epistêmica. Testamos em 137 sujeitos residentes em Campos a aceitação de paráfrases com *caso* e *já que*, verificando a influência de contextos sobre essa escolha. Os primeiros 9 itens do formulário (contexto indefinido) apresentavam condicionais com *se* e verbo da prótase no indicativo, seguidas das duas paráfrases. Os 18 itens restantes apresentavam as mesmas condicionais e paráfrases, precedidas de uma frase que ou afirmava o conteúdo da prótase (contexto indutor de certeza), ou o colocava em dúvida (contexto indutor de incerteza). A análise estatística usou o teste do qui-quadrado. Com contexto de incerteza, a maioria dos sujeitos escolheu paráfrases com *caso* e, com contexto de certeza, paráfrases com *já que*, confirmando a associação desses conectores com a atribuição de postura epistêmica neutra e positiva, respectivamente. Com contexto indefinido, metade dos sujeitos escolheu *já que*, mostrando que facilmente se atribui postura positiva a condicionais com *se*. Mulheres deram significativamente mais respostas *caso* que homens. Idade e escolaridade correlacionaram-se à tendência a dar respostas coerentes com os contextos indutores. A exploração qualitativa mostrou que muitos mantinham-se presos a contextos imaginados por eles mesmos, a despeito dos contextos fornecidos.

Palavras-chave: condicionais; postura epistêmica; semântica.

As frases condicionais apresentam em suas construções uma grande variedade de esquemas sintáticos e semânticos. Sua forma mais típica é *Se A, então B*. Foi a lógica, enquanto ciência formal da linguagem, que descobriu a importância dos condicionais. A linguística e a filosofia da linguagem são outras disciplinas que têm se debruçado sobre as condicionais, buscando apreender suas dimensões semânticas e pragmáticas.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Segundo Fillmore (1990), o falante pode ter três relações epistêmicas com o mundo representado por uma frase condicional, encarando-o seja como o mundo real, seja como um mundo diferente do real, seja por fim como um mundo que ele não sabe se corresponde ou não ao mundo real. Essas três posturas são denominadas, respectivamente, positiva, negativa e neutra.

As frases condicionais com postura epistêmica negativa são frequentemente chamadas de contrafactuais, ou ainda, na literatura de língua inglesa, de condicionais subjuntivas. Como exemplo, podemos citar a frase *Se ela fosse, eu iria*. O uso do imperfeito do subjuntivo, na prótase, e do futuro do pretérito (também chamado de modo condicional), na apódose, deixam claro que o falante crê que tanto o conteúdo da prótase quanto o da apódose, reduzidos à sua forma fundamental (ela vai/eu vou), são falsos: nem ela nem o falante irão. Em língua inglesa, os condicionais não “subjuntivos” são chamados de “indicativos”.

Em português, tal classificação seria gritantemente inadequada, pois condicionais com postura epistêmica neutra são frequentemente construídos com o futuro do subjuntivo, correspondendo entretanto a condicionais ditos indicativos, na citada classificação. Por outro lado, contrafactuais podem eventualmente serem formados com tempos do indicativo: *Se sou eu, eu vou* (no lugar de *Se fosse eu, eu iria*). Mesmo em inglês, registram-se formas arcaicas, ainda ocasionalmente encontradas, de condicionais “indicativos” com o presente do subjuntivo: *I will be fine with you if you be good to me*.

Gomes (2008) propõe dividir os condicionais em três tipos: condicionais de fato aceito, condicionais de fato incerto e condicionais contrafactuais. Condicionais de fato aceito são condicionais em que o falante aceita ou age como se aceitasse a verdade do antecedente. Dessa forma, um condicional de fato aceito seria determinado pela crença que o falante faz sobre o fato descrito na prótase. Estes condicionais são constituídos de verbos no indicativo e assim a crença que o falante faz coincide com a forma verbal indicativa.

Condicionais de fato incerto podem ser constituídos de verbos no indicativo ou no subjuntivo, uma vez que esses condicionais se caracterizam pelo fato do falante

está incerto ou agir como se estivesse incerto sobre a verdade do antecedente. Essa crença do falante pode ser expressa pelos dois tipos verbais.

Condicionais chamados de contrafactuais, normalmente, têm uma forma verbal distinta, pretérito imperfeito do subjuntivo, na prótase e futuro do pretérito na apódose. No entanto, como já observamos, há também a possibilidade de termos condicionais constituídos de morfologia verbal indicativa e ainda assim designarem um condicional contrafactual. Podemos citar como exemplo o condicional: *Se sou eu lá, faço tudo diferente*. Aí temos um contrafactual com o uso do indicativo, mas no qual o falante acredita que o antecedente é falso ou fala como se assim acreditasse. É importante notar que o uso do presente do indicativo neste caso não indica que o fato descrito no enunciado é aceito pelo falante, o uso desse tempo verbal indica uma contrafactualidade, já que o falante o tem como algo que não foi vivido e, portanto, que não é verdade.

Por outro lado, o uso do imperfeito do subjuntivo nem sempre caracteriza uma postura epistêmica negativa. Nem sempre esse uso indica que o falante acredita ou finge acreditar na falsidade do antecedente de um condicional. Consideremos um exemplo como: *Se você tomasse um táxi, você chegaria a tempo*. Aqui, o falante pode muito bem se utilizar dessa forma verbal, ainda que acredite que o antecedente possa não ser falso ou irreal. Esse uso pode ter como função efetuar um distanciamento do falante em relação ao conteúdo da frase, evitando que ela soe como uma sugestão direta. De fato, podemos perguntar por que o falante não disse, por exemplo: *Se você tomar um táxi, chegará a tempo*. Ao enunciar *Se você pegasse um táxi, você chegaria a tempo*, o falante não pensa necessariamente que o ouvinte não pegará um táxi, mas fala numa forma que poderia ser interpretada como indicando tal crença. Acentua, assim, seu não comprometimento com a hipótese aventada, que aparece como algo improvável, ou meramente possível, sem implicar que o falante a considere desejável.

Mais problemática é a distinção entre condicionais com postura epistêmica neutra e positiva. Alguns consideram a postura epistêmica em condicionais como necessariamente não-positiva (DANCYGIER; SWEETSER, 2005: 48-49). Outros admitem nelas a possibilidade de postura positiva (TAYLOR, 1997; SCHWENTER, 1999; GOMES,

2008). Em um enunciado condicional como *Se ele é quem ele é, não poderíamos esperar outra coisa*, por exemplo, a postura do falante apresenta-se como positiva.

Segundo Gomes (2008), condicionais com *se/if* com postura positiva podem ser parafraseados com *já que/since*, mas não com *caso/in case*. Em relação ao exemplo anterior, teríamos a paráfrase *Já que ele é quem ele é, não poderíamos esperar outra coisa*. Por outro lado, aqueles com postura neutra podem ser parafraseados com *caso/in case*, mas não com *já que/since*. Por exemplo, *Se ele é/Caso ele seja quem dizem que é, não poderíamos esperar outra coisa*. Tal parafraseabilidade diferencial nos parece indicar a existência de dois significados diferentes da frase condicional com *se* e verbo no indicativo, quanto à postura epistêmica. Em um deles, o mais frequente, o conteúdo da prótase é colocado como mera possibilidade. No outro, o sujeito parece se comprometer com a verdade do que a prótase afirma.

Gomes (2008) propõe que, em oposição às condicionais tradicionalmente chamadas de contrafactuais (*counterfactual conditionals*), chamemos de *accepted-fact conditionals* (condicionais de fato aceito) aquelas caracterizadas pela postura epistêmica positiva do falante, denominando como *uncertain-fact conditionals* (condicionais de fato incerto) as que apresentam postura neutra. A interpretação de uma condicional com o futuro do subjuntivo no antecedente é necessariamente de fato incerto. A interpretação de uma condicional com um tempo do indicativo no antecedente pode ser de fato aceito ou de fato incerto. Entretanto, para certos dialetos da língua portuguesa, o uso do indicativo no antecedente, em certos casos, favorece a interpretação de fato aceito, já que, nos casos de fato incerto, esses dialetos usam, preferencialmente, nesses casos, o futuro do subjuntivo.

Sobre o uso diferencial de *já que* e *se*, que correspondem em inglês a *since* e *if*, Schwenter (1990: 80) dá os seguintes exemplos:

- a) *Since it's snowing, it's winter.*
- b) *If it's snowing, it's winter.*

A primeira frase indica que o falante toma como verdade que neva. Já a segunda sugere que ele está considerando a possibilidade de que neve, sem saber se ela corresponde ou não à realidade. Entretanto, o autor tenta demonstrar que a incerteza não é um valor intrínseco de *if* através da seguinte ilustração de um contexto:

[It is the middle of October in Chicago. A is looking ou the window but B isn't.]

A: It's snowing!

B: It's not even winter!

A: If it's snowing, then it's winter.

Segundo ele, não temos nada de incerto no uso de *if* por A, dentro desse contexto. Isso porque se A olhou pela janela, ele construiu seu enunciado baseado em uma evidência visual. Assim, a implicatura gerada pela frase *If it's snowing, it's winter*, fora de qualquer contexto, não será a mesma que a vista em *If it's snowing, then it's winter*, dentro do contexto dado. Neste, *if* aproxima-se do sentido de *since* por descartar uma interpretação de incerteza.

Caso o *if* tivesse o valor intrínseco de incerteza teríamos uma contradição entre o que foi dito por nas duas frases enunciadas por A no diálogo acima, uma vez que A afirmou que nevava e assim na declaração *If it's snowing, then it's winter* observamos uma declaração na qual o falante visa expressar a inferência de que é inverno, a partir do fato de que está nevando (SCHWENTER, 1999).

Na pesquisa empírica que relataremos a seguir, foram pesquisadas as seguintes variáveis demográficas: gênero (feminino ou masculino), faixa etária e nível de escolaridade. Em relação a elas, podemos fazer as seguintes observações. Quanto ao sexo, a linguagem de homens e mulheres pode representar visões de mundo e atuações sociais diferentes e assim também apresentar diferenças em suas linguagens.

Paiva (2004, p. 34) nos revela que muitas pesquisas “mostram um padrão bastante regular em que as mulheres demonstram maior preferência pelas variantes mais prestigiadas socialmente”. O autor supracitado mostra, ainda, que devido ao fato

das mulheres passarem mais tempo diante de uma televisão e dos homens terem uma postura diferente em relação a esse meio de comunicação é que mulheres preferem a forma considerada prestigiada, enquanto homens preferem a forma considerada estigmatizada. “Os homens tendem a manifestar maior reserva com relação à mídia do que as mulheres” (PAIVA, 2004, p. 39). Além desse fator, as mulheres demonstram maior receptividade à atuação normativa das escolas, sendo, portanto, mais receptivas à incorporação de modelos linguísticos.

Labov (2001), no oitavo capítulo de sua obra, afirma que podem existir dois princípios básicos relacionados ao paradoxo da variável sexo:

1. Em uma estratificação sociolinguística estável, os homens usam, com maior incidência, as formas não-padrão.
2. Os fenômenos de mudanças linguísticas, em sua grande parte, são representados por mulheres, posto que essas inovam usando uma forma não padrão.

Depreendemos, então, que nos processos de variação estável, mulheres tendem a preferir formas de maior prestígio e evitam formas estigmatizadas. Já em processos de mudança linguística, as mulheres apresentam um comportamento inovador, utilizando formas não padrão.

Labov (2001) alerta que além da variável sexo, precisamos considerar outras variáveis e interligá-las à variável sexo. Salientamos que entre as variáveis estudadas por nós não há nenhuma forma estigmatizada socialmente. Contudo, o uso do *se* e do *caso* como conjunções condicionais parece ter um status mais prestigiado, posto que o *já que* dificilmente é descrito pelas gramáticas como conector condicional.

Outra diferença entre homens e mulheres pode ser a maior vinculação das mulheres a uma maior interpretação não-factual das orações condicionais, enquanto os homens, segundo nossa hipótese tenderiam a uma interpretação mais factual dos condicionais linguísticos. Tal hipótese advém do percurso histórico de homens e mulheres, uma vez que homens, normalmente, assumiam uma posição de liderança na história e já as mulheres ocupavam um papel subalterno na sociedade.

Quanto à idade, quando comparamos a linguagem de diversas faixas etárias em um determinado tempo, é possível visualizar diferentes estágios da língua, como Labov

(1972) afirma. A linguagem é adquirida em sua grande parte até os 14 anos de idade e por isso, ao observarmos a linguagem falada por um indivíduo que hoje tem 60 anos, estaremos recuperando o vernáculo falado há 46 anos, quando esse indivíduo tinha 14 anos de idade. Assim, obtemos uma escala de mudança em tempo real, a partir de uma escala em tempo aparente.

Quando a faixa etária indica um processo de variação, os jovens e as pessoas mais velhas apresentam um comportamento linguístico semelhante. Quando a faixa etária indica um processo de mudança linguística, as formas inovadoras são mais frequentes em jovens e decaem à medida que aumenta a faixa etária dos informantes.

Em que pese a pertinência dessas observações de Labov, devemos observar, entretanto, que o uso da linguagem varia ao longo da vida de uma mesma pessoa, apresentando os jovens características cognitivas e afetivas que os distinguem dos mais idosos, características essas que se refletem no uso da linguagem. Assim, a diferença entre faixas etárias em certos usos linguísticos pode indicar, não um processo de mudança linguística, mas sim uma diferença psicológica entre essas faixas etárias, refletindo-se no uso da linguagem.

Quanto ao nível de instrução formal, trabalhamos com três faixas de escolaridade, a primeira composta por pessoas que tenham cursado ou estejam cursando até a 8ª série, a segunda por pessoas que tenham cursado ou estejam cursando o ensino médio e a terceira por pessoas que tenham cursado ou estejam cursando o nível superior. Partimos da hipótese de que quanto mais elevado for o nível de escolaridade, maior será a frequência de respostas condizentes com as definições estruturais e semânticas estabelecidas pela gramática tradicional estudada nas escolas. Por outro lado, a maior escolaridade também pode estar correlacionada a padrões cognitivos diferentes, que se refletiriam no uso da linguagem.

Metodologia

Para testar as posturas epistêmicas em condicionais através da possibilidade de paráfrases da conjunção *se*, construímos um formulário formado constituído por vinte e sete questões. As questões foram divididas em três grupos de nove, dos quais o primeiro consiste em enunciados com contexto indefinido. Isso quer dizer que nas frases do primeiro grupo, os enunciados, possivelmente, poderiam ser interpretados de diversas formas de acordo com o contexto imaginado por cada informante. Seguem-se duas paráfrases em que o *se* é substituído por *caso* ou *já que*, variando-se a ordem em que as duas são apresentadas. Como não foi observado efeito da ordem em um estudo preliminar, contudo, não a levamos em conta na tabulação dos resultados. Em geral, a forma verbal original foi mantida na paráfrase com *já que*. Com *caso*, o presente do indicativo foi substituído pelo presente do subjuntivo, e o pretérito perfeito do indicativo pelo pretérito perfeito do subjuntivo, de acordo com a norma gramatical. No segundo e no terceiro grupos as mesmas frases foram inseridas num contexto definido.

Tentamos, dessa forma, criar três tipos de contexto. O primeiro é um contexto indefinido, sem nenhuma marca linguística que induza nossos informantes a o interpretarem dúvida ou incerteza. O segundo é um contexto indutor de certeza. Colocamos nesse grupo marcas linguísticas que julgamos induzir uma convicção de certeza, ou seja, de maior aceitabilidade da realização do evento descrito na prótase condicional. O terceiro é um contexto indutor de incerteza. Este possui marcas linguísticas que tendem a fazer com que nossos informantes interpretem a proposição como uma dúvida, ou seja, tenham uma menor aceitação da realização do evento descrito na prótase. As questões de número 1 ao número 9 representam o contexto indefinido; as questões 10, 12, 13, 16, 19, 23, 25, 26 e 27 representam o contexto indutor de incerteza; as questões 11, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22 e 24 representam o contexto indutor de certeza.

Procuramos com isso estabelecer uma relação entre o contexto com as escolhas lexicais dos nossos informantes. Partimos da hipótese de que no contexto indefinido teremos a paráfrase do conector *se* tanto com *caso* como com *já que* no

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

contexto indutor de incerteza acreditamos que será maior o número de paráfrase do conector *se* com o conector *caso* e já no contexto indutor de certeza prevemos que o número de paráfrase do conector *se* pelo conector *já que* será maior.

Testamos em 137 sujeitos, residentes em Campos dos Goytacazes, a aceitação de paráfrases com *caso* e *já que*, verificando a influência de contextos sobre essa escolha. Como explicado acima, os primeiros 9 itens do formulário (contexto indefinido) apresentavam condicionais com *se* e verbo da prótase no indicativo, seguidas das duas paráfrases. Os 18 itens restantes apresentavam as mesmas condicionais e paráfrases, precedidas de uma frase que ou afirmava o conteúdo da prótase (contexto indutor de certeza), ou o colocava em dúvida (contexto indutor de incerteza).

Como exemplo, apresentamos os seguintes itens de nosso formulário:

4- Se tem pedra nesse arroz, tem que catar primeiro.

() Já que tem pedra nesse arroz, tem que catar primeiro.

() Caso tenha pedra nesse arroz, tem que catar primeiro.

12- Talvez tenha pedra nesse arroz. Se tiver pedra, tem que catar.

() Talvez tenha pedra nesse arroz. Já que tem pedra, tem que catar.

() Talvez tenha pedra nesse arroz. Caso tenha pedra, tem que catar.

20- Esse arroz está com pedra. Se tem pedra, tem que catar.

() Esse arroz está com pedra. Caso tenha pedra, tem que catar.

() Esse arroz está com pedra. Já que tem pedra, tem que catar.

Ao término do formulário, fazíamos um inventário em que perguntávamos a respeito de algumas opções assinaladas pelos informantes. Essas perguntas se referiam às respostas que contrariavam o esperado, de acordo com nossas hipóteses. Por exemplo, nos itens 12 e 20 reproduzidos acima, esperávamos que a segunda opção

fosse marcada. Quando a primeira era a escolhida, perguntávamos sobre as razões do entrevistado para tal. Ao serem indagados, alguns sujeitos mudavam sua opção. Para a análise estatística, entretanto, usamos apenas as primeiras respostas.

É importante ressaltar que na maioria das vezes o informante respondeu sozinho o nosso formulário, que adquiriu assim as características de um questionário, mas com pessoas da terceira idade e com adolescentes que apresentaram dificuldades no preenchimento, nós preenchemos o formulário no intuito de evitar que os respondentes o fizessem com pouco ou nenhum comprometimento com a pesquisa.

A análise estatística foi feita usando o teste do qui-quadrado (Costa Neto, 2005). Esse método pode ser utilizado com duas variáveis como sexo masculino e sexo feminino e com três variáveis como as três faixas utilizadas de idade e de escolaridade. “Quando existem duas ou mais variáveis qualitativas de interesse, a representação tabular das frequências observada pode ser feita através de uma *tabela de contingência*” (COSTA NETO, 2005, p. 137).

Além do aspecto quantitativo, fizemos também uma investigação qualitativa de nossos resultados. Ao término do formulário, fazíamos um inventário em que perguntávamos a respeito de algumas opções assinaladas pelos informantes. Mais uma vez, frisávamos que as escolhas não estavam erradas, mas que gostaríamos de saber um pouco mais sobre o pensamento expresso por algumas de suas opções. Evidentemente só perguntávamos sobre as opções que não correspondiam às nossas expectativas.

Algumas pessoas mudavam sua resposta quando explicavam o porquê de suas escolhas e registrávamos em nosso inventário essa mudança e o porquê dela ter ocorrido. Porém, os dados quantitativos de nossa pesquisa empírica se referem apenas as primeiras escolhas de nossos informantes. Optamos por registrar quantitativamente só as primeiras escolhas para não correremos o risco de computar dados que possam ter sido influenciados pelos nossos questionamentos com o respondente.

Quanto às variáveis demográficas pesquisadas, dos 137 sujeitos entrevistados, 76 eram do sexo feminino e 61 do sexo masculino. 53 sujeitos estavam na faixa etária de 14-25 anos; 48 sujeitos estavam na faixa de 26-49 anos e 36 sujeitos tinham 50 anos

ou mais. Em relação à escolaridade, 39 tinham o ensino fundamental completo ou incompleto; 63 tinham o ensino médio completo ou incompleto; e 35 tinham ensino superior completo ou incompleto.

Resultados

Com contexto de incerteza, a maioria dos sujeitos (71%) escolheu paráfrases com *caso* e, com contexto de certeza, a maioria (70%) escolheu paráfrases com *já que*, confirmando a associação desses conectores com a atribuição de postura epistêmica neutra e positiva, respectivamente. Com contexto indefinido, metade dos sujeitos (49%) escolheu *já que*, mostrando que facilmente se atribui postura positiva a condicionais com *se*.

Ao considerarmos todas as escolaridades e ambos os sexos, observamos que em contextos indefinidos, independente da idade, tivemos tanto paráfrase do *se* com o conector *caso* quanto com o conector *já que*. Isso indica que o falante cria seu contexto e com base neste escolhe seus conectores. Notamos que o conector *caso* está atrelado à dúvida e o *já que* à certeza, uma vez que a predominância nos contextos indutores de certeza foi pelo conector *já que* enquanto que, nos contextos indutores de incerteza, predominaram as respostas *caso*.

Como indicado acima, estudamos o efeito das seguintes variáveis demográficas: gênero, idade e nível de escolaridade. Verificamos que as mulheres deram mais respostas *caso* que homens, indicando maior tendência delas a atribuir postura epistêmica neutra ao falante. A diferença não foi grande (53% versus 48%), mas foi estatisticamente significativa. Essa maior tendência à atribuição de incerteza, no sexo feminino, manifestou-se tanto nas frases com contexto indefinido (55% contra 47%), quanto naquelas com contexto indutor de certeza (32% contra 27%) ou de incerteza (72% contra 70%). As faixas diferentes etárias e os distintos níveis de escolaridade, ao contrário, não apresentaram uma maior ou menor preferência por um dos tipos de paráfrase.

No que diz respeito à concordância com o contexto fornecido (indutor de certeza ou de incerteza), esta foi de 72% entre os homens e 70% entre as mulheres,

não sendo essa diferença estatisticamente significativa. Também não houve diferença significativa entre a frequência de respostas concordantes nos dois contextos fornecidos, de certeza e de incerteza, no conjunto de homens e mulheres, ficando a mesma em torno de 71% em ambos os contextos.

Já as faixas etárias e os níveis de escolaridade correlacionaram-se à tendência a dar respostas coerentes com os contextos indutores. Nos itens com contexto indutor de incerteza, a frequência da resposta *caso* aumenta com a faixa etária, assim como, com contexto indutor de certeza, a frequência da resposta *já que* aumenta com a faixa etária. A diferença entre as faixas etárias, em ambos os contextos, foi estatisticamente significativa. Quanto à escolaridade, a concordância com o contexto de incerteza (respostas *caso* nesse contexto) passa de 67% na primeira faixa para 81% na terceira, enquanto a concordância com o contexto de certeza (respostas *já que* nesse contexto) passa de 67% na primeira para 79% na terceira faixa (diferenças estatisticamente significativas).

A exploração qualitativa mostrou que muitos sujeitos mantinham-se presos a contextos imaginados por eles mesmos, a despeito dos contextos fornecidos.

Discussão

Em relação à variável contexto, notamos que em contextos indefinidos as escolhas pela paráfrase com *caso* e com *já que* dependem do contexto criado por nossos informantes e, portanto, não temos diferenças significativas nessas escolhas, uma vez que 51% das paráfrases foram com o conector *caso*, aproximando-se da paráfrase com o conector *já que*. Contudo, quando analisamos os contextos indutores de certeza e incerteza, notamos uma diferença significante. Contextos de certeza induzem maior frequência da paráfrase com o conector *já que*, pois só temos 30% de escolhas com paráfrase *caso*. Contextos indutores de incerteza geram maior frequência da paráfrase com o conector *caso*, pois 71% das paráfrases foram com esse conector. Isso indica que o conector *caso* está atrelado à incerteza e que o conector *já que* está atrelado a certeza. Tal fato evidencia que a construção condicional é

compatível com uma atribuição de postura epistêmica tanto positiva quanto negativa ao falante.

Quanto à maior tendência à atribuição de postura epistêmica positiva ou neutra, a diferença entre homens e mulheres é significativa, ao considerarmos todos os contextos e todos os itens do formulário. Na maioria das questões do formulário, a porcentagem de *já que* foi maior nas escolhas masculinas do que nas femininas. Entretanto, houve algumas exceções em que notamos menos *já que* nas escolhas masculinas do que nas femininas. Notamos tal fato em questões como a de número 20 (*Se tem pedra no arroz, tem que catar*) e a de número 15 (*Ele esteve aqui ontem. Ora, se ele esteve aqui, você podia ter falado com ele*). Imaginamos que a frase de número 20 apresenta um contexto mais distante da realidade dos homens, pois as tarefas do lar como cozinhar, normalmente, podem ser vistas pela maioria de nossos sujeitos como designadas às mulheres. Esse fato pode ter feito com que os homens, por não estarem familiarizados com a situação de catar pedras no arroz, terem optado pelo conector *caso*, o que sugere uma incerteza diante de contextos desconhecidos.

Na menor conformidade com o contexto fornecido, nas faixas etárias mais jovens, podemos ver uma maior tendência imaginativa dos jovens, e uma maior tendência a adaptar-se às informações fornecidas, nos mais idosos. Da mesma forma, a maior escolaridade parece levar a uma maior consideração dos sujeitos por aquilo que está escrito no quesito, em detrimento daquilo que havia sido anteriormente imaginado como contexto possível para a frase.

Essas interpretações ganham credibilidade ao se considerarem os aspectos qualitativos de nossa investigação, pois no inventários das motivações que levaram às respostas discordantes, foi muitas vezes possível observar como o sujeito prendia-se a um contexto criado por sua própria imaginação, desconsiderando simplesmente o contexto fornecido no formulário.

Referências

COSTA NETO, Pedro Luiz de Oliveira. *Estatística*. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Edgard Blucher, 2005.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

DANCYGIER, Barbara, SWEETSER, Eve. *Mental Spaces in Grammar: Conditional Constructions*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

FILLMORE, C. J. Epistemic stance and grammatical form in English conditional sentences. In: ZIOLKOWSKI, M.; NOSKE, M.; DEATON, K. (Org.), *Papers from the 26th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1990. p. 137-162.

GOMES, Gilberto. Three types of conditionals and their verb forms in English and Portuguese. *Cognitive Linguistics*, v. 19, n. 2, p. 219-240, 2008.

LABOV, William. *Principles of linguistic change: social factors*. Massachussetts: Blackwell Publishers, 2001.

PAIVA, Maria da Conceição. *A variável gênero/sexo*. IN: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento variacionista*. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHWENTER, Scott A. *Pragmatics of Conditional Marking: Implicature, Scalarity and Exclusivity*. New York and London: Garland, 1999.

**SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL E ZONEAMENTO URBANO: apontamentos sobre a
ideia de “desenvolvimento urbano” na cidade de Montes Claros/MG**

Deborah Marques Pereira (UNIMONTES)
Anete Marília Pereira (UNIMONTES)
Marcos Esdras Leite (UNIMONTES)
Arnaldo Oliveira Rodrigues (UNIMONTES)
Luciene Rodrigues (UNIMONTES)

RESUMO: O desenvolvimento sempre foi objeto de anseio dos diversos setores da sociedade civil, porém, a conceituação e as condutas que o envolvem, muitas vezes, encontram-se viciadas e obstinadas por práticas segregacionistas. O presente estudo correlaciona o Zoneamento – instrumento de planejamento urbanístico por excelência - com a perspectiva de desenvolvimento urbano. Ressalvadas as dificuldades de se obter um conceito delimitado, admite-se que desenvolvimento representa uma mudança social positiva, na qual o espaço é uma condição que não pode ser negligenciado. O presente estudo busca discutir as principais características do zoneamento urbano, discorrer sobre a ideia de “desenvolvimento” e descrever as formas de uso e ocupação do solo urbano. Diante disso, teve-se como área de estudo a cidade de Montes Claros (MG) que é a principal cidade do Norte de Minas Gerais. Como metodologia utilizou-se um vasto levantamento bibliográfico com estudos de urbanistas, sociólogos, geógrafos e juristas. Também foi realizado o levantamento da legislação que regula o uso e a ocupação da terra urbana; formação de um banco de dados georreferenciados e preparação de mapas temáticos. Ressaltam-se o uso de recursos geotecnológicos como o Sensoriamento Remoto e o Sistema de Informação Geográfica para o aprimoramento da análise da área de estudo. Assim, teve-se como resultado que a concepção de Zoneamento, muitas vezes, segue critérios funcionais e desconsidera os aspectos sociais presentes no espaço urbano. Portanto, observa-se que o Zoneamento necessita estar vinculado a uma política que vise uma mudança social e espacial positiva e priorize o verdadeiro desenvolvimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Zoneamento. Montes Claros (MG).

Introdução

Os instrumentos urbanísticos são de grande relevância para a busca da melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, a satisfação das necessidades da população. Desde 2001, com o advento do Estatuto da Cidade, eles ganharam força e legitimidade, exigindo condutas mais veementes para garantir uma cidade mais desenvolvida socialmente e espacialmente. Além disso, é importante sinalizar o contexto atual, no qual se observa o neodesenvolvimentismo e uma preocupação

ainda maior com as estratégias de desenvolvimento local, regional e territorial em articulação com o contexto mais amplo, da escala global.

Dentre esses aparatos urbanísticos destaca-se o zoneamento, instrumento de planejamento por excelência (SOUZA, 2006). Entretanto, ele é objeto de influência de várias áreas, principalmente de discursos políticos e de grupos minoritários que detém um maior poderio econômico. Uma das justificativas para isto é a promulgação do desenvolvimento, mas, o que seria esse desenvolvimento? Qual é a importância do espaço urbano neste cenário? E qual é a importância dos instrumentos urbanísticos, em especial o Zoneamento?

Diante disso, o presente estudo teve como objetivo analisar o aparato urbanístico, Zoneamento, frente ao desenvolvimento sócio espacial e trazendo como referência a cidade de Montes Claros – MG, cujo espaço urbano é caracterizado pela segregação socioespacial. De forma específica, discorrer sobre o desenvolvimento correlacionando o aspecto social com espacial e discutir os movimentos sociais urbanos como mudança social positiva pelo Estatuto da Cidade. São apresentadas as principais características do instrumento urbanístico Zoneamento e no último item do texto, a realidade de Montes Claros é mostrada, com base na discussão realizada até o momento.

A metodologia utilizada foi baseada no levantamento bibliográfico, fazendo uso de textos de autores de diversas áreas (sociólogos, geógrafos, urbanistas e juristas) que discorrem sobre as temáticas. Dentre os autores utilizados estão Corrêa (1995), Lefebvre (1991), Rodrigues (2009), Saule e Rolnik (2001), Sen(2000), Silva (2003), Souza (1997, 1998, 2006), Versiane e Cardoso (2009) e Villaça (1996). Posteriormente foi realizado levantamento de dados socioeconômicos e espaciais de Montes Claros a partir da Secretaria de Planejamento Urbano de Minas Gerais (SEPLA), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Prefeitura Municipal de Montes Claros (PMMC), a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), dentre outros.

Para a análise dos dados coletados foram utilizados instrumentos geotecnológicos, em destaque o Sensoriamento Remoto (SR) e o Sistema de Informação Geográfica (SIG). A imagem de alta resolução (QUICK BIRD) de Montes

Claros juntamente com as representações espaciais (vetores) foi usada para dar maior dinamismo na compilação dos dados. Destaca-se a elaboração do banco de dados georreferenciados que auxiliou nas informações, além da espacialização das mesmas em mapas e gráficos.

Esse estudo se justifica pela necessidade de compreender o zoneamento dentro de uma perspectiva desenvolvimentista, em que a conceituação e práticas de desenvolvimento se encontram vinculadas ao uso e ocupação do solo urbano sob a perspectiva de imposição e manutenção de uma ordem de uso definidas por zonas e funções específicas; inclusive, com a formação de áreas de segregação no panorama das cidades.

1. Ponderações sobre o “Desenvolvimento” e espaço urbano

O desenvolvimento não possui uma definição única e delimitada, pelo contrário, é um atributo em constante mutação. Para compreendê-lo deve se considerar que, tanto o conceito quanto sua aplicação, são construções e não um dado “natural” e engloba diversos aspectos (economia, política, ideologias, cultura, dentre outros). Logo, não é isento de motivações e interesses, e deve ser contextualizado sob uma perspectiva histórica. Rodrigues (2009, p. 127) afirma que:

A aplicação do conceito é marcada pelo itinerário que oscila entre a emersão e a submersão: durante uma parte do século XX ele foi quase que inquestionável e assumido como uma espécie de “religião do Estado”; nas últimas décadas, tem sido objeto de crescentes críticas, desde as abordagens que buscam “outro desenvolvimento” àquelas que argumentam pelo abandono do conceito, um “adeus ao desenvolvimento”.

O termo “desenvolvimento” é um dos mais polêmicos das Ciências Sociais devido a sua indeterminação, pois “em seu nome couberam reorientações de prioridades e reformulação de políticas conforme os interesses do momento” (RODRIGUES, 2009, p. 153). Assim, o desenvolvimento não é um conceito neutro, é político, envolvem escolhas, prioridades, muitas singularidades e minúcias. Tal ideia é

semelhante à apresentada por Souza (1998) ao afirmar que o desenvolvimento recobre o discurso cotidiano de políticos, administradores e do público em geral.

Entretanto, muitas vezes ocorre uma versão urbana do que seria o desenvolvimento voltado para uma ideologia capitalista, que se traduz na dominação da natureza, crescimento e modernização (SOUZA, 1998). Assim, nesta “versão” pode ocorrer a segregação socioespacial, haja vista que esta se configura pela separação e distribuição das classes sociais nas cidades considerando-se não apenas a questão habitacional, mas também o fator econômico, como um de seus principais determinantes (NEGRI, 2008).

Neste mesmo sentido, Lisboa (2004, p. 67) relata que na esfera capitalista o desenvolvimento se demonstra desigual e combinado e o seu discurso encontra-se historicamente associado ao crescimento econômico. Para tanto, o autor “considera que o propósito é escamotear os conflitos de classe concernentes às contradições do sistema sócio-político e econômico nos diferentes contextos históricos e, promover a reprodução capitalista fundamentada na apropriação dos espaços”. Com isso, as ações são conflitantes e que muitas vezes desconsideram os caracteres sócios espaciais.

Por outro lado, um “esgotamento epistemológico da concepção “economicista” de desenvolvimento intensificou-se a partir dos anos 90, em especial nos países periféricos, como é o caso do Brasil” (VERSIANE; CARDOSO, 2009, p. 70). Ao discorrer sobre o “Desenvolvimento e a qualidade de vida nas cidades”, estes autores compreendem o desenvolvimento a partir de um processo iterativo e evolutivo, em que a incorporação da qualidade de vida no cenário urbano é fundamental. O foco na dimensão social do desenvolvimento deve ser considerado, uma vez que:

As formulações sobre desenvolvimento social pressupõem, na prática, o desencadeamento de empreendimentos coletivos que possam priorizar a melhoria das condições de vida da população, mediante ações pactuadas entre poderes públicos e comunidades, cuja abordagem recai sobre uma nova concepção de desenvolvimento pautada em processos de interação e qualificação do cotidiano das pessoas, tendo como virtude os diversos tipos de iniciativas de inclusão social, bem-estar e a preservação ambiental. Nesse contexto, poder-se-ia, então, associar de forma substantiva

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

desenvolvimento social com qualidade de vida, a partir da apropriação social do espaço urbano (VERSIANE; CARDOSO, 2009, p. 72).

Souza (2006) ressalta que as discussões sobre desenvolvimento têm se apresentado viciadas e que é preciso livrar-se do fardo do senso comum para se conceber um genuíno desenvolvimento. Assim, esta palavra recobre no discurso de políticos, administradores e do público em geral. O autor assegura que:

Em termos muito singelos e puramente introdutórios, pode-se dizer que *se está diante de um autêntico processo de desenvolvimento sócio-espacial quando se constata uma melhoria da qualidade de vida e um aumento da justiça social*. A mudança social positiva, no caso, precisa contemplar não apenas as relações sociais, mas, igualmente, a espacialidade (SOUZA, 2006, p. 61, *grifo nosso*).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento pode ser compreendido como uma mudança social positiva, em que o espaço é um fator importante. Souza (2006) ainda assevera que a dimensão espacial da sociedade não pode ser negligenciada, visto que ela é um importante fator para uma mudança social positiva. Saliencia-se que a melhoria da qualidade de vida e o aumento da justiça social devem ter uma relação de complementaridade, ou seja, ambos devem ser tomados concomitantemente, pois, se tomados isoladamente, o mesmo será insuficiente para avaliar e servir de base estratégica para o desenvolvimento sócio-espacial. De tal forma que, justiça social e qualidade de vida são atributos que complementam um ao outro, a fim de obter um real processo de desenvolvimento social e espacial.

O autor Sen (1993, 2000) ao apresentar o desenvolvimento como a expansão das capacidades, desenvolve a ideia de que a expansão da liberdade humana é o principal fim e meio do desenvolvimento, por conseguinte, o objetivo do desenvolvimento “relaciona-se à avaliação das liberdades reais desfrutadas pelas pessoas”. (SEN, 2000, p. 71). Descreve também que:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

O desenvolvimento tem de estar relacionado, sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo (SEN, 2000, p.29).

Sen (2000) alerta para o entendimento errôneo do desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico, pois isso implicaria na ocultação do fato de o desenvolvimento implicar numa melhor distribuição de renda enquanto que crescimento, não. Afirma que é contrário à busca do crescimento pelo crescimento se não se leva em consideração suas consequências e efeitos mais amplos.

Entretanto, em nome do desenvolvimento são organizadas ações sob a justificativa de buscar a felicidade de todos. Sen (2000) critica essa corrente utilitarista, considerando-a um meio inadequado para a construção de instituições justas, pois a felicidade, o prazer ou a satisfação não são mensuráveis. Logo, o autor alerta que o utilitarismo tem o efeito arriscado, pois permite que a satisfação da maioria seja justificativa para o sacrifício de uma minoria. Além disso, ele é contra os conceitos unidimensionais de desenvolvimento, trazendo uma abordagem multidimensional através da ampliação das liberdades.

Diante do exposto, entende-se que desenvolvimento é um atributo em constante discussão e evolução e o fim do seu debate está longe de ser alcançado¹. No entanto, destaca-se o caráter economicista presente no desenvolvimento, que representa uma grande preocupação dos estudiosos. Assim, é proposto não o abandono do viés, mas sim o acréscimo e aprimoramento de outros aspectos como: a melhoria da qualidade de vida (VERSIANE; CARDOSO, 2009); expansão das capacidades humanas e aumento das liberdades (SEN, 2000; 1993), mudança social positiva (SOUZA, 2006) e outros. De modo geral, o desenvolvimento atende sua real função na medida em que implica em melhorias nas condições de vida nas cidades, numa melhoria visível no espaço urbano.

Após a discussão sobre a dificuldade de se estabelecer um conceito preciso sobre o desenvolvimento, entende-se que ele está correlacionado à mudança social

positiva e esta ocorre em um espaço, que conforme Souza (2006) não pode ser negligenciado. Assim, o desenvolvimento deve ser da sociedade e do espaço, o que justifica a conjectura do desenvolvimento sócio espacial. Dizendo de outra forma, a presença de segregação sócio-espacial nas cidades é contrária ao desenvolvimento.

Durante muito tempo o espaço foi descuidado nas teorias de desenvolvimento, devido a três fatores principais: 1) a Geografia era considerada superficial para as Ciências Sociais; 2) a Economia e a Sociologia não buscavam a espacialização dos estudos que versavam sobre o desenvolvimento; 3) havia uma resistência em relação ao espaço, justificado pela ineficiência das escalas mais amplas para análise. Diante desse cenário, os estudos que consideravam a análise espacial do desenvolvimento levavam em consideração apenas o teor econômico. Todavia, o viés econômico não é suficiente para determinar o desenvolvimento, pois “o conceito renovado de desenvolvimento só possuirá concretude e operacionalidade ao se valorizar o espaço social como dimensão analítica, já que a sociedade só é concreta com o espaço, sobre o espaço, no espaço” (SOUZA, 1997, p. 32).

O desenvolvimento para ser considerado legítimo deve considerar o caráter multidimensional da sociedade sempre associada ao espaço, que também se apresenta multidimensional, assim o espaço é “(...) palco, fonte de recursos, recursos em si [localizações], arena, referencial simbólico/identitário e condicionador; que é substrato material, lugar e território” (SOUZA, 2006, p. 61). Não há possibilidade de compreender as ações humanas e as condições sociais de desenvolvimento desprezando o espaço e vice-versa, pois a sociedade e espaço só podem ser entendidos se considerados conjuntamente. As condutas humanas e o espaço devem ser analisados quando se discute o desenvolvimento, buscando sempre uma mudança social positiva com ampliação da justiça social e aumento da qualidade de vida.

2. O zoneamento urbano

Na busca por um meio urbano mais justo, igualitário e solidário foi promulgado pela Constituição Federal de 1988 um capítulo específico visando tutelar a política urbana de desenvolvimento conforme apresentada nos arts. 182 e 183.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Posteriormente, em 10 de julho de 2001, foi instituído o Estatuto da Cidade², que, mais do que apenas um novo aparato legal, constituiu-se em um produto histórico e conceitual da Reforma Urbana oriunda desde a década de 1960. Conforme Silva (2003, p.110) o Estatuto:

Embora tenha prevalecido a roupagem do campo jurídico no último período, o conteúdo de crítica e denúncia foi mantido ao longo de todo esse tempo, inclusive agregando novos temas como foi o caso da questão ambiental, entre outras. Os questionamentos aliados à necessidade de novos padrões urbanos vêm de uma trajetória de quase quarenta anos, iniciada pelo posicionamento dos setores técnicos combinados com as demandas e reivindicações dos movimentos populares urbanos durante toda essa trajetória.

Assim, o Estatuto da Cidade estabelece normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental.

Todavia, Saule e Rolnik (2001) relatam que o Estatuto trouxe inovações que podem ser traduzidas em três campos: um conjunto de novos aparelhos urbanísticos voltados para induzir mais do que normatizar as formas de uso ocupação do solo; uma nova estratégia de gestão que incorpora a ideia de participação direta do cidadão em processos decisórios sobre o destino da cidade; e ampliação das possibilidades de regularização das posses urbanas. Para este estudo foi considerado as inovações dos instrumentos urbanísticos, em especial Zoneamento.

O Zoneamento constitui-se num procedimento urbanístico, que tem por objetivo regular o uso do solo em áreas homogêneas de interesse coletivo do bem-estar da população. Machado (1998, p. 130) expõe que “o zoneamento é uma operação feita no plano da cidade com o fim de atribuir a cada função e a cada indivíduo seu justo lugar. Tem como base a discriminação necessária entre as diversas atividades humanas, reclamando cada uma um espaço particular”.

Diante disso, o Zoneamento é caracterizado pela funcionalidade, consagrada pelo urbanismo modernista e ratificado pela Carta de Atenas³ de 1933, formando a separação do espaço em zonas de usos. Corrêa (1995, p. 36) assevera que a “cidade

capitalista é o lugar privilegiado de ocorrência de uma série de processos sociais, entre os quais a acumulação de capital e a reprodução social têm importância básica". Através disso, observa-se que estes processos criam funções e formas espaciais, ou seja, "criam atividades e suas materializações, cuja distribuição espacial constitui a própria organização espacial urbana" (CORRÊA, 1995, p. 36).

Atualmente, o zoneamento urbano decorre do Plano Diretor⁴, que é referenciado pela Lei Orgânica Municipal, onde a questão do planejamento urbanístico é matéria apreciada pelo Estatuto da Cidade. Porém, Villaça (1996) alerta que os Planos Diretores expressam uma prática tecnicista baseada na concepção de planejamento físico-territorial clássico, logo, eles cumprem um papel ideológico mais do que instrumento de orientação da gestão e dos investimentos. Desse modo, as ações estipuladas nesse aparato jurídico beneficiam a manutenção de poder e obtenção de privilégios, mesmo sendo justificadas pela busca do desenvolvimento. O autor ressalta que "nossas cidades, cada vez mais, se dividem em duas. De um lado, a cidade dos que comandam e participam da sociedade, e de outro a cidade dos comandados, dos marginalizados, dos que estão de fora" (VILLAÇA, 1996, p. 94).

Nesta perspectiva, a esfera dominante utiliza do seu poder para manter um equilíbrio instável de forças, em que "os grupos estabelecidos vêem seu poder superior como um sinal de valor humano mais elevado; os grupos outsiders, quando o diferencial de poder é grande e a submissão inelutável, vivenciam afetivamente sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana" (ELIAS e SCOTSON, 1999, p. 28). Assim, o que se vê é uma imposição dos que detêm o poder e uma conformidade dos que não possuem. Negri (2008) corrobora as ideias expressas acima, ao afirmar que o aspecto econômico se sobrepõe a todos os outros tipos de segregação e se constitui em um exercício de poder e controle do espaço, uma vez a camada de mais alta renda produz a segregação socioespacial ao valorizar e consumir o espaço urbano de forma diferenciada.

Nesse mesmo sentido, Corrêa (1995, p. 36) garante que a "cidade capitalista é o lugar privilegiado de ocorrência de uma série de processos sociais, entre os quais a acumulação de capital e a reprodução social têm importância básica". Deste modo,

observa-se que estes processos criam funções e formas espaciais, ou seja, “criam atividades e suas materializações, cuja distribuição espacial constitui a própria organização espacial urbana”.

Desta feita, Villaça (1996, p.47) chama atenção para os estudiosos do espaço urbano, afirmando que “as relações entre, de um lado, a produção, a circulação e o consumo do espaço e de outro, os efeitos do espaço sobre o social – ou melhor, das relações dialéticas entre espaço e sociedade - constituem o desafio ainda a ser enfrentado pelos estudiosos sócio-espaciais”.

Conforme Santos (1997, p. 46) “a sociedade só pode ser definida através do espaço, já que o espaço é o resultado da produção, uma decorrência de sua história – mais precisamente, da história dos processos produtivos impostos ao espaço pela sociedade”. Com isso, reforça o espaço urbano como uma instância social.

Consoante ao espaço urbano capitalista, Corrêa (1995, p.11) relata que ele é “fragmentado, articulado, reflexo, condicionante social, cheio de símbolos e campo de lutas – é um produto social, resultado de ações acumuladas através do tempo, e engendradas por agentes que produzem e consomem o espaço”. O autor assevera que o espaço urbano é descontínuo e possui diferentes tipos de usos. Essas áreas encontram-se articuladas através dos chamados fluxos, ou seja, pela circulação de pessoas, de mercadorias, de investimentos ou de decisões.

Corrêa (1995) identifica como agentes sociais envolvidos na produção do espaço urbano: os proprietários fundiários e dos meios de produção, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos. O autor afirma que a ação desses agentes possui marco jurídico que regula a atuação deles, entretanto, “este marco não é neutro, refletindo o interesse dominante de um dos agentes, e constituindo-se, em muitos casos, em uma retórica ambígua, que permite que haja transgressões de acordo com os interesses do agente dominante” (p. 15).

Em busca de ratificar o poderio das esferas dominantes elas promovem ações diversas em prol do desenvolvimento, como se este processo fosse equânime a toda população, porém, Campos Filho (2001) ressalta que a concentração de renda em poucas parcelas da população gera também uma concentração espacial, logo, quem

pode mais, em termos de poder aquisitivo, melhor se localiza nas cidades em relação ao emprego, à oferta de serviços urbanos, ao comércio e aos serviços em geral, reforçando a segregação sócio-espacial.

Para Villaça (1986), os espaços urbanos considerados melhores ficam com quem pode pagar mais e os piores para os pobres. Através do mecanismo de preços, passa a ocorrer uma distribuição das vantagens e desvantagens da cidade, socialmente produzidas, mas privadamente apropriadas através da localização pela qual se paga.

Assim, a cidade é caracterizada pelas contradições de classes e usos que envolvem interesses e necessidades diversas dos seus agentes sociais e compreender os aparatos urbanísticos e institucionalidades do espaço urbano para garantir um verdadeiro desenvolvimento torna-se um grande desafio.

3. O contexto de Montes Claros - MG

Montes Claros possui uma população de 344.000 habitantes (IBGE/2010), com cerca de 95% da população inserida na área urbana. É a sexta cidade mais populosa de Minas Gerais e se destaca no contexto regional, como principal polo. Desde 1970, Montes Claros é um município de população predominantemente urbana, característica que vem sendo ratificada nas últimas décadas, com o aumento do seu grau de urbanização.

A cidade possui uma forte atração de migrantes, sendo esta uma característica comum das cidades médias brasileiras. Como destacado por Maricato (2001) esse tipo de cidade apresenta, desde a década de 1990, um crescimento demográfico acima da média nacional. Portanto, para uma gestão efetiva da cidade é necessário um planejamento que atenda a realidade local, bem como, levar em consideração aos princípios e diretrizes estabelecidos pelo Estatuto das Cidades para fazer valer a função social do solo urbano.

O Plano Diretor do município de Montes Claros propõe a ser o instrumento básico da política de desenvolvimento urbano, abordando aspectos físico, social, econômico e administrativo. Assim, a lei é estruturada em quatro partes, sendo que na primeira parte o texto legal é composto por objetivos e estratégias de

desenvolvimento urbano, indicações relativas ao desenvolvimento econômico, às políticas setoriais integradas, às políticas sociais, de habitação e tributárias, nas demais partes três o Plano Diretor dá enfoque às questões de organização territorial, os instrumentos de política urbana e a gestão urbana.

No que diz respeito à organização territorial, o Plano Diretor apresenta diretrizes por meio de legislação específica, mediante fixação de critérios próprios para o Zoneamento e para estabelecer política de instalação múltipla de usos, respeitados a qualidade de vida e o direito adquirido. Assim, no Art. 49 estatui que “é diretriz do zoneamento a divisão do território em zonas, em função de suas características ou potencialidades” (BRASIL, 2001).

Ao discorrer sobre as áreas de diretrizes especiais o Plano Municipal declara, no Art. 74, que há necessidade de “fixar diretrizes especiais para as áreas que, por suas características específicas, demandem políticas de intervenção e parâmetros urbanísticos e fiscais diferenciados, os quais devem ser sobrepostos aos do zoneamento e sobre eles preponderantes”. Em relação a possíveis mudanças no Zoneamento, fica a critério do Conselho Municipal de Política Urbana (COMPUR).

O Zoneamento proposto para Montes Claros tem como principais objetivos assegurar: a) a utilização racional da infraestrutura urbana; b) a descentralização das atividades urbanas, com a disseminação de bens, serviços e infraestrutura no território urbano; c) o desenvolvimento econômico, orientado para a criação e a manutenção de empregos e rendas, mediante o incentivo à implantação e à manutenção de atividades que o promovam; d) o acesso à moradia, mediante a oferta disciplinada do solo urbano; e) a justa distribuição dos custos e dos benefícios decorrentes dos investimentos públicos; f) a preservação, a proteção e a recuperação do meio ambiente e do patrimônio cultural, histórico, paisagístico e arqueológico, assegurado, quando de propriedade pública, o acesso a eles; g) seu aproveitamento socialmente justo e ecologicamente equilibrado, mediante a utilização adequada dos recursos naturais disponíveis; h) sua utilização de forma compatível com a segurança e a saúde dos usuários e dos vizinhos; e i) o atendimento das necessidades de saúde, educação,

desenvolvimento social, abastecimento, esporte, lazer e turismo dos munícipes, bem como do direito à livre expressão religiosa.

A Lei nº 3.031/02 dispõe sobre as normas de uso e ocupação do solo no município de Montes Claros, regulando o zoneamento, estabelecendo categorias de uso e modelos de assentamentos urbanos, além de delimitar áreas a reservar para as vias públicas e projetos especiais.

Conforme a Lei 3.031/02 é criada as seguintes zonas de uso, ocupação e parcelamento do território da sede do Município: I - Zona Residencial (ZR); II - Zona Comercial (ZC); III - Zona Industrial (ZI); IV - Setores Especiais (SE); V - Zona de Expansão Urbana (ZEU); VI - Zona Rural (ZRU). A Figura 02 apresenta o Zoneamento proposto para Montes Claros:

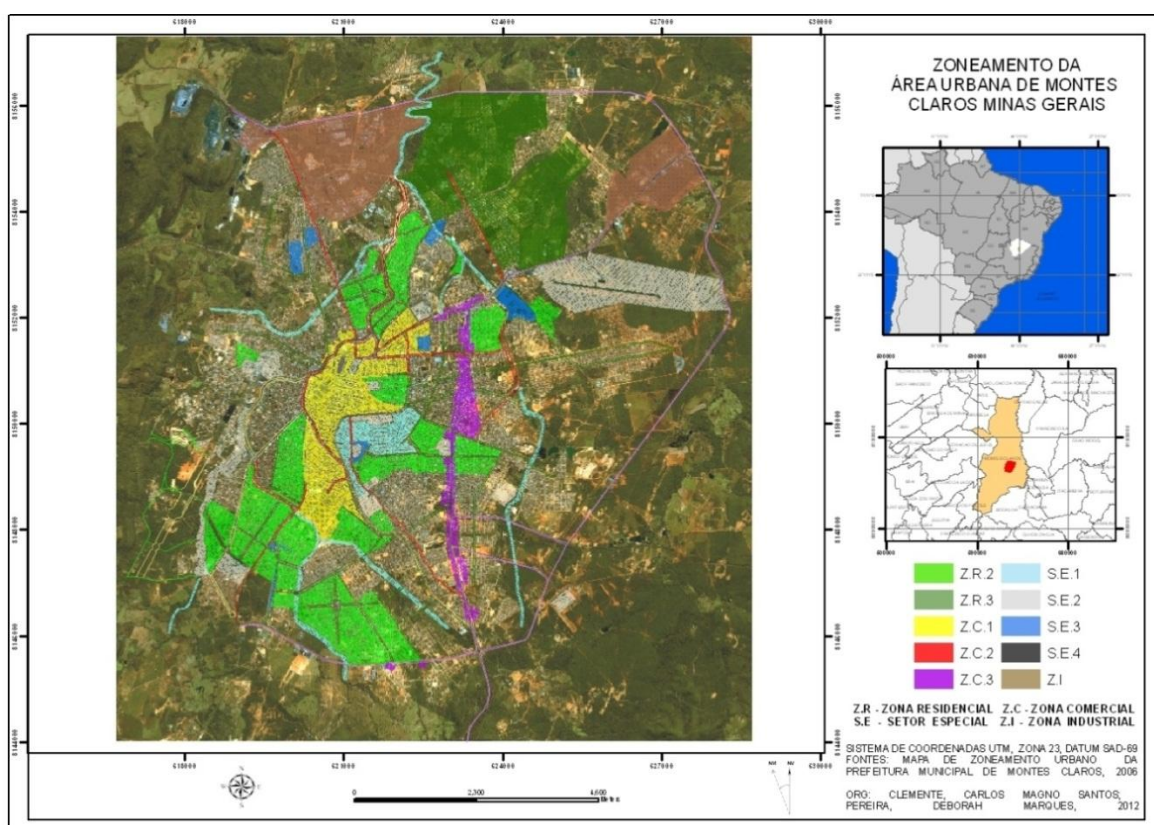


Figura 01 – Zoneamento da área urbana de Montes Claros em Minas

Apesar da área urbana de Montes Claros ser dividida em zonas, a proposta legal não apresenta nenhum tipo de análise e detalhamento dessa proposta, limitando-se a

identificar em mapas o zoneamento da cidade. Diante do exposto, observa-se que o Plano Diretor de Montes Claros trata o Zoneamento com normas de diretrizes gerais, não apresentando especificamente zonas e nem os parâmetros urbanísticos. Conforme Villaça (1996) os Planos Diretores expressam uma prática tecnicista baseada na concepção de planejamento físico-territorial clássico, logo, eles cumprem um papel ideológico mais do que instrumento de orientação da gestão e dos investimentos. Desse modo, as ações estipuladas nesse aparato jurídico beneficiam a manutenção de poder e obtenção de privilégios, logo, tem contribuído para a manutenção da segregação socioespacial, em acordo com o que é sinalizado por Negri (2008). É esse tipo de conduta municipal que faz com que os instrumentos de regulação urbana, em particular o de zoneamento, se tornem disseminadores e legitimadores de práticas excludentes no processo de reprodução do espaço urbano.

Em Montes Claros a segregação sócio-espacial é visível e bem delimitada, 55% dos domicílios apresentam renda per capita abaixo de um salário mínimo e apenas 4% possuem renda per capita superior a cinco salários mínimos.

Ao espacializar os domicílios com renda inferior a um salário mínimo observa-se que eles se encontram espalhados pela área urbana, enquanto os 4% dos domicílios com mais de 5 salários mínimos estão centrados na parte Centro-oeste da cidade, abrangendo a área do Ibituruna, Jardim São Luís, Melo, Jardim Panorama, Morada do Sol e Todos os Santos. A figura 2 apresenta essa análise:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

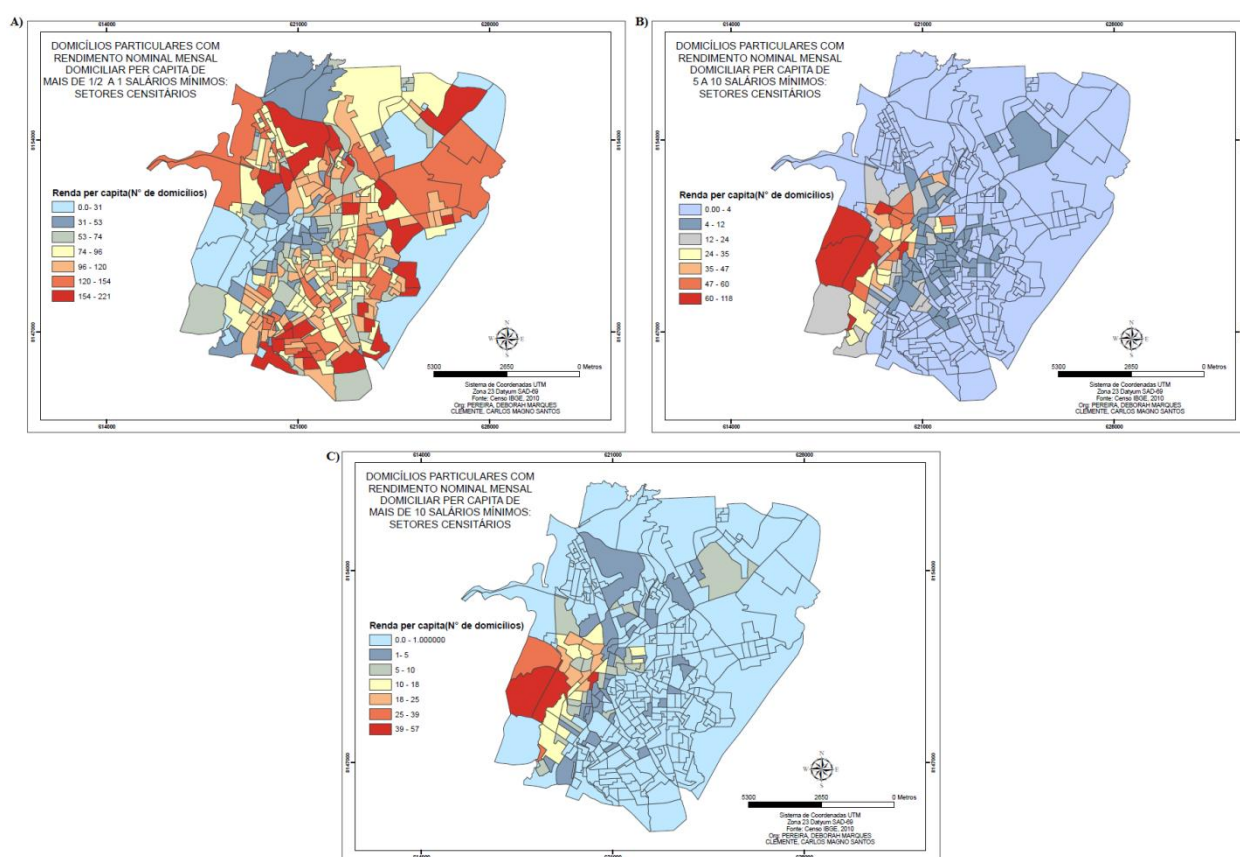


Figura 2 – Domicílios particulares com rendimento mensal domiciliar per capita.

Salientam-se os ensinamentos de Villaça (2001) e Negri (2008) ao afirmarem que a segregação é caracterizada por um processo em que diferentes camadas sociais tendem a se agrupar em regiões ou áreas da cidade. Conforme Corrêa (1995, p. 66) a segregação sócio espacial representa um meio de reprodução social em que o espaço é um elemento condicionador sobre a sociedade, logo, não significa apenas “um meio de privilégios para a classe dominante, mas também um meio de controle reprodução social para o futuro”.

Logo, a segregação presente em Montes Claros evidencia a fragmentação do espaço urbano de forma setorizada de acordo com a ocupação das classes sociais e ocasionando consequências a todo sistema urbano. O Plano Diretor e a Lei de Zoneamento possuem normas de diretrizes gerais, não apresentando especificamente os parâmetros urbanísticos segregacionistas presentes na cidade, assim, muito se tem

para avançar a fim de dirimir essas disparidades e garantir um verdadeiro desenvolvimento sócio espacial.

Considerações finais

Nesse artigo buscou-se estabelecer articulações entre o zoneamento, enquanto um aparato urbanístico privilegiado para as estratégias de planejamento, o desenvolvimento e a questão da segregação sócio-espacial. Além disso, tomou-se como referência a cidade de Montes Claros – MG, para a realização da análise.

Verificou-se por meio da revisão de literatura que, tanto o conceito quanto a aplicabilidade do desenvolvimento se mostram complexos e amplos requerem o uso de diversos fatores para sua compreensão. Quanto ao aspecto urbanístico o desenvolvimento tem sido foco de normas que tendem a priorizar o bem-estar de seus cidadãos no afã de garantir a função social das cidades. Assim, o Estatuto da Cidade e os Planos Diretores muito avançaram para possibilitar a formação de uma cidade que busca a melhora social positiva dos cidadãos e a constituição de uma sociedade mais justa e solidária, porém, estas normas urbanísticas ainda apresentam aspecto tecnocrático e generalista da realidade das cidades.

Neste trabalho o enfoque foi o instrumento urbanístico zoneamento, pois ele representa o planejamento por excelência e possui em sua constituição grande importância para a configuração sócio espacial das urbes. Para elucidar o aspecto teórico com o real, foi considerada a cidade de Montes Claros, seu Plano Diretor e a Lei de Uso do Solo. Observou-se que as leis municipais são generalistas, funcionais e pouco contribuem para dirimir a segregação sócio-espacial da cidade. Em Montes Claros 55% dos domicílios apresentam renda per capita abaixo de um salário mínimo, enquanto as classes com mais de cinco salários com renda per capita totalizam 4% dos domicílios. Outro fator analisado foi que as populações com maior poderio aquisitivo se localizam na parte Centro-oeste da cidade, evidenciando a segregação residencial da parcela de alta renda.

Diante dos aspectos apresentados, é importante e necessário repensar a forma como estão sendo empregados os instrumentos urbanísticos, pois eles não devem ser

empregados para manter ao espaço urbano desigual através da influência de seus agentes dominantes sob a justificativa de desenvolvimento, pelo contrário, os aparatos consagrados pelas normas urbanas necessitam contribuir para a formação de uma cidade que cumpra a sua verdadeira função social, qual seja, a de articular o verdadeiro desenvolvimento às condições objetivas de vida dos moradores, proporcionando-lhes melhor qualidade de vida e justiça social.

Referências

- BASSUL, J.R. Estatuto da Cidade: quem ganhou? Quem perdeu? Brasília: Senado Federal-Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.
- BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 37ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- BRASIL. Lei 10.257, de 10 de Julho de 2001. Regulamenta os Arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília: Imprensa Nacional, 2001.
- CASTELLS, M. A questão Urbana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- CORRÊA, R.L. O espaço urbano. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J.L. Os Estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1999.
- LATOUCHE, S. Pequeno Tratado do Decrescimento Sereno. 70ª ed. Extra-coleção, 2012.
- LEFEBVRE, H. O direito à cidade. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.
- NEGRI, S.M. Segregação sócio-espacial: alguns conceitos e análises. Coletâneas do nosso tempo. Ano VII, v.8, n.8, pp.129-153, 2008.
- RODRIGUES, L. Itinerário da construção das abordagens de desenvolvimento. In.; Argumentos – Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes. v. 3, n. 1 (2009).
- SANTOS, M. Espaço e método. 4ª ed. São Paulo: Nobel, 1997.
- SAULE, N.; ROLNIK, R. Estatuto da cidade: novas perspectivas para a Reforma Urbana. São Paulo: Pólis, 2001.
- SEN, A. O desenvolvimento como expansão de capacidades. Lua Nova. São Paulo, n. 28-29, Abr. 1993 . Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451993000100016&script=sci_arttext> Acesso em 15 de agosto de 2012.
- _____. Desenvolvimento como Liberdade. São Paulo: Companhia de Letras, 2000.
- SILVA, É.R. da. O movimento nacional pela Reforma Urbana e o processo de democratização do planejamento urbano no Brasil. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2003.
- SOUZA, M. L. de. Algumas notas sobre a importância do espaço para o desenvolvimento social. Território. Ano II, n. 3, p. 13-35, jul/dez, 1997.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

_____. Desenvolvimento urbano: a problemática renovação de um conceito-problema. *Território*, Ano III, n. 5, p. 5-29, jul./dez., 1998.

_____. Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbana. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

VERSIANE, I. V. L; CARDOSO, A. D. Desenvolvimento e qualidade de vida nas cidades. In: *Argumentos – Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes*. v. 3, n. 1 (2009).

VILLAÇA, F. Uma contribuição para a história do planejamento no Brasil. In: DEÁK, C.; SCHIFFER, S. R. *O processo de urbanização no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

Notas:

1 – Numa visão mais alarmante, críticos pós-modernistas dos anos 90 propõem abdicar o conceito de desenvolvimento. Entre esses estudiosos cita-se Latouch (2012, p. 18) que expõe a ideia de decrescimento assinalando como a “finalidade de assinalar claramente o abandono do objetivo do crescimento ilimitado cujo motor não é senão a busca do lucro pelos detentores do capital, com consequências desastrosas ao ambiente e, portanto, para a humanidade”. Diante disso, decrescimento é uma crítica radial ao desenvolvimento, visando “desenhar os contornos dum projeto alternativo para uma política do pós-desenvolvimento. O seu objetivo é uma sociedade em que se viverá melhor, trabalhando e consumindo menos”. (LATOUCHE, 2012, p. 19-20).

2 – O Estatuto da Cidade é formalizado pela lei n. 10.257 em 10 de julho de 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/.../L10257.htm>>. Acessado em 25.05.12

3 – A Carta de Atenas foi um manifesto urbanístico resultante do IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM), realizado em Atenas, em 1933. Disponível em: <portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=233>. Acessado em 25.05.12

4- Salienta-se que a expressão “espacializar” refere a um tipo de organização espacial e de processo de produção e apropriação do espaço por uma determinada sociedade. (SOUZA, 2006).

5 – De acordo com o disposto no artigo 41 da Lei nº 10.257/01 o plano diretor é atualmente obrigatório para cidades: a) com mais de vinte mil habitantes; b) integrantes de regiões metropolitanas e aglomerações urbanas; c) onde o poder público municipal pretenda utilizar os instrumentos previstos no parágrafo 4º do artigo 182 da Constituição Federal; d) integrantes de áreas de especial interesse turístico; e) inseridas na área de influência de empreendimentos ou atividades com significativo impacto ambiental de âmbito regional ou nacional. (BRASIL, 2001).

6 – Deve-se ressaltar que o salário mínimo vigente está valorado em R\$ 622,00 reais.

**A SOCIOCOGNIÇÃO COMO PERSPECTIVA DE ESTUDO DO CONHECIMENTO
PROFISSIONAL**

Marise Ramos (UERJ. FIOCRUZ)

Telmo Caria (UTAD. Universidade do Porto)

RESUMO: Visando construir um aporte teórico para o estudo do conhecimento implicado na experiência social – a sociocognição – procuramos nas Ciências Cognitivas conceitos que nos ajudassem a enfocar a organização e o processamento da mente nas interações sociais. Nesse estudo, percebemos a tensão existente entre abordagens situacionistas e representacionistas, ao debaterem se a cognição é uma apreensão do mundo por processo de representação simbólica ou de ajustamentos situacionais a esse mundo. Encontramos na abordagem da dualidade da mente de Jonathan Evans, uma contribuição importante para se definir a cognição de forma ampliada, constituída por processos de representação, associação e percepção. Compreendendo, com base nesse autor, que a cognição comporta processos analíticos e pragmáticos, buscamos compreender sua articulação na produção de saberes no âmbito de culturas profissionais. Tomando a linguagem inicialmente como sistema simbólico de internalização de conhecimentos, interessamo-nos principalmente pelo uso social da linguagem – o discurso – e sua manifestação pessoal na fala. Trata-se de abordar a sociocognição no sentido da externalização de conhecimentos que mantêm o fluxo da interação social. Para tais propósitos, apoiamo-nos no conceito de gênero discursivo de Mickail Bakhtin. Com essas bases teóricas, formulamos duas tipologias, a saber: 1) modos de cognição/competências cognitivas mobilizadas em situação típicas de trabalho profissional em interação social e respectivos processamentos; 2) Tipos de contextos discursivos produzidos no trabalho profissional em interação social em função da orientação da fala dos sujeitos interlocutores. Concluímos sobre a adequação dessas tipologias para a análise da sociocognição nas perspectivas da ação e da comunicação.

Palavras-chave: sociocognição; competências cognitivas; gêneros discursivos; saberes profissionais.

Introdução

O estudo do conhecimento prático na perspectiva dos saberes profissionais implica captar o processo de mobilização dos conhecimentos pelos sujeitos em situações de trabalho. Caria (2010) reconhece abordagens correntes que enfatizam os processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1990; 1996), mas as considera insuficientes para explicar a mobilização de conhecimentos numa perspectiva mais horizontal. Ele afirma que o conceito de recontextualização pensa a mobilização do conhecimento profissional a partir de relações sociais (formas de uso do conhecimento) que sobrevalorizam quem oferece e quem transmite o conhecimento (de quem tem a posse de conhecimento) e não a visão de quem procura e de quem

aprende (de quem usa conhecimento) na prática social (BRASSAC, 2007, apud CARIA, 2010). A contextualização, assim, enfatiza a dependência da reflexividade social do uso do conhecimento abstrato e apenas procura pôr em evidência as relações estruturais de poder sobre os discursos.

A perspectiva etnográfica, como já foi enunciada, procura ir além da recontextualização, ao se interessar por processos sociocognitivos de aprendizagem que ocorrem ao nível da interação social e que permitem entrar no detalhe das competências reflexivas que estão inscritas no sentido contextual e situacional do conhecimento. (CARIA, 2010)

Por essa razão, torna-se uma necessidade teórica conceituar a sociocognição como um processo de aporte inter e transdisciplinar, com contribuições da fenomenologia, da etnometodologia e de campos relacionados, tal como abordamos até aqui, mas também da psicologia e das ciências da cognição. Essas, porém, devem contribuir para uma compreensão das internalidades mentais do sujeito humano na perspectiva sociológica e não estritamente psicológica (COUTER, 1989). Afinal, a identificação e individualização da mente não pode ser independente dos ambientes social, cultural e histórico das pessoas.

Nossa recorrência, aqui, aos debates no interior das ciências cognitivas visa, exclusivamente, apresentar um espectro de tensões nesse campo para fundamentar a posição que tomamos. Autores que nos ajuda são, por um lado, Quéré (1998) e Varela et alli (2002), que discutem a teoria da ação situada e da mente incorporada e, de outro, Vera e Simon (1993) e Frawley (1997) que não vêem incompatibilidade entre as preocupações das teorias anteriores e o cognitivismo.

Nossa sistematização teórica nesse campo inicia-se pela apresentação dessas tensões. Em seguida, acrescentaremos às nossas interpretações a teoria da mente dual apresentada por Evans (2008; 2009) para tendermos, enfim, a nos posicionarmos no interior das tensões numa perspectiva histórico-social da cognição, nela incorporando o princípio da dualidade da mente. Passemos, então, aos debates.

1. Tensões nas ciências cognitivas

Frawley (1997) organiza as tensões existentes no âmbito das ciências cognitivas em duas grandes correntes que propõem explicações do comportamento humano, a saber: internalistas e externalistas. Segundo ele, as ciências cognitivas se originaram do estudo da mente como biologicamente constrita, pressupondo que a inteligência formal ou a capacidade das pessoas de resolverem problemas dependem do que elas têm na mente e de como computam os respectivos dispositivos. A mente seria o que está no interior de suas fronteiras, explicando-se o comportamento humano como resultado de mecanismos internos da mente.

A abordagem externalista, ao contrário, considera que o pensamento é determinado e acompanhado por fatos externos. Trata-se de uma abordagem que recupera relações com o behaviorismo. Apesar da abordagem behaviorista se encontrar superada, ela faz emergir um tema central nas ciências cognitivas que é o “enquadramento do problema”. Isto é, o quebra-cabeça de se estabelecer as principais condições, atitudes ou crenças que constroem globalmente as decisões que um sistema inteligente faz.

A adesão à explicação internalista do comportamento na ciência cognitiva tem como base o pressuposto de que o pensamento é a manipulação de um código interno, assim como a existência de representações mentais não conscientes. O modelo de Franz Brentano caracteriza a vida mental por cinco propriedades, a saber: 1) intencionalidade: pensamentos são crenças com objetivos e propósitos; eles são crenças sobre coisas; 2) consciência: a experiência envolve uma percepção ou uma subjetividade; 3) privacidade: estados mentais são pessoais e únicos; 4) continuidade: a subjetividade flui para um self unificado; 5) seletividade: a mente atenta somente para certas características do mundo externo.

Para Frawley (1997), a veracidade dessas propriedades é menos importante do que sua conexão com o idioma interno. Essas propriedades seriam tão essencialmente ligadas ao internalismo que tanto sua aceitação quanto sua rejeição pelas ciências cognitivas contemporâneas preservaria a instância internalista.

O internalismo, para o autor, é totalmente compatível seja com o mentalismo, seja com o não mentalismo; com o materialismo e com o idealismo; com o

conexionismo e com o representacionismo. Ele simplesmente seria a crença de que os fatores cruciais da explicação do comportamento permanecem dentro da cabeça, seja essa cabeça uma mente ou um corpo, uma rede ou uma fórmula, ambos ou nenhum. Para ele, porém, internalismo e externalismo falam de fatos compatíveis e devem trabalhar um com o outro para que as ciências cognitivas tenham um retrato acurado do que seja o pensamento e o comportamento humanos.

Varela et alli (2003) critica o internalismo – mais propriamente na perspectiva cognitivista, que coincide com o representacionismo ou simbolismo – com base na tensão hoje existente entre ciência e experiência, especialmente pelo domínio que a primeira tende a exercer sobre o conhecimento, substituindo ou anulando o senso comum. Em contrapartida, eles entendem ser insustentável a recusa da experiência quando se trata da cognição ou da mente, pelo fato de estarem no entrecruzamento das ciências naturais e humanas. Por isso, essa tensão vem à tona nas ciências cognitivas, desafiando-nos a ter uma visão do fundamento comum entre as ciências cognitivas e a experiência humana, tanto em seus aspectos reflexivos quanto vividos e imediatos. Para tais autores, as contribuições da fenomenologia deveriam ser consideradas para o enfrentamento do problema.

Num outro ponto extremo do debate está o externalismo com a “teoria da ação situada” ou situacionismo (Queré, 1998) e com o atuacionismo (Varella et alli, 2003). Trata-se de uma versão das ciências cognitivas e da inteligência artificial que vê o pensamento como diretamente ligado ao mundo externo, minimizando o papel de planos cognitivos simbólicos preexistentes na geração do comportamento.

Queré (1998) expõe didaticamente os confrontos entre o simbolismo (ou representacionismo ou cognitivismo) e o situacionismo, de tal forma que vale à pena reproduzi-los neste texto. Ao fazer uma retrospectiva dos marcos dos debates com os simbolistas, o autor assinala que a refutação a esse modelo racionalista tomou diversas formas, tanto nos estudos sobre a inteligência artificial quanto nas ciências sociais.

Sem desconsiderar outras, uma das críticas mais significativas teria sido as de Lucy Suchman (1987), que foram confrontadas posteriormente pelas ideias defendidas

por Vera e Simon (1993). Ele refere-se também aos trabalhos de Dreyfus (1972; 1986), inspirados na fenomenologia de Merleau-Ponty e na filosofia de Wittgenstein, que exploraram a principal dimensão da natureza incorporada da cognição humana: um computador não pode ser inteligente do mesmo modo que os humanos porque não tem corpo.

2. A mente dual: possibilidade de síntese da representação situada?

Encontramos na abordagem da dualidade da mente, especialmente a partir da elaboração de J. Evans (2008; 2009), uma contribuição importante para se definir a cognição de forma mais ampliada, constituída por processos de representação, associação e percepção. Evans poderia ser designado como um cognitivista ao definir a mente como o mais alto nível do sistema cognitivo capaz de representar o mundo externo e agir sobre ele para servir aos objetivos do organismo. Podemos entender que sua referência ao “sistema cognitivo” inclui a vinculação corpo e mente. Porém, seu viés cognitivista se manifesta ao remeter a mente para o mais alto nível desse sistema e nele colocar a representação como a transferência do mundo objetivo preexistente para a mente.

A perspectiva cognitivista tomada por Evans, porém, fica relativizada em sua abordagem sobre a dualidade da mente (pelo menos em nossa interpretação), ao reconhecer a cognição de ordem inferior ou a baixa cognição, que envolve a percepção, a atenção e a aquisição de habilidades motoras. Podemos acrescentar a essas, também sensações e respostas emocionais e intuitivas. A existência desse tipo de cognição é reforçada pela literatura que evidencia que as pessoas podem adquirir conhecimento, por exemplo, para prever ou controlar um sistema complexo, sem nunca saber uma regra explícita que pudessem usar.

Fenômenos como esses são explicados pelas teorias do processo-dual da mente, pelas quais o cérebro humano contém não um, mas dois sistemas paralelos de cognição; ou duas mentes: uma pragmática e outra analítica. Uma mente opera largamente através dos processos de tipo 1 – rápidos, automáticos, com alta capacidade de processamento a baixo esforço – desenhando formas de conhecimento

que são inerentemente implícitos. Outra mente operaria primariamente através de processos de tipo 2 – lentos, controlados, de capacidade limitada e elevado esforço – usando conhecimento explícito e pessoal por meio da memória funcional.

A concepção da mente 2 é muito mais ampla do que aquela do raciocínio lógico, incluindo ideias tais como o papel inibidor (suprimindo influências pragmáticas do sistema 1) e a habilidade para se engajar em pensamentos hipotéticos via suposições e simulações mentais. Esse é provavelmente o porquê de a maioria dos teóricos do processo dual preferirem termos mais amplos como “analítico” ou “sistemático” para descrever a segunda mente.

Ao mesmo tempo, padrões de comportamento habitual e automático podem também requerer esforço consciente de tipo 2 mas se tornam de tipo 1 com a prática e a experiência. Temos também processos com poder pragmático que rapidamente identificam e restauram o conhecimento implícito para processos conscientes. Os processos de tipo 2 requerem suportes de tipo 1 para suprir uma contínua corrente de conteúdos relevantes para a memória funcional. Em outras palavras, tanto a mente 1 quanto a mente 2 operam com processos 1 e 2.

Os processos 1 da mente 1 são os automatismos e o 2 são as associações. Os primeiros são de natureza autônoma e podem orientar o comportamento diretamente sem precisar de qualquer tipo de atenção controlada. Compreendem conhecimentos implícitos e aprendizagens habituais. Os processos 2 da mente 1, por sua vez, são as associações que suprem conteúdo à memória funcional e correspondem ao que alguns autores chamam de processos preatencionais e Evans (2009), de processos preatencionais. São processos que acessam e restauram memórias e crenças que serão supridas à memória funcional à qual os processos 2 da mente 2 recorrem.

Processos preatencionais são distintos dos autônomos porque recrutam conhecimento implícito de natureza perceptiva e associativa; uma ideia que nos remete às correntes externalistas e ao connexionismo. No seu aspecto pragmático, eles se referem ao processamento implícito do conhecimento explícito. Eles correspondem à consciência prática e à cognição como ação situada, sendo o “lugar” do conhecimento tácito, entendido como o resultado do “processamento implícito do

conhecimento explícito”, que envolve sistemas perceptual, de linguagem e de memória.

Esses processos não são iguais aos processos autônomos, isto é, aquele que controlam o comportamento via conhecimento implícito e aprendizagem habitual; por isto o chamamos de processo 2 da mente 1. Mas, também, não são iguais aos processos 2 da mente 2 que são analíticos, manipulando representações/conhecimentos explícitos (proposicional, teórico) através da memória funcional e exercendo controles conscientes e volitivos do comportamento devido a intenções conscientes que podem ser declaradas e sobre a qual se pode refletir. As características desses processos são lentidão, controle, capacidade limitada e esforço mental elevado.

Em Evans (2009), os processos de tipo 2 da mente 1 aparecem como processos de tipo 3. Trata-se de uma proposição que visa superar a forma dicotômica como as teorias do processo-dual contrastam os processos autônomos e analíticos de controle do comportamento. Umas, designadas por ele como paralelas-competitivas, consideram que cada um desses processos propõe seus próprios julgamentos e decisões e um deles, em última instância, assume o controle do comportamento. As outras, nomeadas de padrão-intervencionistas, entendem que um rápido processo de tipo 1 proviria a mente com intuições e padrões que sempre estão sujeitos a um mínimo de escrutínio pelos processos de tipo 2, que intervêm com uma exaustiva racionalidade analítica.

A outra forma como elaboramos o problema é a seguinte: a mente 2 (analítica) comportaria não só os processos de tipo 2 mas também os de tipo 1. Esses seriam esforços conscientes que recontextualizam o conhecimento explícito, recuperando-o da memória funcional para o contexto corrente. Em outras palavras, poderíamos dizer que as correntes padrão-intervencionistas teriam razão ao tratarem da recontextualização do conhecimento, pois neste o conhecimento explícito que foi processado implicitamente – tornou-se conhecimento tácito – é recuperado e analisado pela mente 2 frente ao novo contexto.

O estudo da sociocognição na perspectiva sociológica buscaria, então, entender como as mentes pragmática e analítica se articulam na experiência. Tomando as análises da dualidade da mente nas ciências, vemos que os processos 2 da mente 2 são típicos de interações sociais baseadas na mente racional-positiva. A mente cultural compreenderia o encontro dos processos de tipo 2 da mente 1 (processamento automáticos e associativos implícitos do conhecimento explícito) com os de tipo 1 da mente 2 (processos de recontextualização do conhecimento explícito). Nesses termos, consciência prática e práxis seriam o mesmo fenômeno: uma dialética entre conhecimento implícito e explícito. Sendo esta uma possibilidade ontológica da sociocognição, ela é mais potencializada ou constrangida dependendo das relações de poder.

Com isto, o problema ultrapassa a esfera da organização e do processamento cognitivo que operam na interação social para se colocar nas relações de poder que constroem o senso comum por opressão deste ou por negação da articulação deste com o conhecimento explícito. Por isto, torna-se necessário tratar das questões da linguagem – o que é o discurso nas relações sociais, no pertencimento a um grupo, na veiculação do conhecimento explícito ou na explicitação do conhecimento tácito – como questões de poder. Talvez aqui estejam potenciais contribuições da filosofia da linguagem para a etnografia. Neste texto apresentamos algumas notas que talvez possam instigar estudos nesse sentido.

3. Da internalização à externalização sociocognitiva: a mediação da linguagem

A linguagem, nos estudos sobre a cognição, é normalmente tratada como um sistema simbólico cujos significados social e cultural são internalizados individualmente, originando o discurso interno que se volta para o pensamento e o (re)organiza. Trata-se de um enfoque cognitivo de fundo vygotskyano. Seu fundamento é a relação interdeterminada entre linguagem e pensamento que abriga o postulado de que a linguagem modifica o pensamento e vice-versa. Por um lado, ao se transformar em linguagem, o pensamento se reorganiza e se modifica; por outro, se o processo de significação é a extração de sentido social dos signos pelo pensamento, o pensamento, então, também modifica a linguagem (CLOT, 2002).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Na resumida abordagem da linguagem nesse sentido, predomina o enfoque nos processos de internalização que sustentam a cognição. Isto feito, passamos a nos interessar, agora, pela sociocognição no sentido da externalização; ou seja, pelas mediações que mantêm o fluxo da interação social. Sob este novo enfoque, adquire relevância outra dimensão da linguagem que se constitui no seu uso social – o discurso – o qual, por sua vez, se manifesta pessoalmente na fala.

Para os propósitos de nossos estudos encontramos na abordagem de Mickail Bakhtin uma possibilidade teórica fecunda. As razões preliminares para esta escolha são as seguintes: a) Bakhtin se coloca na posição contrária da linguística estruturalista, recusando a oposição entre a estrutura da língua e seu uso pessoal e social; b) há uma proximidade entre as preocupações de Bakhtin e Vygotsky no que diz respeito à relação entre internalização e externalização, sendo que o primeiro avança na abordagem sobre a significação – como intersignificação – levando adiante o enunciado de Vygotsky sobre a transformação dos significados das palavras pela interação social.

Para Bakhtin, o objeto real e material de que dispomos para entender a linguagem humana é o exercício da fala em sociedade e, especialmente, no cotidiano da vida social. A língua – objeto propriamente da linguística – seria um modelo abstrato construído a partir da linguagem viva e real. O componente estrutural da língua, o signo, para Bakhtin é uma impossibilidade teórica, por ser sempre provisório. (CLOT, 2001; 2002 e RIBEIRO, s/d),

Conforme esses autores nos explicam, Bakhtin se interessa pela polissemia da palavra como uma reavaliação permanente de sua plasticidade. Para ele, a significação real da palavra se libera de sua significação literal no contato com a vida. Contudo, a palavra não deixa de ser uma, mas ela é incorporada por um tema que define uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade sempre também provisórias. (CLOT, 2002) O tema corresponde a uma significação global de um enunciado e inclui uma série de elementos que, além de não pertencer à língua, podem inclusive ser não-verbais (gestos, entonações, pausas, expressões faciais, formas de se falar, de se

portar, etc.). Um tema não pode ser nunca exaustivamente delimitado e não se repete de uma enunciação a outra. (RIBEIRO, s/d)

Desta forma, a unidade básica da linguagem para Bakhtin deixa de ser o signo para ser o enunciado. Este, para existir, exige que haja um enunciador (quem fala, quem escreve) e um receptor (quem ouve, quem lê). O enunciado, portanto, participa de uma realização contextual, histórica, sendo único e não reproduzível em diferentes contextos porque implica diálogo. Por isto mesmo, implica também uma previsão de quem é o interlocutor e uma autodefinição de quem é o enunciador, em termos das possibilidades de se fazerem compreender mutuamente.

Porém, por mais que se deseje direcionar o curso do diálogo por tais definições prévias, seu curso real é imprevisível, pois tais definições nunca coincidem exatamente com o que os interlocutores são, esperam e podem realmente. Manter o curso do diálogo é, portanto, produzir compreensão mútua, o que implica que a palavra de um está sempre associada à palavra do outro: “compreender é opor à palavra de um locutor uma contra-palavra” (BAKHTIN, 1929/1977, p. 146, apud CLOT, 2002, p. 193)).

O curso do diálogo depende, ainda, de um terceiro sujeito, a saber: aquele que, ao mesmo tempo, apoia e avalia o diálogo e face ao qual os enunciados também são elaborados. Trata-se, genericamente, de uma referência axiológica, isto é, de um conjunto de valores que dão consistência ao que dizemos e avaliam sua adequação ou não ao diálogo. Essa referência é o implícito social e entra no diálogo seja autonomamente – pela autoorientação e autocontrole dos interlocutores – seja heteronomamente, implicando a presença física ou simbólica de uma “autoridade” que representa essa referência.

Os gêneros, que são as falas sociais em uso numa situação, medeiam a relação entre o sujeito, a língua e o mundo, fixando o regime social de funcionamento da língua. Não se trata de uma norma, mas sim de um estoque de enunciados esperados, protótipos de maneira de dizer ou de não dizer num espaço sociodiscursivo. A linguagem comum é um gênero; a linguagem técnica é outra.

Esses enunciados pré-construídos e estabilizados retêm a memória impessoal do ambiente. Eles trazem os subtendidos que regem as relações com os objetos e

entre as pessoas, tradições adquiridas que se exprimem e se preservam nas palavras. Eles instrumentalizam previamente o sujeito contra o uso deslocado dos signos na situação dada. Quando partilhado permite o fluxo do diálogo. Quando não partilhado, pode travar o diálogo.

Os gêneros de discurso carregam, então, a tradição e a cultura para o espaço sóciodiscursivo, constituindo-se como constrangimentos e meios de agir nesse espaço. Podem ser vistos, ainda, como um sistema impessoal de meios e de métodos que asseguram ao sujeito o controle e a avaliação das finalidades de sua ação singular (CLOT 2002).

O conceito de gênero de Bakhtin amplia a teoria da significação de Vygotsky, pois no discurso mobilizado nas interações, as significações das palavras situadas nos enunciados dos interlocutores se confrontam com sua significação literal. A significação é, então, um conflito de significações, conferindo plasticidade às regras e oferecendo à língua os recursos do gênero do discurso.

Como instrumento psicológico comum, os gêneros discursivos pré-organizam as significações verbais, proto-significações simultaneamente alargadas e escolhidas no meio sociodiscursivo dado. Eles formam as passarelas sociais entre as significações literais e as maneiras de pensar e de agir nesse meio (CLOT, 2002).

Parece-nos que a elaboração teórica sobre a linguagem aqui apresentada pode nos ajudar na análise do conhecimento prático. Inicialmente tomamos de Vygotsky o postulado de que a objetivação do pensamento se realiza através de uma subjetivação da palavra: a palavra é interiorizada objetivando o pensamento com a sua significação, enquanto o pensamento se exterioriza na palavra. Nesses termos, poderíamos dizer que a explicitação do conhecimento depende de ter havido uma interiorização dos signos que representam os objetos do conhecimento. Dito de outra forma, o conhecimento tácito tem sempre por base um conhecimento explícito.

Porém, seguindo Bakhtin, qualquer significação literal é confrontada com as significações reconstruídas pelos enunciados, os quais expressam um tema no interior de um gênero discursivo. No diálogo, pressupõe-se que os enunciados serão compreendidos pelos respectivos interlocutores inseridos num mesmo espaço

sociodiscursivo, cujas falas são orientadas pelo mesmo gênero. Por isto, as significações são intersignificações.

Assim, a interiorização e a exteriorização de significados são orientadas pelo gênero do discurso. Vimos que estes trazem os subtendidos que regem as interações sociais. Portanto, mesmo o conhecimento mais explícito e proposicional são enunciados construídos no âmbito de um gênero discursivo que carrega os implícitos sociais do grupo fundador do respectivo gênero.

Por essas razões, temos que: a) os diálogos só adquirem sentido quando realizados por pessoas que dominam o mesmo gênero discursivo; b) o gênero discursivo é o “terceiro no diálogo” e funciona como constrangimento e oportunidade do diálogo; c) assim, quem mais domina o gênero detém mais poder na interação; d) as relações de poder implicam uma disputa não só pelo domínio do gênero discursivo dado, mas também por suas reconfigurações.

O fato de o gênero discursivo se constituir não só de explícitos, mas também de implícitos sociais, produz duas consequências, a saber: a) por mais que o conhecimento tácito tenha por base um conhecimento explícito, há sempre uma dimensão não explicitável desse conhecimento; b) essa dimensão não explicitável do conhecimento refere-se ao tácito coletivo (COLLINS, 2010) o qual, como vimos, só poderia ser explicitado quando os sujeitos em interação têm a equivalente expertise da linguagem. Isto implicaria praticamente a inexistência de relações de poder.

Esta precondição nos leva, agora pelo caminho analítico da exteriorização do pensamento pela linguagem – a fala dialógica – ao mesmo ponto a que chegamos pelo caminho analítico da cognição como interiorização de significados. Dissemos ser uma possibilidade ontológica da sociocognição que a consciência prática e práxis se tornem o mesmo fenômeno, qual seja: uma dialética entre conhecimento tácito e explícito; dialética esta que tem como pressuposto a articulação entre a mente cultural e a racional-positiva ou entre mente pragmática e mente analítica.

A realização dessa possibilidade, porém, depende da redução das desigualdades de poder que dificultam a apropriação, por todos os membros de um

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

grupo social, do gênero discursivo de forma equivalente, ou mesmo a apropriação generalizada dos diversos gêneros discursivos presentes na sociedade.

Considerações finais: uma tipologia de análise do conhecimento profissional

Tomamos como uma de nossas referências para a construção de tipologias para a análise do conhecimento profissional baseado nas Ciências Humanas e Sociais no Terceiro Setor, a análise da performance proposta por Eraut (2007) na qual ele relaciona tipos de processos, tempo e modos de cognição, tal como expomos abaixo

Tabela 1: Relação entre tipos de processos, tempo e modos de cognição

Tipo de Processo	Modo de Cognição		
	Instantâneo/Reflexo	Rápido/Intuitivo	Deliberativo/Analítico
Avaliação da situação	Reconhecimento padrão	Interpretação rápida Comunicação focada	Diagnóstico prolongado Revisão, discussão e análise
Tomada de decisão	Resposta instantânea	Reconhecimento intuitivo	Análise deliberativa ou discussão
Situações abertas	Ações rotinizadas	Rotinas pontuadas por decisões rápidas	Ações planejadas com revisões de progresso periódicas
Engajamento metacognitivo	Consciência situacional	Monitoramento implícito, curto Reflexões reativas	Monitoramento de pensamentos e atividades, aprendizagem reflexiva, avaliação de grupo

Fonte: Eraut (2007, p. 20). Tradução livre dos autores.

Aplicando as categorias das ciências cognitivas expostas anteriormente nesse modelo, percebemos que esses pares correspondem, respectivamente, aos seguintes modos de cognição: processamento 1 da mente pragmática (1); processamento 2 da mente pragmática (1) e processamento 1 da mente analítica (2); processamento 2 da mente analítica (2).

Sintetizamos, finalmente, os respectivos modos de cognição como competências cognitivas automáticas; intuitivas associativas ou seletivas; analíticas; os elementos da prática profissional descritos por Eraut (2007) foram definidos por nós como os tipos de situações de trabalho. Descrevemos, no cruzamento entre as

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

situações e as competências, os respectivos processos cognitivos. É o que vemos na tabela 2.

Tabela 2. Modos de cognição/competências por tipo de situação com respectivos processamentos

Tipo de Situação	Modo de Cognição (Competências)		
	Automática [processamento e mente 1]	Intuitiva associativa ou selectiva [processamento e mentes cruzadas]	Analítica [Processamento e mente 2]
Avaliação e análise	O quê? Linguagem comum de consenso em contexto.	O que? Linguagem de alerta ou dissenso.	Porquê? Diagnóstico formal numa convicção de certeza.
Tomada de decisão/ Situação interventiva	Como? Improviso, rotina e ajustamento instantâneo.	Como, com comparação face a quebra de expectativas, relativas a: Resultados não esperados Acção do outro não antecipada.	Para quê? Planeamento e concepção da acção e avaliação da eficácia.
Aberta/ Situação Conjectural	Manifestação emocional de agrado ou desagrado pelo ocorrido.	Intuição associativa e experiencial para não errar (não fazer mal) Intuição selectiva sobre riscos face ao menos esperado (prudência).	Formulação de dilemas éticos contextualizados na experiência.
Engajamento metacognitivo	Censura e sanção aos que fazem menos bem.	Narrativa exemplar que enuncia sistema de valores Reconhecimento aos que fazem bem.	Reformulação de orientações gerais e abstractas para a acção com o objectivo de ter maior satisfação com os resultados obtidos (melhoria).

Desta interpretação formulamos uma proposta metodológico-técnica sugerida para a análise dos dados etnográficos que nos possibilitou enfocar a sociocognição – o conhecimento implicado na experiência social – na perspectiva da ação e da comunicação.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

A análise do conhecimento profissional na perspectiva que adotamos ultrapassa a esfera da organização e do processamento cognitivo que operam na interação social para se colocar nas relações de poder que constroem o senso comum por opressão deste ou por negação da articulação deste com o conhecimento explícito. Por isto, torna-se necessário tratar das questões da linguagem: o que é o discurso nas interações sociais e na veiculação do conhecimento explícito ou na explicitação do conhecimento tácito.

Passamos, então, a nos interessar pela sociocognição no sentido da externalização do conhecimento; ou seja, pelas mediações que mantêm o fluxo da interação social. Sob este enfoque, adquire relevância o uso social da linguagem – o discurso – o qual, por sua vez, se manifesta pessoalmente na fala. Para tal, encontramos na abordagem de Mikhail Bakhtin uma possibilidade teórica para nossos interesses, tal como abordamos no capítulo anterior. No nosso estudo, consideramos como um gênero discursivo a linguagem profissional, constituída tanto por significados científicos explícitos quanto por significados tácitos. Ela carrega implícitos sociais compartilhados pelos profissionais de um grupo. Outro gênero é a linguagem diária corrente, também carregada de implícitos que se constituem no senso comum compartilhado pelas pessoas no seu cotidiano social e cultural. Portanto, algumas combinações da orientação das falas dos sujeitos envolvidos no diálogo são possíveis, criando distintos contextos que favorecem mais ou menos o curso do diálogo e da resolutividade. É o que podemos ver na tabela 3.

Tabela 3: Tipos de contextos discursivos produzidos no trabalho profissional com utentes/usuários ou família em função da orientação da fala

Orientação da fala	Profissional		
Utentes/usuários ou Família	Partilha	Distinção	Indiferença
Receptividade	Coordenação compreensiva	Formalidade adaptativa	Automatismo conformativo
Resistência	Coordenação autorizativa	Formalidade confrontativa	Automatismo irresolutivo
Indiferença	Coordenação passiva	Formalidade subordinativa	Automatismo Ocasional

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Procedemos à análise da sociocognição pela perspectiva da ação e da comunicação. Consideramos ser uma possibilidade ontológica da sociocognição inscrever a consciência prática no plano da práxis, cuja realização depende, em certa medida, do quanto as relações de poder dificultam ou facilitam o compartilhamento do mesmo gênero discursivo.

O gênero discursivo da ciência tem o abrigo da mente analítica e dá visibilidade à racionalidade do pensamento, enquanto que a linguagem corrente é mobilizada pela mente pragmática e a cultura de um grupo. A articulação das mentes pragmática com a analítica na interação corresponde à intersecção da linguagem profissional com a linguagem comum, produzindo um contexto de intercompreensão que passa a ser de domínio dos interlocutores e só existe na interação.

Referências bibliográficas

- BAKHTINE, M. (1977). *Le marxism et la philosophie du langage. Essai d'application de la method sociologique en linguistique*. Éditions de Minuit, Paris.
- BERNSTEIN, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London, Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London, Taylor & Francis.
- BLUMMER, H. (1969). *Symbolic Interacionism: perspective and method*. Prentice-Hall, N. J.
- BRASSAC, C. Une vision praxéologique des architectures de connaissances dans les organisations, *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, nº1, pp.121-135, 2007).
- CARIA, Telmo. (2010). A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional. Versão revista e ampliada. In: FARTES, Vera; ROSELI, Maria. *Currículo, Formação e Saberes Profissionais*. Bahia: EDUFBA, pp.165-193.
- CLOT, Y. De Vygotski à Léontiev via Bakhtine. In: CLOT, Yves (coord.). (2002). *Avec Vygotski: suivi d'une note de Léontiev sur un séminaire de Vygotski*. Paris: La Disute; pp. 191-211.
- _____. Bakhtine, Vygotski et le travail. Martin Media. *Travailler* 2001/2 - N° 6: 9 a 12.
- COLLINS, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- _____. What is tacit knowledge. In: SCHATZKI, Theodore; CETINA, Karin; SAVIGNY, Eike. (2001). *The practice turn in contemporary theory*. Oxon: Routledge.; pp. 107-119.
- _____; EVANS, Robert. (2007). *Rethinking expertise*. Chicago. The University of Chicago Press.
- COUTER, Jeff. (1989). *Mind in action*. Cambridge. Polity Press.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- DREYFUS, H.: (1986) *What Computers Can't Do. The Limits of Artificial Intelligence*, New York, Harper & Row.
- DREYFUS, H. & DREYFUS, S.: (1972). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, Oxford, Basil Blackwell.
- ERAUT M.; HIRSH, W. (2007). *The Significance of Workplace Learning for Individuals, Groups and Organisations*. New York: ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance.
- EVANS, J.. How many dual-process theories do we need? One, two, or many? In: EVANS, J.; FRANSKISH, K. (2009). *In two minds: dual processes and beyond*. New York: Oxford Press. 369 p.; pp. 33-54.
- _____. Dual-Processing Accounts of Reasoning, Judgment, and Social Cognition. *Annu. Rev. Psychol.* 2008. 59:255–78
- FRAWLEY, W.. (1997). *Vygotsky and cognitive science. Language and the unification of the social and computational mind*. Cambridge: Harvard University Press. 333 p.
- GIBSON, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston, Houghton Mifflin.
- QUÉRÉ, L.; SCHOCH, C. The still – neglected situation? *Réseaux*, 1998, vol. 6, n. 2, pp. 223-253.
- VARELA, F.; T., Evan; ROSCH, E. (2003). *A mente incorporada. Ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed.
- VERA, A. and SIMON, H. *Situated action: a symbolic interpretation*. *Cognitive Science* 17: 7 – 48, 1993

**LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – O CASO DO
CINEMA NOVO NO BRASIL**

Fernando Rodrigues Oliveira (Unimontes)

RESUMO: Este trabalho objetiva traçar um panorama do processo de construção da linguagem cinematográfica e sua posterior utilização, a partir do século XX, como instrumento de representação e conscientização social. O cinema foi utilizado como um aparato difusor, por parte de regimes políticos, de ideologias das mais variadas - especialmente o socialismo soviético, o fascismo italiano, a ditadura Vargas e o nazismo hitlerista. Quer seja para proporcionar uma adesão ou uma rejeição na sociedade. A partir disso, pretende-se discutir mais objetivamente o papel do cinema brasileiro no processo de desenvolvimento social, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960, com a criação do chamado Cinema Novo (pré e pós-golpe militar), algumas de suas influências e ideologia. Foi identificado no citado período um maior diálogo crítico entre a atividade do pensamento intelectual cinematográfico e o pensamento advindo de outras áreas da cultura. Jovens cineastas, sobretudo os ligados ao Cinema Novo, foram influenciados e influenciaram as ideias da filosofia, sociologia, da história, da literatura, da música e das artes plásticas no país. O cineasta passa a ser visto, desta forma, como um intelectual orgânico, engajado nas discussões e consequentes proposições em relação aos problemas sociais do Brasil e da América Latina como um todo.

Palavras-chave: Cinema, linguagem, desenvolvimento, ideologia, Brasil.

O cinema foi lançado oficialmente em 1895, sendo uma criação dos irmãos franceses Louis e Auguste Lumière. Mas para compreendermos todo o processo que originou essa invenção é preciso que nos reportemos às duas últimas décadas que o precederam.

A partir dos anos 1870, os avanços da economia capitalista puderam ser percebidos com uma intensidade maior em todo o mundo. Esse período - que só terminou com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914) - é denominado pelos historiadores como “Bela Época” (do francês *Belle Époque*), e foi generosamente marcado pelo surgimento de grandes invenções, como a bicicleta, o telégrafo sem fio, o telefone, o automóvel, o avião e o cinema, que alteraram drasticamente a percepção da realidade. Nesse contexto, é fundamental salientar que:

Algumas (invenções) revolucionaram os campos da produção e, concomitantemente, promoveram enormes mudanças no cotidiano das pessoas, que passou a ser organizado em bases capitalistas. A

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

maioria, no entanto, não teve muita utilidade prática e caiu no completo esquecimento, ou está guardada em museus espalhados pelo planeta, nas seções de curiosidades. O espírito dos inventores era alimentado por duas importantes ideias-força: o progresso e a modernidade. (LEITE, 2005, p. 18)

Assim, o progresso tornou-se mais evidente nos campos da tecnologia, da comunicação e da produção material. O mundo passa a ser dividido em duas partes: uma significativamente maior, em que o progresso chega como instrumento de dominação; e outra menor, a geradora do progresso, que chega à parte menor auxiliada por um pequeno grupo de colaboradores locais. (LEITE, 2005)

Nesse bojo, em 1890, o norte-americano Thomas Alva Edison cria o cinetoscópio, aparelho que consistia em uma caixa dotada de uma espécie de lente pela qual, um espectador de cada vez, podia visualizar a projeção interna de uma sequência de imagens em movimento. Esse aparelho é uma evolução de outras invenções anteriores como a lanterna mágica, o fenacistoscópio, o praxinoscópio, o fuzil fotográfico e a cronofotografia.

Edison se utiliza também da fotografia, inventada décadas antes por Louis Jacques Daguerre e aperfeiçoada. Criando uma película fotográfica dotada de furos laterais (como o negativo fotográfico que ainda hoje conhecemos), Edison filma diversas imagens em seu Black Maria (considerado o primeiro estúdio cinematográfico da história). Logo depois, monta uma sequência dessas fotografias em um rolo que é introduzido no cinetoscópio. Com o auxílio de uma manivela, era possível visualizar imagens que pareciam estar em movimento (MATTOS, 2006, p. 10).

Conforme nos lembra Mattos (2006), em 1895 os irmãos Lumière patenteiam um invento – considerado uma evolução do cinetoscópio de Edison – e o batizam de cinematógrafo. Diferentemente daquele, este contava com um recurso que causou enorme frisson: a projeção das imagens se dava externamente, ou seja, em uma grande tela, e agora poderia ser acompanhada por inúmeras pessoas em uma sala escura. Nascia aí o cinema.

Nesse processo, é importante salientar que os Lumière eram filhos de um rico industrial que fabricava filmes e papéis fotográficos. Enriqueceram cobrando ingressos

para as sessões do cinematógrafo e, posteriormente, com a venda de réplicas desse equipamento e de rolos de filmes.

Até esse momento, os filmes não tinham histórias, apenas filmagens que duravam cerca de um minuto e retratavam o cotidiano das pessoas. Nos primeiros dois anos após a criação do cinematógrafo, os irmãos Lumière realizaram cerca de mil pequenos filmes, dentre os quais *Os Ferreiros* (1895), *A Chegada do Trem à Estação* (1896) e *Deixando Jerusalém Pela Estrada de Ferro* (1897). Somente com o início da produção cinematográfica do polivalente artista Georges Méliès (por volta de 1898) é que o cinema passa a contar efetivamente com roteiros de ficção e a apresentar um enredo com início, meio e fim. Leite (2005) adverte:

Assim, o engenhoso cinematógrafo dos irmãos Lumière foi fruto desse contexto de mudanças e progressos e pode ser considerado a tentativa que logrou mais êxito na tarefa de captar imagens em movimento, o grande desafio a ser superado após a invenção da máquina fotográfica, isto é, da captação das imagens tal como elas se apresentavam ao olhar humano. (LEITE, 2005, p. 19)

Conforme visto anteriormente, as atividades comerciais ligadas ao cinema orbitavam entre a venda de ingressos para as exibições e a compra e venda de equipamentos e rolos de filmes. Essa indústria contava apenas com os irmãos Lumière e com Thomas Edison, que havia patenteado nos Estados Unidos o seu vitascópio (aparelho similar ao dos franceses, porém mais pesado e com operacionalização mais complexa). Entretanto, tendo como aliados os grandes grupos industriais norte-americanos e contando a seu favor com a lei de patentes de seu país, que privilegiava aquele que havia registrado primeiramente a “ideia”, a situação comercial dos Lumière ficou extremamente prejudicada nos Estados Unidos e conseqüentemente na América. O interesse da indústria norte-americana de comercializar os produtos ligados a Edison garantiu o monopólio deste e lançou as bases para o que viria a se tornar a tão respeitada indústria cinematográfica (LEITE, 2005).

Os Lumière, impedidos de trabalhar nos Estados Unidos, focaram seus esforços na Europa, transformando países como Itália e França nas maiores potências

cinematográficas até o início da I Guerra Mundial. A crise europeia em face do conflito armado que desestruturou diversos países permitiu aos Estados Unidos assumir as rédeas desse tão cobiçado mercado.

Nos Estados Unidos, ainda em fins do século XIX, as possibilidades de exploração comercial do cinema atraíram o interesse de outros empresários norte-americanos, como foi o caso de Carl Laemmle, que acabou por criar, a partir da fusão de uma série de pequenas empresas que concorriam com o monopólio de Edison, a Universal Pictures, primeiro grande estúdio daquele país, em 1912. A ele seguiram-se a Paramount (1914) e a Fox Film Corporation (1915). “Em pouco tempo, foi montado o esquema de produção que transformou o cinema numa das atividades mais lucrativas da economia norte-americana. Nascia a fábrica de sonhos”. (LEITE, 2006, p. 8)

Na década de 1920, ainda na visão do autor, já consolidada nos EUA, a indústria cinematográfica atraía às salas de cinema cerca de 50 milhões de espectadores, com a geração de um lucro anual que girava em torno da casa dos 700 milhões de dólares. Tendo à frente seus poderosos produtores, os grandes estúdios controlavam todas as etapas dessa indústria: a produção dos filmes (criação de roteiros, escolha dos atores, das locações e da montagem final); a distribuição das películas (em quais salas os filmes seriam exibidos primeiramente e a sua posterior circulação por todo o país e pelo resto do mundo); e, finalmente, a exibição (com um rígido controle de número de ingressos vendidos e valores arrecadados em cada uma das exibições).

Como vimos, a indústria cinematográfica norte-americana rompeu os limites dos Estados Unidos e passou a fascinar quase todo o mundo. Toda sua estrutura de organização aliada à criação do *star system* (sistema de ‘astros e estrelas’ que transformava em ídolos determinados atores e atrizes) – fruto da engenhosidade do já citado Carl Laemmle –, transformou o cinema, de fato, numa das mais poderosas fontes de arrecadação financeira, num quadro que persiste até os dias de hoje.

Durante o decorrer do século XX inúmeras foram as transformações sofridas pela linguagem cinematográfica, como a utilização de zoom, longa duração dos filmes, a introdução do som, da cor e das teorias de montagem, para citar alguns dos avanços que acabaram por definir o cinema como o entendemos atualmente. (MATTOS, 2006)

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Comédia, drama, faroeste, aventura, suspense, ficção-científica, terror, documentário, policial, desenho animado, guerra, musical e romance foram os gêneros mais explorados pelo cinema. Na grande maioria dos casos, primeiramente quando oriundos dos Estados Unidos (de Hollywood, mais especificamente), esses filmes trazem abordagens mais superficiais de determinados temas, utilizando-se de fórmulas na estrutura dos roteiros visando atrair e não decepcionar o público. São os chamados filmes comerciais, que trazem personagens facilmente identificáveis, como o mocinho (ou herói), a mocinha, o bandido (ou vilão), e uma história que se divide em início, meio e final feliz.

Mas apesar de o modelo cinematográfico hollywoodiano perdurar ainda hoje, outros países conseguiram, em diversos momentos do século XX, romper com o estilo norte-americano de fazer cinema, criando assim outras 'escolas' cinematográficas.

Se o modelo norte-americano aponta para uma produção cinematográfica industrial, há diversos realizadores espalhados pelo mundo que conseguiram avançar em relação a esse paradigma, ressaltando a partir de suas produções outros valores que não os meramente financeiros.

De fato, o cinema é uma indústria, mas há que convir que a construção de catedrais também foi, literal e materialmente falando, uma indústria, pela magnitude dos meios técnicos, financeiros e humanos que exigia, o que não impediu a elevação desses prédios rumo à beleza. Mais que seu caráter industrial, é o comercial que constitui uma grave desvantagem para o cinema, porque a importância dos investimentos financeiros que necessita o faz tributário dos poderosos, cuja única norma de ação é a da rentabilidade. (MARTIN, 2007, p. 15)

Segundo Martin (2007), felizmente, tal condição não conseguiu impedir que o cinema se firmasse também de maneira estética, e, ainda nos primeiros anos de sua criação, já foi possível notar a produção de diversas obras-primas para que seja perfeitamente possível afirmar que ele é, sim, uma arte. “Uma arte que conquistou seus meios de expressão específicos e libertou-se plenamente da influência de outras artes (em particular do teatro), para fazer desabrochar suas possibilidades próprias com toda a autonomia” (MARTIN, 2007, p. 15).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Assim, o cinema passou a ser utilizado, também, dentre outras formas, como ferramenta ideológica por parte de regimes políticos (socialismo soviético, nazismo hitlerista, fascismo italiano), que perceberam nesta arte uma grande capacidade de servir como meio de propaganda e controle social. No chamado Realismo Socialista ou Cinema Revolucionário Soviético, por exemplo, a linguagem cinematográfica foi constantemente utilizada para conscientizar as massas sobre a força da coletividade e os perigos do imperialismo, sobretudo nas décadas de 1920 e 1930.

O cinema moderno surge na Europa a partir da década de 1950. Essa ‘modernidade’ não trata de grandes inovações tecnológicas comparadas à da utilização do som nos filmes (anos 1920), nem ao início das filmagens em cores no final da década de 1930 – visto que, mesmo essas mudanças, serviram apenas para reforçar a linguagem cinematográfica, e não para, de certa forma, alterar o estatuto dessa linguagem. (COSTA, 2003)

O início da era moderna do cinema se deu com o surgimento de câmeras menores e mais fáceis de operar, de lentes que captavam uma maior profundidade de campo e que potencializavam a presença de todos os objetos de cena durante as filmagens e, ainda, com o progressivo avanço das técnicas de gravação de som direto (antes os filmes eram dublados posteriormente em sua finalização, salvo em experiências isoladas realizadas por algum movimento de vanguarda ou no neo-realismo italiano).

Como vimos, com o passar dos tempos a linguagem cinematográfica passou de mero entretenimento das massas a instrumento de conscientização, dominação e crítica. Assim, o cinema pôde ser visto como um espelho onde são refletidas todas as formas de interação do ser humano em sua vida social, seus anseios, angústias e expectativas.

Diversos movimentos cinematográficos, como o neo-realismo italiano, a nouvelle vague francesa e o próprio Cinema Novo brasileiro conseguiram mostrar que, a partir de diversas proposições ideológicas que compõem a temática de determinadas produções, é possível apontar e difundir uma série de questionamentos referentes às mais variadas questões, principalmente as de ordem social.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Centrando as atenções no caso do Brasil, após o fim do Estado Novo e a ascensão do populismo, a sociedade brasileira passou por inúmeras transformações. O processo de industrialização do país, a crescente migração de pessoas do campo para a cidade, os avanços das legislações trabalhistas, o fortalecimento dos sindicatos, partidos políticos e movimentos sindicais favoreceram o crescimento de ideias nacionalistas e antiimperialistas e a necessidade das reformas de base.

As mudanças ocorridas na década de 1960 influenciaram sobremaneira os rumos políticos e sociais do Brasil. O governo João Goulart, de tendências socialistas, o golpe militar e o Ato Institucional nº 5 demonstram um panorama de efervescência ideológica e embates intelectuais determinantes para a atual situação brasileira.

Paulo Emílio Salles Gomes (1916-1977), crítico de cinema e um dos maiores intelectuais do país, via o tema subdesenvolvimento como um dos pontos centrais de suas teorias. Para ele, a condição primária para se entender qualquer manifestação da vida nacional, sobretudo o cinema, é o nosso atraso político, econômico e social, ou seja, o “subdesenvolvimento”.

Com este artigo pretende-se criar, de forma sucinta, um paralelo entre as ideias de Paulo Emílio Salles Gomes, as teorias desenvolvimentistas mais gerais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e suas influências no chamado Cinema Novo Brasileiro. O ISEB, criado em 1955, era vinculado ao Ministério de Educação e Cultura. Tinha como objetivos principais o estudo crítico da realidade brasileira e a divulgação das ciências sociais no sentido de incentivar o desenvolvimento nacional, que estava intrinsecamente atrelado ao desenvolvimento industrial.

O “subdesenvolvimento” na obra de Paulo Emílio é o conceito principal do qual todos os outros elementos essenciais para sua eficácia política se originam. (...) “subdesenvolvimento” e “situação colonial” funcionam como sinônimos de um mesmo esquema econômico — característica de exportar matéria-prima e importar produtos manufaturados — que é transplantado para a análise cultural. (SOUZA, 2009, p. 01)

O ISEB elabora, após o início de suas atividades, uma teoria nacional-desenvolvimentista, que partia do pressuposto de que a promoção do

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

desenvolvimento econômico e a consolidação de uma ideia de nacionalidade constituiriam dois aspectos do processo emancipatório brasileiro. O desenvolvimento dependeria, então, de uma consciência nacional mobilizada em torno de uma vontade de desenvolvimento.

O ISEB foi o principal arauto das teses desenvolvimentistas e exercia influência na política dos governos JK e Jango. Forneceu os alicerces teóricos para as mais diversas correntes, inclusive para membros do governo, e quadros para os vários escalões desses dois governos. Foi criado no Rio, em julho de 1955, por um decreto do presidente interino Café Filho e recebeu subvenções da CAPES (...). A proposta do grupo de intelectuais que fundou o ISEB era assumir uma liderança na política nacional por seus próprios meios. Eles se dispunham a arregimentar e organizar as forças progressistas e esclarecê-las ideologicamente. Se autodefiniam como uma vanguarda capaz e bem organizada. (SIMONARD, 2003)

Pode-se perceber uma forte aproximação entre as teorias de Paulo Emílio e as ideias mais gerais propagadas pelo ISEB, visto que, em ambos os casos, verifica-se o caráter nacionalista e democrático que aponta para a urgência da superação do subdesenvolvimento social a partir da junção de forças progressistas que englobavam a classe média, o proletariado, a burguesia industrial nacionalista e a intelectualidade brasileira, principalmente a de esquerda.

De acordo com Paulo Emílio, o cinema brasileiro só se firmaria como um cinema industrial se houvesse a união entre Estado, capital e trabalho, visando a um mercado nacional e autônomo, ou seja, livre da influência e dependência do mercado cinematográfico estrangeiro. Para tanto, seria necessário que o Brasil recuperasse um pouco do que foi a chamada “Época de Ouro” do cinema nacional (1908-1911), quando os filmes aqui produzidos eram absorvidos de maneira satisfatória pela população e, por conseguinte, pelo próprio mercado interno - ainda não afetados pela invasão do produto cinematográfico estrangeiro, sobretudo o hollywoodiano.

Para o crítico, a autonomia do mercado cinematográfico nacional, isto é, sua dissociação da “situação colonial” ou do “subdesenvolvimento”, dependia da junção de interesses comuns entre produção, distribuição e exibição cinematográfica, articulados à proteção e intervenção estatal. Tal proposta, enquanto um

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

pressuposto básico para o desenvolvimento do cinema brasileiro, demonstra que no nível ideológico a obra do crítico dialoga diretamente com as teses de “Revolução capitalista” do ISEB (...). (Souza, 2009, p. 07).

Tal ideia nacional-desenvolvimentista de “revolução capitalista” do ISEB legava à burguesia nacional o protagonismo no sentido de articular-se com as classes operária e média em busca de desenvolvimento industrial que tivesse por base um projeto nacional. Assim, “embora a revolução capitalista fosse marcada pelo conflito social, a formação do Estado nacional se fazia, necessariamente, por intermédio de uma aliança entre capital e trabalho”. (BRESSER-PEREIRA, 2005, apud SOUZA, 2009, p. 07-08).

Para Paulo Emílio, a burguesia nacional deveria ser encarada como uma aliada no tocante à industrialização do cinema brasileiro, entretanto, criticava esta mesma burguesia por conta do caráter universalista de seus valores, que deveriam ser substituídos por outros “de uma cultura autenticamente nacional” (SOUZA, 2009). Tal paradoxo pode ser explicado de maneira simples:

Do ponto de vista político-econômico, Paulo Emílio não enxerga outro caminho para o desenvolvimento do cinema brasileiro senão o da união com a burguesia. Desse modo, a ideia de união de classes parece ficar mais compreensível. Entretanto, por outro lado, como cinema não é apenas produto industrial, mas também manifestação cultural, a cisão com os valores estéticos burgueses é inevitável para uma verdadeira manifestação cinematográfica nacional. (SOUZA, 2009, p. 09)

Assim, de acordo com Souza (2009), é possível afirmar que o ataque de Paulo Emílio aos valores simbólicos burgueses coadunam-se às propostas do ISEB, no qual as categorias de “alienação” e “dependência” sempre se mostraram presentes. Cabe aqui ressaltar que, segundo Caio Navarro de Toledo, “alienação” para os isebianos não se afigurava do ponto de vista marxista, mas, sobretudo, como um conceito existencialista (2009).

Tanto para Paulo Emílio quanto para os isebianos, a transformação de uma situação de subdesenvolvimento para uma de desenvolvimento, sobretudo o econômico, significaria o fim da alienação político-cultural.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Paulo Emílio sempre pautou as suas teorias sobre o cinema brasileiro com base nas relações deste com a realidade socioeconômica de nosso país. A crença do crítico assume concordância com o pensamento do isebiano Roland Cobisier, já que ambos compartilhavam a ideia de que o desenvolvimento social seria marcado por fases. Assim, os anos 1960 seriam emblemáticos para o início de uma nova fase em que o colonialismo seria superado, e para tanto, a consciência do próprio subdesenvolvimento seria um fator “desalienante e libertador” (AUTRAN, 2012). É possível, ainda, demonstrar outras semelhanças entre o pensamento de ambos:

Também releva observar como a problemática do cinema brasileiro adapta-se singularmente bem ao esquema ideológico de Roland Corbisier, que via a ação devastadora do colonialismo tanto na vida econômica da nação quanto na vida cultural. Para ele a atividade cinematográfica encontrava-se evidentemente dominada nos dois campos: o mercado era controlado pelo produto norte-americano, e, no plano cultural, para o público brasileiro e para os próprios produtores, "cinema mesmo é o de fora". (AUTRAN, 2012)

Conforme nos lembra Ortiz (1990), a consolidação dos parques industriais dos anos 1960 é acompanhada pelo surgimento de um mercado de bens culturais de abrangência nacional.

Ortiz acredita num país modernizado, porém com suas particularidades e singularidades. Neste ponto, critica a ideia de que a modernização viria acompanhada da redenção das mazelas sociais – ideia esta que corroborou com a ausência de uma perspectiva crítica da modernidade que se queria realmente construir. E a situação se tornou mais complexa diante da junção entre os antigos e os novos problemas trazidos pelas transformações sociais.

A ideia que a modernidade é um imperativo de nossos tempos pode incomodar alguns interlocutores, isto porque sempre se imaginou que o processo de modernização eliminaria, por si só, tanto o subdesenvolvimento como as injustiças sociais. Essa visão um tanto ingênua do processo histórico, nos levou a sobrevalorizar a busca de uma “identidade moderna” sem que tivéssemos uma perspectiva crítica do que se desejava construir. Tudo se passava como se a ideia

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

de moderno ontologicamente fosse portadora de valores que naturalmente corrigiriam nossos desequilíbrios. (ORTIZ, 1990, p. 22)

Nos anos 1960 verifica-se, assim, um maior diálogo crítico entre a atividade do pensamento intelectual cinematográfico e o pensamento advindo de outras áreas da cultura. Jovens cineastas, sobretudo os ligados ao Cinema Novo, foram influenciados e influenciaram as ideias da filosofia, sociologia, da história, da literatura, da música e das artes plásticas. O cineasta passa a ser visto, desta forma, como um intelectual orgânico, engajado nas discussões e conseqüentes proposições em relação aos problemas sociais do Brasil e da América Latina como um todo. E nem são raros os casos em que cineastas foram teóricos cinematográficos e realizadores, como os casos de Glauber Rocha e Alex Viany, que traziam em seus trabalhos um nacionalismo libertário disposto a reconquistar espaço no mercado cinematográfico brasileiro.

O papel que a produção cultural teria que desempenhar nesse processo de afirmação nacional era fundamental. A burguesia e as camadas urbanas guiavam seu comportamento por aquilo que era ditado pela produção cultural estrangeira, principalmente pelo cinema de Hollywood. Diante disso, a necessidade de se criarem condições para que o artista brasileiro pudesse enfrentar as produções estrangeiras era uma das frentes de atuação dos nacionalistas. A luta pela afirmação de uma cultura nacional tinha como um dos seus principais objetivos buscar fazer com que o cinema brasileiro, por ser uma arte e um veículo de comunicação de massa, ocupasse os espaços do cinema estrangeiro ou que, ao menos, conseguisse dele tomar uma fatia do mercado brasileiro (SIMONARD, 2003).

O Cinema Novo brasileiro, citado anteriormente, foi um movimento surgido no início dos anos 1960 e que pode ser considerado como um espelho de todos os anseios políticos, econômicos, culturais e sociais do país. Buscava, sobretudo, uma valorização dos excluídos e da miscigenação racial no Brasil, e tinha à frente jovens realizadores cinematográficos guiados por ideais esquerdistas.

Nesse momento, cineastas como Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos, Cacá Diegues, Roberto Santos e Arnaldo Jabor, por exemplo, aproveitando-se da iminência de reformas sociais suscitadas pelo governo João Goulart, trouxeram à tona as difíceis condições de vida

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

dos negros, favelados e nordestinos do país. (LEITE, 2005 apud OLIVEIRA, 2010, p. 38)

Segundo Paulo Emílio, a partir do Cinema Novo buscou-se engendrar uma cultura própria, uma cultura dos “ocupados” sem a influência dos “ocupantes”, a partir de um cinema que rompesse com o colonialismo e mostrasse a sua verdadeira história, uma história social que abrangesse os demais integrantes da sociedade até então marginalizados. E, ainda, procurava uma postura frente ao processo de modernização e mudanças no Brasil.

Tomado em conjunto, o Cinema Novo monta um universo uno e mítico, integrado pelo sertão, favela, subúrbio, vilarejos do interior ou da praia, gafieira e estádio de futebol. Esse universo tendia a se expandir, a se complementar, a se organizar em modelo para a realidade (...). (GOMES, 2001, p. 103)

De acordo com Glauber Rocha, um dos líderes do Cinema Novo, a sua geração sabia o que desejava. “Nosso cinema é novo não por causa da nossa idade. (...). Nosso cinema é novo porque o homem brasileiro é novo e a problemática do Brasil é nova e nossa luz é nova e por isto nossos filmes nascem diferentes dos cinemas da Europa”. (ROCHA, 1981, p. 17).

Um dos alvos escolhidos para as críticas dos adeptos do Cinema Novo foram as “chanchadas” – comédias musicais produzidas dos anos 1930 ao início da década de 1960. Para eles, a chanchada tinha como preocupação principal ser uma cópia de filmes hollywoodianos. Traziam consigo uma ausência de crítica social e eram produzidas para o mero entretenimento das massas.

O importante é ficar claro que a chanchada era condenada por sua falta de ousadia estética, por seu caráter de imitação do cinema de Hollywood, por ser um cinema primário e que não ajudava o trabalho de conscientização do público e de mudanças na realidade do país. Em suma, a chanchada era criticada, basicamente, por não se enquadrar nos projetos que as esquerdas brasileiras haviam elaborado para o Brasil e o povo brasileiro; na imagem que estas queriam passar do país; na proposta, mais específica, que as esquerdas criaram para a função que a arte deveria desempenhar naquela conjuntura. (SIMONARD, 2003)

Este novo cinema brasileiro, que ia de encontro ao pensamento de Paulo Emílio Salles Gomes e dos isebianos, fez carreira gloriosa internacionalmente, conquistando diversos prêmios e chamando a atenção da crítica mundial para a cinematografia brasileira. Entretanto, no Brasil, tais filmes afastaram o público das salas de cinema, visto que este estava acostumado, desde sempre, ao entretenimento menos complexo e intelectualizado das chanchadas e das produções comerciais estrangeiras. A própria classe média não solidarizou-se aos filmes do Cinema Novo, já que não simpatizaram com o outro Brasil ali mostrado. Cabe frisar aqui que Paulo Emílio faria, posteriormente, uma releitura crítica sobre as chanchadas e as comédias de Amácio Mazzaropi, ressaltando sua importância na história do cinema brasileiro.

Ao criticar a chanchada e afastar-se do público cultivado por ela, o Cinema Novo relegou-se a um enorme isolamento. Dessolidarizando-se de sua classe de origem, criticando-a pela sua xenofilia e identificação com a cultura norte-americana e europeia, esses quadros perderam o apoio que essa poderia lhes dar. Em contrapartida, o “ocupado” - o povo - não se sentia representado por esses jovens que só se dirigiam a ele para mostrar-lhe o quanto agia erradamente. Isso criou um enorme problema de comunicação e relacionamento. O público, que era basicamente urbano, não ia ver os filmes do Cinema Novo. Nos anos 50 e 60 existiam enormes continentes populacionais no campo que jamais tinham tido acesso a qualquer tipo de imagem em movimento. O camponês dificilmente ia ver um filme, brasileiro ou não, devido as suas condições materiais de existência e à dificuldade de se levar o aparato exibidor (projetores, filmes etc.) até ele. A burguesia e a classe média não viam porque não gostavam da imagem do Brasil que lhes era mostrada. (SIMONARD, 2003)

Para completar o quadro delicado da atuação do novo cinema com o objetivo de levar adiante seu projeto de utilização da linguagem cinematográfica com vistas à transformação social e rompimento com o subdesenvolvimento brasileiro, o golpe militar de 1964 acabou por abalar o sonho revolucionário dos jovens cineastas. Este ano também marcou o fim do ISEB, o que obrigou diversos de seus integrantes a partirem para o exílio. Em 1968, o Cinema Novo foi marcado por outro atropelo: o decreto do Ato Institucional nº 5.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF **Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.**

Assim, o engajamento do discurso do novo cinema perde sua força. Obrigado a se aproximar do Estado para conseguir manter o seu espaço em salas de exibição e para obter recursos para o financiamento de seus projetos, o Cinema Novo se vê obrigado a submeter-se à censura da ditadura militar e a mudar a forma de crítica – passando a se expressar de maneira mais implícita e alegórica.

Essa nova mudança refletia a eficácia dos instrumentos de censura e repressão estabelecidos pela ditadura militar. Com isso, a crítica ácida e direta encontrada nas produções anteriores vai perder lugar para a representação de um Brasil marcado por sua exuberância e outras figuras típicas. Nesse mesmo período, o Cinema Novo se aproximou da proposta do Tropicalismo, movimento musical que criticava o nacionalismo ufanista e a aversão radical aos elementos da cultura estrangeira. (SOUZA, 2012)

Diversos cineastas adeptos do Cinema Novo partiram para o exílio, o que acabou por desgastar o movimento. A partir da década de 1970, os que ainda eram inspirados pelas propostas originais do novo cinema partem para uma outra fase da cinematografia brasileira, juntando-se ao chamado “Cinema Marginal” – movimento contestatório das questões político-sociais, porém, mais debochado e anárquico.

Derrotado pelo sistema, o cinema brasileiro procurou seguir, dentro das possibilidades, a sua trajetória no subdesenvolvimento.

Referências

- AUTRAN, Arthur. Dois momentos do pensamento cinematográfico brasileiro. Ensaio. Disponível em: <www.portalbrasileirodecinema.com.br/cinema/ensaios/03_03.php>. Acesso em 18 de julho de 2012.
- COSTA, Antonio. Compreender o Cinema. São Paulo: Globo, 2003.
- GOMES, Paulo Emílio Salles. Cinema: Trajetória no Subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- LEITE, Sidney Ferreira. Cinema Brasileiro: das origens à retomada. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- MARTIN, Marcel. A Linguagem Cinematográfica. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- MATTOS, Antônio Carlos Gomes de. Do Cinetoscópio ao Cinema Digital: Breve História do Cinema Americano. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2006.
- ROCHA, Glauber. Revolução do Cinema Novo. Rio de Janeiro: Alhambra/Embrafilme, 1981.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

SIMONARD, Pedro. Origens do Cinema Novo: A Cultura Política dos Anos 50 até 1964. Revista Eletrônica Achegas.Net. Nº 9, Julho de 2003. Disponível em: <www.achegas.net/numero/nove/pedro_simonard_09.htm>. Acesso em 18 de julho de 2012.

SOUSA, Rainer. Cinema Novo. Artigo. Disponível em: <www.brasilecola.com/historiab/cinema-novo.htm>. Acesso em 18 de julho de 2012.

SOUZA, Julierme. Cinema: Trajetória no Subdesenvolvimento, de Paulo Emílio Salles Gomes: Profícua Interlocução Ideológica com ISEB e PCB. Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 6. Ano VI. Nº 4. 2009. Disponível em:

<www.revistafenix.pro.br/PDF21/ARTIGO_08_Julierme_Sebastiao_Morais_Souza.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2012.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. Desconfia, urubu!: reflexões sobre o preconceito racial a partir do filme Crioulo Doido (1970), do cineasta montes-clarense Carlos Alberto Prates Correia. Monografia. DPCS/Unimontes, 2010.

ORTIZ, Renato. Advento da Modernidade. Lua Nova, São Paulo, nº 20, Maio de 1990.

A XILOGRAVURA NA CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS

Adriano de Almeida Ferraiuoli (IFF)

RESUMO: O presente Trabalho de Pesquisa desenvolve-se em âmbito escolar no Instituto Federal Fluminense – campus: Campos-Centro, desenvolvendo-se como Projeto de Extensão, ligado ao PROEX – PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO pelo Edital 105/2012, no campo da Arte e Educação Inclusiva especificamente deficiência visual, tendo como referencial a utilização de experiências sensoriais e estéticas a partir de vivências em Xilogravura. Neste contexto, buscamos descobrir de que formas vivências em Xilogravura podem representar espaço de interlocução e mediação cultural, desenvolvendo experiências sensoriais e estéticas, em discentes deficientes visuais integrantes do Ensino Técnico, a partir de práticas pedagógicas que favoreçam também a interação e inclusão social. Tendo como objetivos compreender como a Xilogravura pode contribuir para o desenvolvimento sensorial e estético, investigando como ocorrem as transformações culturais frente aos desafios propostos ao longo da pesquisa. A Pesquisa utiliza metodologia baseada na abordagem qualitativa, como reflexão e análise com utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo num contexto de pesquisa-ação e observação participante. O suporte teórico utilizado sustenta-se em Vygotsky, Luckesi, Freire, Peixoto, Pereira, Cauquelin entre outros, e as categorias pesquisadas estão sendo: Percepção, Formação Estética e Interação Social.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação Estética, Deficiência Visual, Xilogravura e Arte Educação.

Desenvolvimento Estético:

Utilizando o termo estética como área de significação em artes, a autora francesa Cauquelin (2005, p.12-13) o divide em duas categorizações: a primeira empregada como adjetivo, qualifica comportamentos e atributos relacionados à atividade artística, como o prazer, a gratuidade e o desprendimento, ajudando-nos na ideia do que seja arte; Já o substantivo estética, nos remete a um *corpus* teórico que definem o domínio específico da arte, propõe estudos e avaliação de obras e visões de conjunto de períodos históricos, admitindo teorias a partir de estéticas próprias de seus autores.

Em nosso estudo optamos pela primeira categorização, entendendo a estética juntamente com Baumgarten (*apud*, CAUQUELIN, 2005) como a essência do pensamento sensível – “ciência do sensível”. Buscando o despertar e desenvolvimento da sensibilidade artística em discentes deficientes visuais do Ensino Técnico, a partir de

experiências artísticas de percepção e expressão artística pela linguagem artística da gravura, especificamente a xilogravura.

Percebemos a relevância do uso da Arte enquanto expressão da Linguagem, nos processos de transformação e desenvolvimento humanos em Vygotsky (*apud*, PEIXOTO, 2008):

(...) a arte, como forma de expressão da linguagem²²⁰, tem a função de signo²²¹, fazendo a mediação do homem com o mundo e servindo como instrumento de transformação e de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A arte pode clarear o pensamento, reorganizando internamente o ser humano, pois na construção de seu espaço interno, é possível a criação de uma consciência de si (...) (p.43).

Ao definir Arte, Peixoto (2008, p.39) aponta para uma diversidade de significação do termo, afirmando não existir uma única denominação da proposição Arte. Ressaltando que a ideia de Arte está vinculada a um cunho sociocultural, baseada em diversas teorias, atividades, formas de expressão e pertencente a uma área cognitiva.

Complementando a definição da autora sobre o que é Arte, Cavassin (2008, p.49) acrescenta:

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada à ideia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade. A arte proporciona prática criadora à luz das relações sociais, culturais e estéticas levando em conta as transformações nas novas configurações de tempo e espaço. Compreendê-la como processo social, é, portanto chamá-la de produção cultural e conhecimento humano. (...) o processo representa uma teia de relações humanas baseadas em produções simbólicas, estéticas,

²²⁰ Vygotsky entende a linguagem enquanto um signo mediador e transformador por excelência.

²²¹ É um instrumento psicológico, com materialidade simbólica, com função de desenvolvimento e tem marca cultural. É um meio de comunicação, de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. É um meio de união das funções em nós mesmos, além de ter uma função representativa.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

estéticas²²² e críticas que interferem no tempo e espaço humanos (p.49).

Estabelecendo uma relação entre arte-ciência, Lancri (*apud* LEITE 2008, p.29) defende:

A arte nos faz entender certos aspectos que a Ciência não pode fazer (p.20);

(...) isto é, a educação dos sentidos e da percepção amplia nosso conhecimento de mundo, o que vem reforçar a ideia de que a arte é uma forma de conhecimento que nos capacita a um entendimento mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas (p.21).

As experiências estéticas e sensoriais em xilogravura buscaram na pluralidade, um princípio articulador do conhecimento, implicando meios de trabalhos educativos na diversidade. Segundo Vygotsky (2008), o desenvolvimento humano está intimamente ligado ao aprendizado, sendo este uma das principais fontes de conceitos em idade escolar e uma poderosa força que direciona o destino do seu desenvolvimento mental (p.107).

Assim, buscando esta amplitude, as experiências estéticas e sensoriais em xilogravura se comprometeram com o desenvolvimento estético dos educandos, percebendo as linguagens artísticas como formas sensíveis de criação e expressão. Esta forma de construção estética caminha no sentido contrário de uma prática de Ensino praticada na sociedade contemporânea, que ainda prioriza a linguagem verbal, em detrimento das demais linguagens subjetivas.

No gráfico abaixo podemos aferir tal constatação, ao serem indagados sobre a prática artística, mesmo durante o período escolar, 60% dos estudantes afirmam nunca terem praticado uma atividade artística, enquanto apenas 40% declaram terem praticado artes até o momento.

²²² Sentimento do Belo.

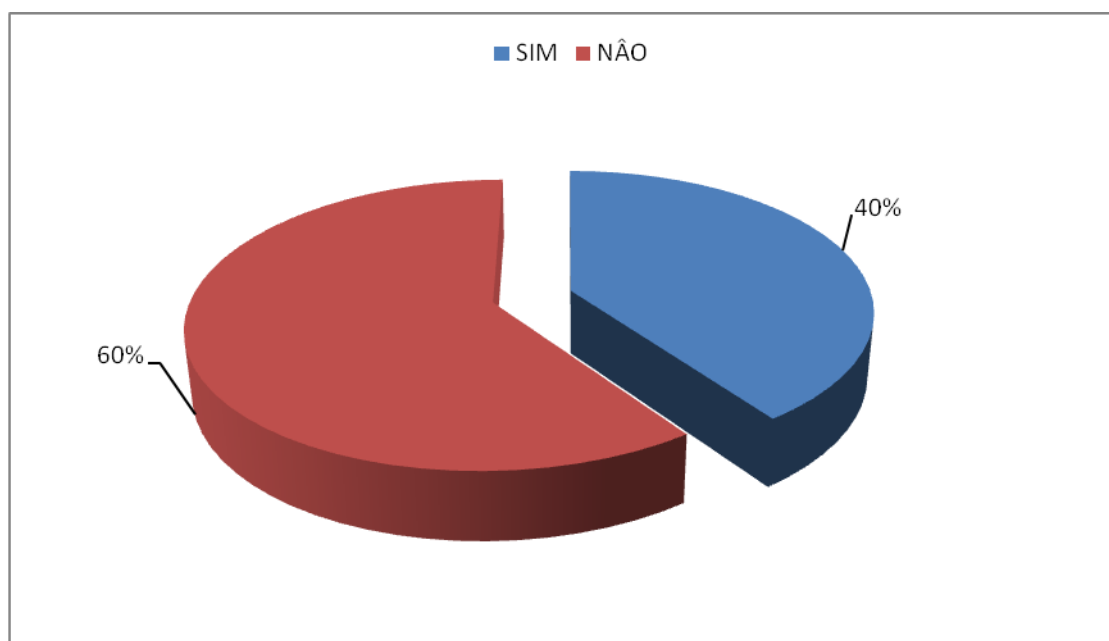


Gráfico 01: Você já havia praticado qualquer atividade artística até o momento?

Como toda manifestação de Arte pressupõe uma linguagem, buscou-se na utilização da linguagem não verbal da xilogravura, a construção de sentidos no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos participantes das vivências.

Segundo Duarte Junior (2008):

A linguagem fornece o sistema simbólico básico para que o homem se volte sobre suas experiências e as compreenda, atribuindo-lhes **significações**. A percepção que temos do mundo é construída pela linguagem, que fragmenta e ordena aquele modo de perceber primitivo, “sincrético” (p.74).

Significações estas obtidas a partir da produção de percepções e sensações capazes de contribuir para que a estética e a interação sociocultural sejam vivenciadas e potencializadas, desafiando os co-autores num conjunto de atividades que os motivassem a trabalhar nesse sentido.

Peixoto (2008, p.47) entende “vivência pedagógica” como algo criativo, original e plural, capaz de nos tocar para que sejamos tocados, que articule os nossos sentidos por meio de linguagens expressivas.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Dessa forma, uma vivência estética e sensorial poderá favorecer com que haja unidade entre o pensamento, o sentimento, a sensação e a intuição, permitindo uma abertura para o inusitado/desconhecido.

Interação Sociocultural:

Os encontros semanais, além da aplicação da xilogravura e demais técnicas artísticas, buscaram estabelecer uma relação recíproca entre os participantes, através de uma conexão mediadora entre os estudantes e o pesquisador. Assim, o investigador no desenvolvimento do projeto de extensão, direcionou as atividades propostas na construção de significados e apropriação cultural.

Para Silva (2010, p.211), o professor que busca desenvolver essas apropriações culturais em sua prática pedagógica, deve formular perguntas básicas do tipo: “quais práticas operar para favorecer a construção interativa dos saberes nas instituições educativas? Quais situações propor aos estudantes?”

Segundo o autor, começando sua ação por estas questões, o professor deve ter claro que está objetivando as interações entre os alunos e que estes “não são copos vazios que os docentes deveriam encher”. Assim como para Freire (2010) que sentencia que “(...) ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua construção” (p.22).

O autor ao abordar a importância da valorização do universo sociocultural dos estudantes sustenta:

É preciso levar em conta o universo de experiências, de conhecimentos, de expectativas que os estudantes trazem consigo para, a partir daí, definir as práticas educativas, as situações a serem propostas para suscitar sua expressão e confrontação e cuidar das “redes de formação recíproca” e das trocas a respeito de objetos de conhecimento (p. 211).

Objetivando estes intercâmbios, um dos recursos utilizados na abordagem foi o uso da intervenção criativa, no sentido de ampliar a compreensão da intencionalidade

das ações pedagógicas durante as oficinas artísticas em xilogravura (SANTOS, 2010, p.3).

Dentre essas ações, destacamos a intervenção nas relações interpessoais e na aplicação dos conteúdos, utilizando-se recursos em bricolagem. Tal intervenção buscou desenvolver o interesse do grupo e a criação coletiva, evidenciando aspectos do processo de apropriação dos elementos fundamentais da linguagem da arte, presentes na Xilogravura.

No entanto, Silveira (2010) salienta que a participação do professor durante o processo artístico como instrumento pedagógico, em muitos casos, pode interferir na espontaneidade do grupo, que busca na “forma” de representação do professor, um “modelo” a ser copiado. Partindo desta suposição, buscamos uma intervenção criativa que contemplasse a possibilidade de liberdade do uso do exercício imaginativo associado ao fazer criativo.

De acordo com as questões apresentadas, a interação sociocultural pretendida, através das vivências em Xilogravura, buscou a reflexão, a discussão de ideias, a troca de experiências e opiniões. As verbalizações ocorridas durante as oficinas, segundo Silveira (2010, p.16), “não só acompanham a realização da tarefa, mas a orientam, num sentido de planejamento e apoio, promovendo aprendizagens durante o processo.”

Tal questão encontra eco em Pereira (2008, p.151), quando avalia o processo de construção artística ao dizer que “As relações se constituem no ambiente social, o processo de crescimento se dá no contato com o outro, na percepção das diferenças, na aceitação da multiplicidade de pensamentos, na avaliação de seu próprio fazer.”

Assim como também sustenta Vygotsky (2010), ao afirmar que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica, sendo um processo no qual os aprendizes penetram na vida intelectual daqueles que os cercam.

O autor aponta a importância do meio social, representado na Escola pelo professor e demais colegas e, no caso específico das vivências em Xilogravura, além dos deficientes visuais participantes, a presença participativa do próprio pesquisador, como dinamizador e mediador do conhecimento. Que propõe como elemento

indispensável no crescimento do indivíduo, o fato da criação e uso da *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

A *Zona de Desenvolvimento Proximal* é definida, segundo Vygotsky (2010), como sendo:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.103).

Entendemos que o autor ressalta a importância da participação do professor ou pesquisador na intermediação por resultados, colaborando para o desenvolvimento potencial dos assistidos, assim como para as relações de intercâmbio intelectual entre os que tomam parte neste processo cognitivo.

Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2010, p.204) aponta para a possibilidade de uma redefinição da sala de aula como ambientação comunicacional, favorecendo a confrontação coletiva de subjetividades e socialização através da interatividade, como adverte: “Criam-se hábitos de convívio na diversidade e a aprendizagem torna-se aí uma experiência relacional participativa que tem sentido para o aluno, uma vez que contempla sua subjetividade, seu faça você mesmo.”

O autor reflete sobre as responsabilidades do professor que busca uma educação nas bases da socialização capaz de propiciar a “materialidade da ação”, através da disponibilização e da promoção de agenciamentos de comunicação que favoreçam o diálogo, a cooperação e a socialização entre os estudantes. Também, as vantagens de um trabalho sustentado por ações de socialização encontram-se na possibilidade de buscar e avaliar informações, favorecendo a criação de conhecimentos capazes de ampliar a comunicação e disponibilizar modos de participação-intervenção, ao propor projetos de trabalho que acompanhem os grupos e mobilizem a sinergia entre competências diversas.

Nessa direção, Silva (2010, p.210) nos faz refletir:

O professor não é somente ator na rede de interações, mas, sobretudo autor. Ele provoca e disponibiliza a rede de interações tomando por base os fundamentos da interatividade. É nesta materialidade comunicacional que ele expressa sua autoria. Aliás, manter essa materialidade, essa ambiência, já constitui sua autoria.

Assim, coube ao pesquisador propiciar nas experiências estéticas e sensoriais em Xilogravura, esta “materialidade da ação”, na busca da interatividade, objetivando a promoção da integração, do sentimento de pertença, de trocas, da crítica e da autocrítica, de discussões temáticas e de elaborações colaborativas, como exploração, experimentação e descoberta entre os participantes.

Experiências Estéticas e Sensoriais em Xilogravura

Nesta parte específica do artigo, descrevemos resumidamente as primeiras observações e análises dos dados coletados e dos fatos vivenciados durante o projeto de extensão, e ao mesmo tempo, pretendemos relatar e expor parte da produção realizada, através de fotos, gráficos e relatos escritos recolhidos durante e logo após os 20 encontros presenciais programados, cada um com 02 horas de duração aproximadamente, durante os meses de outubro e dezembro de 2012. Trazendo para análise e contextualização o material relevante colhido ao longo das experiências estéticas e sensoriais em Xilogravura.

A Xilogravura é uma técnica de gravura que exige do autor, destreza manual para empunhar a ferramenta cortante chamada goiva, sobre uma superfície de madeira (*xilo*) que vem a ser a matriz imprimível. Assim, como forma de introdução ao processo de gravura, foi criada uma prancha de desenho no formato A3, revestida de uma tela texturizada (tela de *mosquiteiro*), que serviu de base para desenhos feitos com giz de cera. Os deficientes visuais ao desenharem sobre um papel apoiado na superfície texturizada, com o giz de cera, deixavam um “rastro” em relevo que podia ser percebido pelo tato, reconhecendo os traços feitos anteriormente e guiando os próximos traços. Ver figura 01.



Figura 01 – Aluna deficiente visual desenhando sobre superfície texturizada.

Esta atividade específica foi bem aceita por todos os 10 participantes, que logo se adaptaram à técnica. Buscando desenvolver a percepção e a estética dos discentes, desenhos, quadros e obras abstratas foram simplificadas no software *Adobe Photoshop*, impressos e contornados manualmente por um tubo de cola branca, após a secagem da cola os contornos feitos ficaram em relevo. Nos demais encontros, estes desenhos contornados foram apresentados aos deficientes visuais que tentavam sozinhos através do tato interpretar as obras expostas.

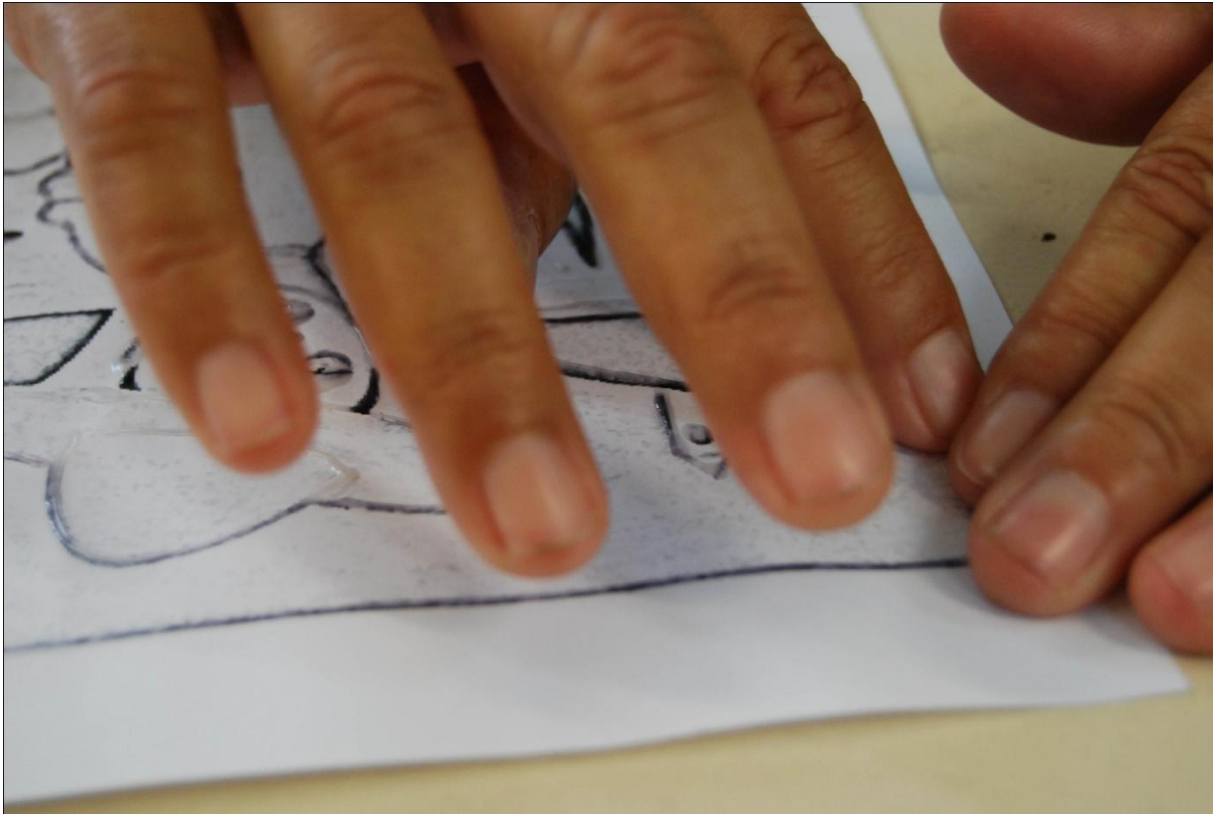


Figura 02: Deficiente visual examinando pelo tato os contornos do desenho.

Foram reproduzidas obras *Concretistas* abstratas, principais obras de Tarsila do Amaral e ampliações de detalhes de telas dos artistas: Piet Mondrian e Henri Matisse. Foi constatado que todos tinham alguma noção visual das obras por intermédio de depoimentos alheios. Nosso objetivo foi contextualizar as obras, permitindo uma noção própria da estética de cada desenho apresentado. A partir deste entendimento, os participantes começaram a tentar reproduzir uma interpretação própria dos desenhos percebidos.

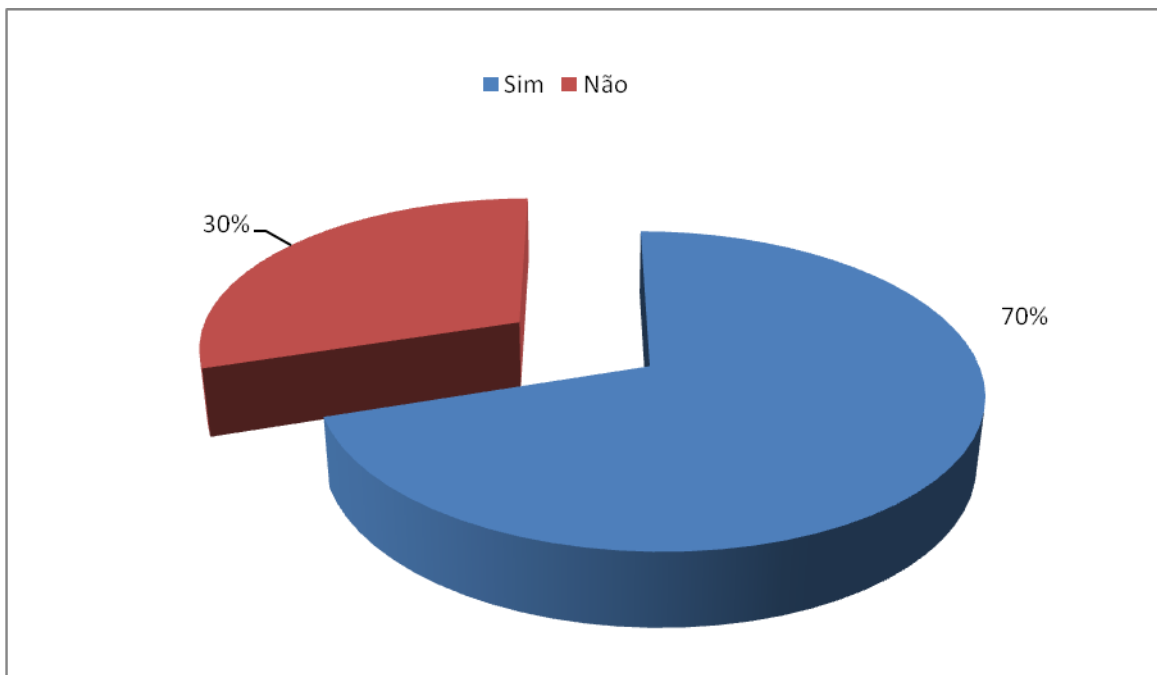


Gráfico 02: Você conseguiu interpretar os desenhos contornados de cola ou partes dele?

A partir da observação atenta e análise dos relatos e dados coletados, fica evidente que os desenhos menos complexos são entendidos mais facilmente, assim como os deficientes visuais de nascença tem mais facilidade de compreensão dos desenhos contornados.



Figura 03 – Participante criando seu desenho a partir do desenho texturizado.

Como novo desafio, foi entregue a cada um deles uma matriz de madeira e a ferramenta goiva, para os participantes terem um primeiro contato com a produção de uma xilogravura. Todos tiveram grande dificuldade e resistência para “sulcar” a madeira, sendo que uma aluna se destaca dos demais, conseguindo na primeira tentativa terminar uma matriz por completo.



Figura 04 – Participante “sulcando” a matriz com a ferramenta goiva.

Pela dificuldade inicial com o uso das goivas e da matriz em madeira, foi substituído o material original por isopor e palitos de churrasco. Onde bandejas de isopor substituíram a madeira e o palito de churrasco, a ferramenta goiva. Muitos preferiram esta técnica às demais apresentadas conforme gráfico abaixo:

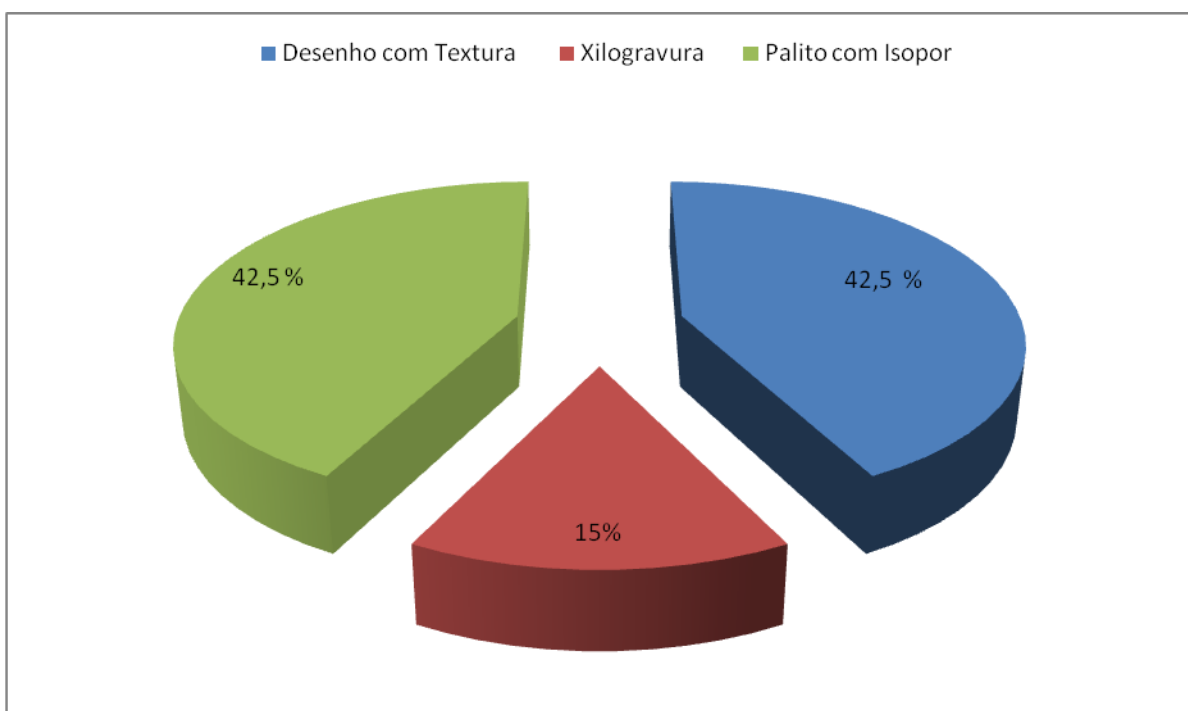


Gráfico 03: Qual das técnicas apresentadas você melhor se identificou?

Considerações Finais

Nos primeiros resultados da pesquisa, encontramos nas experiências estéticas e sensoriais em xilogravura um espaço transformador, despertando um entrelace das relações cognitivas na busca de soluções estéticas. A Xilogravura vem se revelando como uma linguagem estética, que utiliza da expressão artística e sensorial. Apresentando-se como um recurso didático transformador para a o Ensino da Arte com deficientes visuais, capaz de favorecer significativamente no desenvolvimento da percepção, estética e interação sociocultural dos participantes.

Referências

- CAUQUELIN, Anne. **Teorias da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas Para o teatro na Educação Como Conhecimento e Prática Pedagógica**. Artigo publicado na R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52 , jan/dez. 2008.
- DUARTE JUNIOR, João - Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Papirus, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

LEITE, Maria Isabel. **Educação e as Linguagens Artístico-Culturais**: Processos de Apropriação/Fruição e de Produção/Criação. In: FRITZEN, Celdon & MOREIRA Janine. Educação e Arte: As Linguagens Artísticas na Formação Humana. Campinas: Papirus, 2008.

LUDKE, Menga & ANDRÈ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2010.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos Peixoto. **Cenários de educação através da arte**: bordando linguagens criativas na formação de professores (as). Niterói: Intertexto, 2008.

SANTOS, Deise Márcia da Silva dos. **O Ensino de Arte nas Escolas Públicas de Campos dos Goytacazes**: do Texto Legal às Práticas Cotidianas. Monografia de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2010.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade e cidadania. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVEIRA, Fabiane Tejada. **Caminhos Percorridos por uma Pesquisa com Teatro na Escola...** Aprendendo a Aprender e a Interagir com o Outro. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-3945. Acesso em 20 de outubro de 2010.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Pensamento e Linguagem**: São Paulo: Martins Fontes, 2008.

**O APLICATIVO WINPLOT NO ENSINO DA MATEMÁTICA Á LUZ DA TEORIA DOS
REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA**

Estefane Costa Rosa Domingues (UENF)
Nilson Sergio Peres Stahl (UENF)

RESUMO: Esta pesquisa investiga a utilização do aplicativo *WINPLOT* no ensino da matemática. Está fundamentada na Teoria dos Registros de Representação Semiótica discutida por Raymond Duval e no aplicativo Winplot. As atividades serão desenvolvidas com os alunos da 1ª série do ensino médio da rede pública do município de Quissamã – RJ, onde terão aulas semanais no laboratório de informática como complementação do conteúdo ministrado em sala de aula de forma tradicional, entende-se esta como sendo uma aula expositiva e com utilização do livro. A avaliação dos alunos se dará de forma qualitativa, por meio de questionários, registros e observações da professora por meio do diário de bordo. Segundo Duval (2003), as representações semióticas são a exteriorização das representações mentais, por meio de sons, pontos, traços, caracteres e etc., que possuem valor significante. Ainda diz que existem três tipos de atividades cognitivas relacionadas à semiótica, que são a Representação Identificável, o Tratamento e a Conversão, que serão explorados junto aos educandos durante a realização do trabalho. A pesquisa está em andamento e os dados estão sendo coletados.

Palavras - Chave: Educação Matemática, Aplicativo *Winplot*, Registros de Representação Semiótica, Ensino/Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Pela nossa experiência ao longo dos anos, como regente em aulas de Matemática, podemos observar a dificuldade dos educandos na compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula. São muito frequentes observações dos alunos no sentido de quanto a matemática é “difícil e sem sentido”. No entanto, em nosso ponto de vista, uma das possíveis causas da dificuldade dos alunos pode decorrer da aula se eminentemente expositiva. Os conteúdos são passados para os alunos de modo a focar essencialmente o rigor matemático e pouca ou nenhuma aplicação de ordem prática dos conceitos, quando de sua apresentação. Esta tendência, segundo PORTO (1987), traduz o pensamento da escola tradicional, caracterizado por valorizar o ensino universalista, sem se preocupar, contudo, com o dia a dia do aluno, onde a função do professor é dominar o conhecimento, selecioná-lo e ministrá-lo, de forma lógica e progressiva, num clima de ordem, obediência e de forma acabada e inquestionável.

Neste contexto, acreditamos que uma postura muito mais progressista - partindo do pressuposto de que a educação é parte da própria experiência humana - de um ensino centrado no interesse do educando ou do grupo, desenvolvido a partir da necessidade de sua adaptação ao meio e da possibilidade de desenvolver as relações interpessoais, seja uma proposta pedagógica mais favorável. Nesta perspectiva, os alunos não trabalham mais sozinhos, mas em grupo, em processo de cooperação, onde as atividades não são programadas, mas se desenvolvem conforme o interesse despertado, reproduzindo muitas vezes as condições reais de existência desses mesmos alunos.

Desse modo, a nosso ver, os professores precisam buscar estratégias de ensino que tornem as suas aulas mais motivadoras, na qual estes se tornariam mediadores do processo de construção do conhecimento dos alunos.

PROBLEMA

Como o aplicativo Winplot pode contribuir para a construção do conhecimento em matemática à luz da teoria dos registros de representação semiótica?

HIPÓTESE DE PESQUISA

A utilização do aplicativo winplot facilita a construção do conhecimento dos educandos em matemática no que se refere às atividades cognitivas: representação identificável, tratamento e conversão dos diversos registros matemáticos.

OBJETIVOS

✓ Objetivos Gerais

Investigar se a utilização do aplicativo winplot como complementação das aulas tradicionais contribui para a construção do conhecimento dos educandos, sob a perspectiva da Teoria dos Registros de Representação Semiótica.

✓ Objetivos Específicos

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

-  Analisar, na utilização do aplicativo winplot, as atividades cognitivas: representação identificável, tratamento e conversão dos registros em matemática;
-  Verificar se nas aulas ministradas num ambiente computacional com o aplicativo Winplot os educandos apresentariam maior domínio na conversão entre os registros matemáticos.

JUSTIFICATIVA

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador de qualidade educacional, medido a cada dois anos, que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil e Saeb). Em 2011 o ideb do estado do Rio de Janeiro nos anos finais do ensino fundamental das escolas estaduais foi de 3.2, não atingindo a meta que era de 3.3. Além disso, em relação ao ano de 2009 só obteve um aumento de 0.1. Já o ensino médio obteve ideb de 3.2 ficando 0.1 acima da meta projetada. Ainda no ranking dos estados nos anos finais do ensino fundamental o estado do rio de janeiro, está na sétima posição, enquanto no ensino médio regular, ocupa a oitava posição. Mesmo com uma pequena melhora em relação ao IDEB de 2009, muitos alunos ainda continuam chegando ao ensino médio sem ao mesmo possuírem os conhecimentos básicos em matemática, principalmente na realização das quatro operações (soma, subtração, multiplicação e divisão).

Em maio de 2011 foi divulgado o resultado de uma avaliação denominada “saerjinho”, numa referência ao SAERJ (Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro). Os dados apresentados na figura 1 não são diferentes daqueles obtidos em índices de avaliações anteriores, ou seja, o ensino médio está a exigir maior atenção das autoridades governamentais diante do elevado percentual de notas entre 0 e 3,3 nas três primeiras séries do ensino médio.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

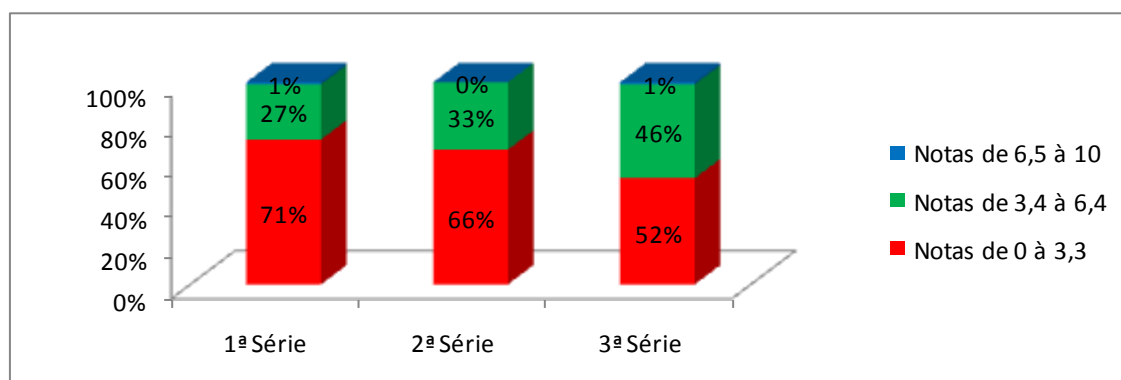


Figura 1: Resultado da Avaliação Saerjinho – Ensino Médio em Matemática

Fonte: Adaptado - Central Globo de Jornalismo (17/05/2011).

O Colégio Estadual Visconde de Quissamã localizado no município de Quissamã/ RJ, foi escolhido por ser o único colégio estadual do município que oferece o ensino médio na modalidade regular e pelo fato da maioria dos educandos se mostrem desmotivados e sem perspectivas de continuarem os estudos. Ainda muitos desses educandos só frequentam o colégio para não perderem os benefícios concedidos pelo município para as famílias de baixa renda tais como: bolsa família entre outros. Já que para garantirem o recebimento desses benefícios os educandos precisam ter uma boa frequência e um bom rendimento escolar. Apesar de ter alcançado a meta do IDEB para 2011, que foi de 3,7, este continua sendo um valor baixo.

Diante desse contexto a utilização de metodologias alternativas que venham a médio e longo contribuir para o processo de construção do conhecimento dos educandos nos parece uma atitude científica significativa.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

5.1 - Aplicativo Winplot

O aplicativo winplot foi desenvolvido pelo professor Richard Parris, da Philips Exeter Academy, por volta de 1985. Escrito na linguagem de programação **C**, chamava-se **PLOT** e funcionava no antigo sistema operacional **DOS**. Com o lançamento do

Windows 3.1, o programa foi rebatizado de "Winplot". A versão para o Windows 98 surgiu em 2001 e está escrita na linguagem de programação **C++**.

Além da versão original, em inglês, o **Winplot** possui versões em mais seis idiomas, incluindo o português. No Brasil, o trabalho de tradução resultou da iniciativa e empenho de Adelmo Ribeiro de Jesus professor Baiano, uma ótima tradução que facilitou muito o uso do programa. Uma de suas vantagens é a de ser um “programa leve”, ou seja, funciona em computadores antigos, sem perder sua eficiência ou rapidez. Pode ser usado em todos os níveis educacionais e possui recursos que variam de uma simples função de 1º grau, até funções do 3º grau e integrais de todos os tipos, além de recursos em animação. É um ótimo “plotador” de gráficos e possui uma interface gráfica muito boa que dispensa programação e do tipo *freeware*.

5.2 - Registros de Representação Semióticas

Segundo (Duval, 2003) são quatro os tipos de registros semióticos utilizados em matemáticas (língua natural, escritas algébricas e formais, figuras geométricas e representações gráficas). Ainda a compreensão da atividade matemática está na mobilização simultânea de ao menos dois registros de representação, ou possibilidade de trocar a todo o momento de registros de representação.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

	REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA	REPRESENTAÇÃO NÃO DISCURSIVA
REGISTROS MULTIFUNCIONAIS: Os tratamentos não são algoritmizáveis.	Língua natural Associações verbais (conceituais) Forma de raciocinar: ✓ Argumentação a partir de observação, de crenças...; ✓ Dedução válida a partir de definição ou de teoremas.	Figuras geométricas planas ou em perspectivas (configurações em dimensão 0, 1,2 ou 3). ✓ Apreensão operatória e não somente perceptiva; ✓ Construção com instrumentos.
REGISTROS MONOFUNCIONAIS: Os tratamentos são principalmente algoritmos.	Sistemas de escritas: ✓ Numéricas (binária, decimal, fracionária...); ✓ Algébricas; ✓ Simbólicas (línguas formais); Cálculo.	Gráficos cartesianos. ✓ Mudanças de sistemas de coordenadas; ✓ Interpolação, extrapolação.

Figura 2: Classificação dos diferentes registros. Fonte Duval (2003).

5.3 - Representações Mentais e Semióticas (Noese e Semiose)

Duval (2003) diz que as representações podem ser mentais e semióticas. As mentais são recursos mentais:

“que permitem observar o objeto na ausência de qualquer significante perceptível. Elas são geralmente identificadas as ‘imagens mentais’ enquanto entidades psicológicas que têm relação com a percepção. Mas as representações mentais cobrem um domínio mais amplo do que aquele das imagens. É necessário incorporar não só os conceitos, as noções, as ‘ideias’, senão também as crenças e as fantasias, isto é, todas as projeções mais difusas e mais globais que refletem os conhecimentos e os valores que um indivíduo compartilha com o seu meio, com um grupo particular ou com seus próprios desejos” (DUVAL, 1995, p. 28. Tradução livre de Kaleff).

Já as semióticas são a exteriorização das representações mentais, através de sons, pontos, traços, caracteres..., que possuem valor significante. Além disso, elas têm um papel muito importante na aprendizagem; pois segundo Duval, a coordenação

mental necessária para a apreensão de um conceito matemático envolve uma variedade de representações semióticas diferentes. Como, na mente do aluno, essa coordenação mental não se dá de maneira espontânea, o pesquisador francês, há mais de duas décadas, se ocupa em mostrar que ela não pode ser somente consequência de uma apreensão de uma conceituação formal. Porém, ao contrário, esta peculiar coordenação mental é uma condição essencial para que tal apreensão se realize na mente do indivíduo.

Portanto, não se pode fazer referência a uma representação mental de um objeto matemático sem haver relação com os sistemas semióticos de apresentação.

Dessa forma, Segundo Duval, existem três tipos de atividades cognitivas relacionadas à semiose:

- ✓ Representação Identificável, que é a da formação de representações em um registro semiótico, ou seja, a atividade cognitiva mobilizada para se expressar uma representação mental ou para se evocar um objeto real. A formação implica sempre em uma seleção a partir de um conjunto de caracteres, seguida da elaboração daquilo que será representado.
- ✓ Tratamento, que é uma transformação mental que se apresenta representada no âmbito de um mesmo registro de representação ou de um sistema de registros. Este é o caso, por exemplo, dos cálculos em um sistema numérico, ou das transformações de uma figura geométrica em outra figura correlata nas Geometrias.
- ✓ Conversão, que é um processo mental que possibilita a produção da representação de um objeto dentro de um sistema semiótico (registro), a partir de uma representação (deste objeto) em outro sistema semiótico (registro).

Na figura 3 abaixo Kafell (2009), demonstra interdependência entre NOESE E SEMIOSE (Representação Mental e Semiótica).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Atividade Cognitiva (Mental: Interna ao Indivíduo) Noese	Formação de uma Representação Mental	Transformação mental Do Tratamento	Transformação Mental da Conversão
↕	↕	↕	↕
Atividade Semiótica (Externa ao Indivíduo) Semiose	Expressão de uma representação mental ou da evocação de um objeto real.	Relativa a um objeto e expressada em registros de um mesmo sistema semiótico.	Relativa a um objeto e expressada em dois registros de diferentes sistemas semióticos.

Figura 3: RELACIONANDO ATIVIDADES COGNITIVAS A REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS
(NOESE ↔ SEMIOSE)

PESQUISA QUALITATIVA

Para (D' Ambrosio, 1996), a pesquisa qualitativa é focalizada no indivíduo, com toda sua complexidade, e na sua inserção e interação com o ambiente sociocultural e natural. Logo, naturalmente a interação pesquisador-pesquisado é fundamental e por isso essa modalidade é muitas vezes chamada pesquisa-ação.

Segundo Patton (1990, apud, Stahl, 2003), a validade da pesquisa qualitativa depende do cuidado da construção instrumental de modo que os instrumentos de medida sejam aqueles próprios para a sua avaliação. No trabalho qualitativo o pesquisador é o instrumento. A validade no método qualitativo, portanto, depende do alcance dada habilidade, competência e rigor do pesquisador na execução do trabalho de campo.

Para Medeiros (2010, pág.26), a pesquisa qualitativa:

não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

O autor deixou explícito que o pesquisador é a peça chave no desenvolvimento da pesquisa e na coleta de dados, devendo estes serem extraídos de um ambiente natural.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é fundamentada na Teoria de Registros de Representação semiótica de Raymond Duval. Está sendo desenvolvido no Colégio Estadual Visconde de Quissamã na cidade de Quissamã, no estado do Rio de Janeiro, na qual estamos verificando se os diferentes registros associados a um objeto matemático estão presentes na resolução dos exercícios realizados pelos educandos em sala de aula. A análise levará em conta tanto a aula tradicional quanto àquela ministrada com o auxílio do aplicativo gráfico. Entendemos como metodologia tradicional aquela aula eminentemente expositiva com a utilização de livro-texto e quadro branco.

Nesta primeira etapa estamos analisando os exercícios feitos pelos alunos em sala de aula, com o objetivo de identificar quais registros matemáticos estão utilizando na resolução dos mesmos. Ao final desta etapa começaremos a utilizar o aplicativo Winplot como complementação das aulas com a supervisão do professor, buscando analisar como o aplicativo Winplot auxilia os educandos na utilização dos registros de representação semiótica em matemática.

Um dos registros matemáticos já analisados nessa primeira etapa se relaciona ao conteúdo de função do 1º grau, onde o professor solicitou que os educandos fizessem a construção de gráficos. O aluno A resolveu a questão e está representada na figura 4. Podemos observar, neste caso, que o educando realizou o tratamento, a 1ª conversão em registro tabular e a 2ª conversão em registro gráfico.

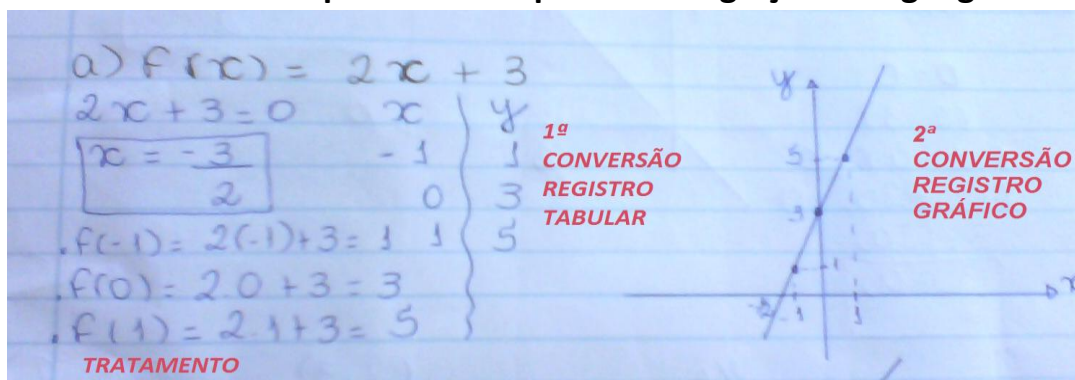


Figura 4: Atividade realizada pelo educando A do Colégio Estadual Visconde de Quissamã no período letivo de 2012.

Já na figura 5, o professor solicitou para que os educandos encontrassem a lei de formação da função descrita no exercício proposto e o aluno A respondeu da seguinte forma:



Figura 5: Atividade realizada pelo educando A do Colégio Estadual Visconde de Quissamã no período letivo de 2012.

Ainda em relação às figuras 4 e 5, o texto em “vermelho” aponta para os registros matemáticos realizados pelo educando A. Este conseguiu realizar o tratamento e as conversões, mas nem todos os alunos dessa turma assim o fizeram. Desta maneira, com a utilização do aplicativo Winplot, pretendemos analisar como os educandos desenvolvem as atividades cognitivas: representação identificável, tratamento e conversão.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A pesquisa ainda se encontra em andamento e os resultados são parciais. Nessa primeira etapa, estamos fazendo uma análise com os exercícios feitos pelos educandos em sala de aula com o conteúdo de funções em relação às atividades cognitivas: representação identificável, tratamento e conversão. Essa primeira etapa é de grande importância para o andamento da pesquisa na medida em que servirá de parâmetro na comparação da etapa posterior quando estaremos utilizando o aplicativo Winplot.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luisa Silva; KAIBER, Carmen Tereza. **Registros de representação semiótica e o estudo de funções**. XIII CIAEM-IACMEM, Recife, Brasil, 2011
- BORBA, Marcelo de Carvalho. Pesquisa **Qualitativa em educação Matemática**. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BORBA, Marcelo C. BIZELLI, Maria H. S. S. **O conhecimento matemático e o uso de softwares gráficos**. Educação Matemática em revista, Rio Claro, Ano 6, n.7, .jul. 1999.
- CAÑETE, Lilian S. C. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. Belo Horizonte. UFMG, 2010.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da Realidade à Ação: Reflexões sobre Educação e Matemática**. Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1986.
- D'AMBROSIO, Ubiratan **Educação Matemática: da teoria à prática**. 2ª edição. Campinas: Papirus, 1996.
- DOMINONI, Nilcéia R. F. ALMEIDA, Lourdes M. W. **Diferentes Registros de Representação da função exponencial: um estudo**. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DE MATEMÁTICA, 2005. Canoas. Anais eletrônicos do III CIEM. Canoas, 2005, 1 CD.
- DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexão sobre o trabalho de campo**. In **cadernos de pesquisa**. Departamento de Educação da PUC/RJ, n. 115, 2002.
- DUVAL, Raymond. **Registros de Representações Semióticas e Funcionamento Cognitivo da Compreensão em Matemática**. In: MACHADO, Silvia D. A. Aprendizagem em Matemática: Registros de Representação Semiótica. Campinas: Editora Papirus, 2003, p.11-34.
- FIALHO, F. **Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular, 2001. 264 p.
- GREGÓRIO, Vera Lúcia da Silva Santos; Stahl, Nilson Sergio Peres. **Um Olhar sobre os Objetos de Aprendizagem no ensino da matemática à luz da teoria dos registros de representação semiótica**. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem. UENF, 2011.
- Kauark, Fabiana; Manhães, Fernanda Castro e Medeiros, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- KALEFF, Ana Maria M. R. **noese e semiose: Uma reflexão sobre os processos cognitivos e linguísticos em educação matemática.** Niterói: NTEM/LANTE/UFF/UAB.2009;
- PIERCE, C.S. **Semiótica.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2000;
- PINHEIRO, B. M. e GONÇALVES, M. H. **O Processo Ensino-Aprendizagem.** Rio de Janeiro: Editora SENAC Nacional, 2001;
- SANTOS, Patrícia Maria dos; Stahl, Nilson Sergio Peres. **Um Olhar sobre a Modelagem Matemática á luz da teoria dos registros de representação semiótica.** Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem. UENF, 2011.
- STAHL, Nilson Sergio Peres. **O Ambiente e a Modelagem Matemática no Ensino do Cálculo Numérico.** 2003.Tese (Doutorado Faculdade de Educação)- Programa de Pós – Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- STAHL, N. S. P. ; MEYER, J. F. C. A. **Aprendizagem Escolar e Qualidade de Vida via Modelagem Matemática e Simulações.** In: XXVIII Congresso Nacional de Matemática Aplicada e Computacional, 2005, São Paulo - SP. Aprendizagem Escolar e Qualidade de Vida via Modelagem Matemática e Simulações, 2005.
- STAHL, N. S. P. ; MEYER, J. F. C. A. **Um exemplo motivador de aplicação a impacto ambiental num ambiente de aprendizagem em licenciatura de Matemática.** In: XXV Congresso Nacional de Matemática Aplicada e Computacional, 2002, Nova Friburgo-RJ. Um exemplo motivador de aplicação a impacto ambiental num ambiente de aprendizagem em licenciatura de Matemática, 2002.
- VERTUAN, Rodolfo Eduardo. **Um olhar Sobre a Modelagem Matemática à Luz da Teoria dos Registros de Representação Semiótica.** 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências e Educação Matemática)- Programa Pós – Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, UEL,Londrina.
- SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica.** Campinas: Papirus, 2001.
- ZABALA , M. A.**Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto Editora, 1994;
- <http://www.ime.unicamp.br/~marcio/tut2005/winplot/043808Gregory.pdf>
Acessado em 28-10-12;
- <http://www.mat.ufba.br/mat042/m-adelmo.pdf> Acessado em 29-11-12.

NEUROFISIOLOGIA DA VONTADE PRÓPRIA

Marcos Vieira Ferreira (UENF)

Dr. Gilberto Lourenço Gomes (UENF)

RESUMO: O entendimento da racionalidade humana busca mecanismos neurofisiológicos para tomada de decisão e da vontade livre. Como o indivíduo toma sua decisão, considera riscos e faz uma escolha? Como valoriza e adquire valores éticos e morais? Burns e Bechara (2007) descrevem dois mecanismos neurofisiológicos no processo cognitivo. O Sistema Impulsivo, desencadeado pela via neurológica amígdala-dependente que responde com a percepção de perspectivas imediatas e o Sistema Reflexivo, atuante por via córtex pré-frontal que responde com a percepção de perspectivas futuras. O esclarecimento de como desenvolvemos crenças, sua atuação via sistema impulsivo, e como podemos alterá-las via sistema reflexivo, se caracteriza como marco do entendimento dos mecanismos neurofisiológicos do processo decisório e da vontade livre.

PALAVRAS-CHAVE: vontade livre, tomada de decisão, escolha, neurofisiologia

Introdução

Burns e Bechara (2007), indagando porque criminosos reincidem em delitos após cumprimento de suas penas, questionaram-se sobre a real existência da vontade livre e o que os influenciariam neste processo decisório. Quais seriam as motivações que pudessem justificar a reincidência criminal? Considerando que um indivíduo em estado mental 'saudável' seja hábil a escolher, porque faz recorrentemente a opção errada? Considerando-o inábil para a escolha, este indivíduo encontra-se em um estado mental saudável? A nova condenação com sua reinclusão no sistema carcerário é uma opção adequada? Pensando de modo mais amplo, temos vontade livre, nossas ações são determinadas, ou ocorrem as duas possibilidades? Existindo vontade livre, como tomamos decisões, quais os mecanismos neurofisiológicos envolvidos neste processo?

Força de Vontade e os Sistemas Neurais Impulsivo e Reflexivo

Para tal, Burns e Bechara descreveram dois mecanismos neurofisiológicos no processo cognitivo. Ao definir Força de Vontade como a 'combinação de determinação com autodisciplina para conquista de um objetivo', concluímos que tal definição nos remete a noção de sacrifício agora para benefício tardio. Que houve um julgamento, uma avaliação de

méritos, custos, benefícios e necessidades, que culminou com uma tomada de decisão. Um complexo processo cognitivo mediado por dois sistemas neurais diferenciados e interativos foram descritos como mecanismos de tomada de decisão e formador de nossa vontade própria. O primeiro, um ‘Sistema Impulsivo’, desencadeado pela via neurológica amígdala-dependente que responde com a percepção de perspectivas imediatas e o segundo, um ‘Sistema Reflexivo’, atuante por via córtex pré-frontal que responde com a percepção de perspectivas futuras.

Sistema Neural Impulsivo X Sistema Neural Reflexivo

Para Damásio (2011), o resultado da ativação desses sistemas neurais será determinado pela força relativa dos sinais de dor ou prazer associados às perspectivas futuras ou imediatas. Quando a perspectiva imediata é desprazerosa, mas o futuro é prazeroso, este sinal futuro favorável forma a base para o empenho em executar tais ações (as desprazerosas). Não havendo boas perspectivas futuras, as perspectivas imediatas predominam e as decisões seguirão os horizontes de curto prazo (não houve motivação para a manifestação de uma força de vontade). Apoiando-se ainda na teoria de Damásio, Burns e Bechara descrevem que as ativações destas vias neurais produzem ‘respostas somáticas’ (SOMA=CORPO). Damásio definiu que tais respostas se manifestam por um conjunto de aspectos de caráter afetivo e emocional. Esse conjunto de “aspectos” desencadeados pela ativação das vias neurais impulsiva e/ou reflexiva determina a formação de Estados Somáticos. Durante o processo de ponderação destas respostas somáticas, as perspectivas imediatas e futuras podem desencadear respostas somáticas conflitantes entre si. O somatório final resultante destas diferentes respostas somáticas se apresenta de modo favorável ou desfavorável ao estímulo desencadeante e se manifesta influenciando o indivíduo em sua decisão ou escolha. Dito de outro modo, estados somáticos conflitantes podem ser desencadeados ao mesmo tempo, mas o mais forte tem vantagem sobre o mais fraco. A recorrência de um pensamento desencadeando estados somáticos será proporcional à intensidade destes estados somáticos. Durante a avaliação da decisão, marcadores somáticos positivos e negativos (favoráveis e desfavoráveis) que sejam fortes se tornarão mais fortes, ao passo que os fracos serão eliminados (Bechara and Damasio, 2005, apud Burns and Bechara, 2007). Este embate entre estados somáticos se processa rapidamente e o vencedor se apresenta como um palpite, uma intuição se expressando como vontade do indivíduo, uma modulação do processo decisório.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Ainda sobre o ‘embate’ dos estados somáticos, Burns e Bechara (2007) propõem que o resultado deste embate tem mecanismos neurais consistentes com os mecanismos do modelo motor de Strack and Deutsch (2004). Neste, uma vez estabelecido o resultado final dos processos neurais determinantes para uma ação motora, os demais processos ‘perdedores’ deste embate não apresentam quaisquer influências sobre o resultado motor final, ou seja, “o vencedor leva tudo”.

Indutores Primários e Indutores Secundários

Estados somáticos são induzidos por indutores primários e por indutores secundários. Os indutores primários são estímulos inatos ou aprendidos que causam estados agradáveis ou aversivos. Uma vez apreendidos, automática e obrigatoriamente promovem uma resposta somática. A droga para um adicto é um exemplo de indutor primário. Os indutores secundários são aqueles trazidos pela recordação de uma emoção real ou hipotética, isto é, pensamentos ou memórias dos indutores primários e que promovem uma resposta somática. Ou seja, as eferências da memória são consideradas indutores secundários entendendo e concluindo que há influência das crenças no processo de tomada de decisão. A recordação ou a imaginação do consumo de droga para um adicto é um exemplo de indutor secundário. Em uma construção mais ampla do entendimento destes mecanismos, percebemos que o processo de decisão depende de diversas vias e estruturas neurais que regulam a homeostase, emoções e sentimentos (Damásio, 2011).

A via neural amigdalar e o córtex pré-frontal

A amígdala (e o sistema amigdalar formado pelo hipotálamo, núcleos da base do tronco cerebral, núcleos estriado ventral substância cinzenta periaqueductal e outros) é tomada como estrutura fundamental no sistema impulsivo e necessária para desencadear estados somáticos de indução primária. A amígdala é uma das estruturas evolucionárias mais antigas de nosso cérebro, localizadas no lobo temporal medial, pertencente e atuante no Sistema Nervoso Autônomo (SNA) e, conseqüentemente, geradora de estados somáticos profundamente inconscientes. Sinais desencadeados dos estados somáticos ativam o desenvolvimento de padrões de estados somáticos no tronco cerebral (cérebro “antigo”) ou no córtex (cérebro evolucionariamente moderno, “novo”). A existência de padrões a nível de

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

córtex pré-frontal podem se tornar perceptíveis, consciente na forma de sentimentos subjetivos, pressentimentos. O córtex pré-frontal é a base anatômica do sistema reflexivo (e essencial para a formação do estado somático de indução secundária).

Reconhecer a existência de diferentes idades filogenéticas do cérebro humano é importante não só para o entendimento da possibilidade de consciência ou não de estados somáticos, mas para se considerar o fundamental fato de que o telencéfalo, notoriamente o córtex cerebral pré-frontal e ventro-medial (lobos frontal e temporal) se desenvolvem continuamente ao longo de toda a vida humana e com ele o sistema reflexivo.

AMÍGDALA E SUAS VIAS NEURAI

- 1- Essencial para a formação do estado somático de indução primária
- 2- Atua por via efetora localizada em hipotálamo e tronco cerebral (SNA), estrutura evolucionária muito antiga
- 3- Percepção de estados somáticos a nível de tronco cerebral é profundamente inconsciente

CÓRTEX PRÉ-FRONTAL

- 1- Essencial para a formação do estado somático de indução secundária
- 2- Estrutura evolucionária moderna e se desenvolve completamente ao longo da vida
- 3- A percepção pode se tornar consciente na forma de sentimentos subjetivos, pressentimentos.

A Indução Primária

A indução primária, quando se apresenta em seu primeiro evento, como o próprio nome esclarece, inicializará uma resposta, um estado somático. Para tal, ocorre um processo de 'experienciar', com consequente estabelecimento de um 'padrão' para o estado somático. Uma nova apresentação do indutor primário evocará da memória este mesmo padrão somático. Considerando que (i) a estrutura anátomo-fisiológica de atuação de uma indução primária é o sistema neural amígdalo-dependente, (ii) que a esta via amígdalo-dependente apresenta estruturas que compõem o tronco cerebral e também o sistema límbico, este classicamente envolto com aspecto afetivos e emocionais do ser humano, (iii) e que Damásio (2011) definiu que as respostas somáticas se manifestam por um conjunto de aspectos de caráter afetivos e emocionais, é esperado que o processo de experienciar apresente uma

resposta variável conforme o aspecto afetivo e/ou emocional que se observe no estímulo indutor primário. Tal fato corrobora nitidamente o observado na prática educacional onde o aspecto cognitivo se favorece do envolvimento emocional para o aprendizado, para sua ‘sedimentação’ na memória do indivíduo. “Diga-me eu esquecerei, ensina-me e eu poderei lembrar, envolva-me e eu aprenderei” ([Benjamin Franklin](#)).

Uma vez desencadeado por indutores primários e secundários, estados somáticos participam de duas possíveis funções. Uma delas seria a formação de substratos para sentir o estado somático induzido. A outra, formação de substrato para influenciar decisões. Em nenhuma dessas situações, sentir ou influenciar decisões, estes estados somáticos são necessariamente conscientes. Mas as atividades e influências não conscientes dos estados somáticos não se limitam a esta curta visão de seus efeitos. Bechara, Damásio, Tranel e Damásio (1997, apud Burns and Bechara, 2007), através da análise do comportamento, durante jogos de cartas dos participantes do Iowa Gambling Task, definiram que os indivíduos são capazes de aprender e utilizar as informações de tal aprendizado sem apresentar consciência destes fatos. Para tal, indivíduos receberam quatro baralhos e \$2.000,00 em dinheiro para jogar. Foram instruídos quanto ao objetivo do jogo: ganhar o mais possível. Para cada carta selecionada haveria um ganho ou perda de algum montante de capital. Baralhos A e B eram desvantajosos, pois embora apresentassem alta recompensa imediata (\$100,00/carta) também impunham pesadas perdas para os resultados desfavoráveis. Jogando continuamente com esses baralhos, poderiam perder todo o capital. Os baralhos C e D eram vantajosos, pois proporcionavam pequenas recompensas (\$50,00/carta) e pequenas penalidades, de modo que utilizando tais baralhos continuamente tenderiam a obter maior ganho de capital. Durante as partidas, todos os indivíduos foram monitorizados pela aferição da condutância da pele (SCRs – skin conductance responses) como técnica de avaliação de suas respostas não conscientes em cada decisão por uma carta. Os participantes são inquiridos sobre o que está acontecendo no jogo, para avaliar e comparar seu desenvolvimento consciente de estratégia. Os resultados desse experimento demonstram a operação subjacente de estados somáticos influenciando decisões. Ou seja, há o estabelecimento de um ‘conhecimento sem consciência’. Com a análise dos dados obtidos identificaram quatro estágios para o desenvolvimento deste conhecimento sem consciência, a saber: Estágio pré-punitivo, Estágio pré-intuitivo, Estágio Intuitivo (ou palpite) e por fim o Estágio de período conceitual onde se pode encontrar, ou não, a consciência do aprendizado. Múltiplas estruturas cerebrais que atuam influenciando as tomadas de decisões utilizam o “conhecimento sem consciência” através de diferentes versões

do senso comum, além do conhecimento consciente e explícito da consequência das decisões. A possibilidade da geração de estados somáticos nos orientarem para comportamentos benéficos sem “entradas” (input) vindas de nossa deliberação (reflexiva) consciente indica que muitos comportamentos e decisões que se assemelham ao livre arbítrio podem ser determinados por uma operação de rotina de um mecanismo neural saudável, um automatismo.

A Força de Vontade se apresenta pelo equilíbrio de atividades dos sistemas impulsivo e reflexivo havendo uma preponderância deste que normalmente se torna mais efetiva com o avançar da idade, consequente ao evoluir do sistema reflexivo (Kahneman and Tversky, 1979, apud Burns and Bechara, 2007; Strack and Deutsch, 2004, apud Burns and Bechara, 2007). É notório que na infância há uma maior expressividade do sistema impulsivo com menor presença do processo decisório deliberado. Com o evoluir do córtex pré-frontal há um acréscimo na capacidade de consideração de eventos futuros, ou seja, um desenvolvimento do sistema reflexivo.

O desequilíbrio Impulsivo X Reflexivo

A perda da força de vontade pode ocorrer pela disfunção do sistema reflexivo ou pela pujança do sistema impulsivo. Neste último caso, o sistema impulsivo apresenta uma hiperatividade funcional desenvolvendo um “sequestro”, ou uma “opacificação” da atuação do sistema reflexivo. Assim, observamos decisões e comportamentos condizentes com as características do sistema impulsivo como: respostas tipicamente rápidas e automáticas, sem esforço, implícitas, habituais, de curta durabilidade, obrigatoriamente geradas via sistema amigdalar com estados somáticos via sistema amigdaliano, e engajada em situações emocionais com solicitação rápida, i.e., ‘BAIXA-ORDEM’. Diferem-se das características do sistema reflexivo que se apresenta como: respostas tipicamente lentas, deliberadas, com esforço, explícitas, com regras governantes, de longa durabilidade, geradora de estados somáticos via sistema córtex pré-frontal ventro-medial, e engajada em situações emocionais por pensamentos e reflexões, i.e., reações emocionais de ‘ALTA-ORDEM’. Respostas de alta ordem se caracterizam por pensamento, raciocínio e consciência (Schneider and Shiffrin, 1977 apud Burns; Bechara, 2007). Tais características tornam o sistema reflexivo competente para ‘predizer’ as emoções do futuro pela ‘previsão’ de consequências de seus próprios atos e decisões. Contribui para esta afirmação a observação clínica de indivíduos com disfunção do

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF

Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

sistema reflexivo onde duas condições são permanentemente reconhecidas: (1) indivíduos sempre ou negam ou não reconhecem ter o problema e (2) indivíduos agem visando uma recompensa imediata, maior e/ou precoce, mesmo com o risco de sofrerem drásticas consequências futuras, como perda de emprego, da casa, da família, da reputação familiar/social e problemas com a lei.

Nesta interminável interação entre sistemas neurais, (i) a diversidade de neurotransmissores, (ii) as conexões interneuronais que estabelecem sistemas retroalimentares (feedbacks positivos e negativos), (iii) e os conjuntos neuronais intermediários de cada via neural, atuam como moduladores dos estímulos desencadeadores de estados somáticos, moduladores das respostas somáticas, e representantes constantes do que vem a ser uma nítida plasticidade cerebral. Ou seja, tal arranjo neural, de diferentes faces, influencia constantemente os mecanismos de tomada de decisão. De igual relevância, pode obter acesso cortical e subcortical em processos formadores da cognição.

Há Vontade Livre? Exercemos nosso querer?

Como já citado acima, o sistema reflexivo com respostas lentas, deliberadas, com esforço, explícitas, com regras governantes, de longa durabilidade, e engajada em situações emocionais por pensamentos e reflexões, está competente para ‘predizer’ as emoções futuras das consequências de nossos atos e decisões. Retornando a Bechara, Damásio, Tranel e Damásio (1997, apud Burns and Bechara 2007) quando: (i) definiram o estabelecimento de um ‘conhecimento sem consciência’ e que múltiplas estruturas cerebrais influenciam as tomadas de decisões por meio do “conhecimento sem consciência” utilizando múltiplas versões do senso comum, e do conhecimento consciente e explícito da consequência das decisões e (ii) observaram que estados somáticos podem nos influenciar para comportamentos sem “entradas” (input) de nossa deliberação (reflexiva) consciente --indicando que muitos de nossos comportamentos e decisões que são interpretados como condutas de livre arbítrio podem ser puramente condutas de uma operação de rotina de um mecanismo neural saudável, um automatismo. Concluimos que, pelo menos parte do processo decisório se faz pela avaliação de riscos, de possibilidades, de “pesar” sobre as consequências de nossos atos antes de realizá-los. Requer ciência de nossas experiências anteriores e sobre fatos e valores sociais éticos, morais, econômicos, etc., todos sedimentados PREVIAMENTE em nosso sistema impulsivo. Todos esses valores já foram devidamente “experenciados”, vivenciados, pelo

indivíduo via seu sistema amigdalár e já existe uma resposta somática automática para cada um deles. O decidir frente à multiplicidade de respostas possíveis envolve, de modo consciente ou não, um processo lento e de empenhada deliberação sobre as consequências de um futuro distante, de um devir. Para impedir o imediatismo automático de nossas respostas somáticas “padrão” em situações em que tais condutas seriam inadequadas (por exemplo, pegar um dinheiro não seu que está de fácil acesso em uma mesa do banco), Bechara (2003, 2004 apud Burns and Bechara, 2007) descreveu o ‘controle de impulso motor’ ou ‘controle de impulso atencional (de atenção)’. Segundo Bechara, por uma aprendizagem rápida e automática, ocorre uma inibição da ação ou pensamento estimulado pelo desencadeamento de um estado somático adjacente (sistema modulador?) o qual sinaliza a natureza imediata e certa das consequências. A região crítica para esse mecanismo de controle de impulso motor é a porção mais posterior da região ventro-medial do córtex pré-frontal, i.e., a área que envolve o cíngulo anterior. (Bechara, 2003, 2004, apud Burns and Bechara, 2007).

A região crítica para o mecanismo de controle do impulso ‘atencional’ é a região órbito-frontal-lateral e dorso-lateral (giro frontal inferior) (Bechara, 2003, 2004 apud Burns and Bechara, 2007). Este modelo parece atuar em mesma linha do modelo atencional de Norman e Shallice (1986) que propõe a existência de dois mecanismos, a saber: o ‘Sistema Supervisor Atencional’ que atuaria de modo consciente, explícito e responsável por posturas não rotineiras e também o ‘Programa de Contenção’, este automático, implícito e de conduta dirigida para envolvimento emocional, com capacidade de atuar sobre posturas sociais e emocionais adequadas ao meio. Com certeza, há a possibilidade de encarar que tais mecanismos de controle impulsivo motor ou atencional como resultado consequente de uma resposta somática anterior, um estímulo primário que tenha originado por via amigdalár um novo registro no indivíduo. Talvez possa ainda estar este controle vinculado aos múltiplos sistemas moduladores de nossas respostas somáticas como sistemas de feedbacks e ações de neurônios outros de ação coadjuvantes ativados conjuntamente pelo mesmo estímulo primário e/ou secundário que originou a resposta somática inicial. O esclarecimento de como desenvolvemos crenças, marcos em nosso ser e como alterá-las via sistema impulsivo e reflexivo, se caracteriza como marco do entendimento dos mecanismos neurofisiológicos do processo decisório e da vontade livre. A percepção dos sistemas impulsivo e reflexivo como ponderadores do processo de decisão junto a sistemas de aferência de dados à mente humana demonstra que estamos desvendando os mecanismos na formulação da vontade própria.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Sobre a análise desenvolvida por Burns e Bechara em “Decision Making and Free Will: A Neuroscience Perspective” (2007) e o trabalho desenvolvido por Damásio em *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano* (2011), cabem-nos considerar que temos em nosso ‘sistema primário’ uma enormidade de informações que fazem parte nossa respostas automáticas a diversos estímulos para um mundo dado em que estamos inseridos. Tais informações fazem parte da base de sustentação da expressão de nossa ‘vontade própria’, mas com certeza nos falta muito para podermos afirmar o mesmo para a nossa ‘vontade livre’. Fundamentado pela linha de pensamento de Sofia Miguens (2004) em seu livro “Racionalidade”, para alterar uma informação já sedimentada no conjunto de crenças de nosso ser, ou seja, para modificar uma informação constituída como ‘resposta automática’ à estímulos pré-determinados em região mais primitiva de nosso cérebro, e por isso mesmo mais inconsciente de nosso ser, torna-se obrigatório que se duvide de cada uma de nossas condutas mais simples, cada uma de nossas reações mais rápidas, cada opinião mais convicta. Que após identificação de uma resposta automática, esse seu ato, decisão, conduta e opinião seja encaminhado a uma avaliação deliberativa, lenta e exaustiva do porque de sua manifestação. E, ainda que se conclua algo incontestável para a sua razão, deve-se repetitivamente duvidar de suas conclusões alcançadas pois sabemos que cada passo destas deliberações partem de valores próprios (éticos, morais, culturais e intelectuais da cultura em que vivemos) também sedimentados como um crença em nosso ser e que, provavelmente, pode não ter uma origem verdadeiramente própria de nossa avaliação individual, ou seja, não baseada em uma opinião de livre arbítrio.

Considerando também que: 1- somos indivíduos inseridos em sociedade 2- que somente nos reconhecemos como um, como o ‘eu’, quando nos espelhamos na existência do outro e 3- que a expressão de uma decisão, fruto de livre arbítrio, só tem instrumento de valorização quando avaliados por pertencentes a esta sociedade de onde surgiu tal decisão (valorização por indivíduos de mesmas considerações éticas, morais e culturais); concluímos que a identificação de uma conduta de livre arbítrio precisa da coexistência de um meio sócio-cultural que dê razão para motivar e existir este livre arbítrio, precisa de um meio social onde se encontre o ‘indivíduo cidadão’, aquele que interage com o meio e os outros.

Concluímos que, para ocorrer a possibilidade do livre arbítrio, precisamos de condições que possibilitem o desenvolvimento de um ‘sistema reflexivo’, tais como as condições de ordem nutricional, educacional, e familiar. Fatores fundamentais para a formação do indivíduo

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

com condições de inserção social, o indivíduo cidadão. Precisa-se entender a 'Vontade Livre' como resultado de uma 'saudabilidade' do viver e como expressão de cidadania.

Referências

- Bechara, A. (2003). Risky business: Emotion, decision-making and addiction. *Journal of Gambling Studies* , pp. 19(1), 23–51.
- Bechara, A. (2004). Separate neural substrates underline different mechanism of performance monitoring and behavioral control. In: M. F. In M. Ullsperger, *Error, conflicts, and the brain* (pp. 55-63). Leipzig-Munchen: Dortmund: Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences.
- Bechara, A., Damásio, A.R. (2005). The Somatic Marker Hypothesis: A Neural Theory of Economic Decision. *Games and Economic Behavior* , 52(2) 336-372.
- Bechara, A., Damásio, H., Tranel, D., Damásio, A.R. (1997). Deciding Advantageously Before Knowing Advantageously Strategy. *Science* , 275, 1293-1295.
- Burns, J.D.K. and Bechara, A.: (2007). Decision Making and Free Will: A Neuroscience Perspective. (W. InterScience, Ed.) *Behavioral Sciences and the Law* , pp. 263-280.
- Butman, J. and Allegri, R.F. (2001). A Cognição Social e o Córtex Cerebral. *Psicologia, Reflexão e Crítica* , 14(2), pp. 275-279.
- Damásio, A.R. (2011). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kahneman, D., Tversky, A. (1979). Prospect Theory: A Analysis of Decision Under Risk. *Econometrica* , 47, 263-291.
- Norman, D.A. and Shallice, T. (1986). Attention to Action: Willed and Automatic Control of Behavior Em R. Davidson, G. Schwartz and D. Shapiro (Orgs.), *Consciousness and self-regulation: Advances in research and theory*. (Plenum, Ed.) pp. 1-18.
- Schneider, W., Shiffrin, R. M. (1977). Controlled and Automatic Human Information Processing. *Psychological Reviews* , 84, 1-66.
- Sofia Miguens. (2004). *Racionalidade*. Porto: Campo das Letras.
- Strack, F., Deutsch, R. (2004). Reflective and Impulsive Determinants of Social Behavior. *Personality and Social Psychology Review* , 8(3), 220-247.

CONDENADO A SER LIVRE - LIVRE PARA DESVELAR O SER

Márcia Viana (UENF)
Dr. Gilberto Gomes (UENF)

RESUMO: O agir humano comporta decisões de cunho ético intimamente associadas à responsabilidade moral. Questiona-se ser o indivíduo livre para escolher agir segundo sua vontade ou se suas ações são determinadas por algum elemento alheio à sua capacidade de decisão. Há a ideia de que a ação humana é um evento natural. Segundo o fisicalismo, todo evento é causado. Ao se considerar a ação humana como parte do mundo natural e por isso causada, descredencia-se geralmente a ideia da voluntariedade e autonomia da ação, característica da posição de pensadores que acreditam na capacidade humana de liberdade de escolha. Com o intuito de alcançar compreensão adequada destas questões, iniciaremos este estudo com a discussão da noção de liberdade presente em afirmações de pensadores existencialistas consagrados. Em se tratando de sistema filosófico que toma como primado essencial a liberdade, afirmações como “o homem é condenado a ser livre” (Jean-Paul Sartre) e “querer ser livre é querer desvelar o ser” (Simone de Beauvoir), cujo teor remete à noção de algum grau de determinismo, seja este natural (subjeto) ou estrutural, soam como contraditórias. Abordaremos questões próprias da filosofia da mente que buscam discernir sobre a responsabilidade moral das ações ao tomar como problema principal a ideia de ser a escolha ilusória. Artigos de Duijn e Bem e Eddy Nahmias servirão de fundamento teórico para essas discussões.

PALAVRAS-CHAVE: agência, vontade livre, existencialismo.

INTRODUÇÃO

O conceito de liberdade refere-se à qualidade das ações humanas quanto à sua voluntariedade ou involuntariedade. Se voluntárias guardam em si o conceito de liberdade de decisão. Se involuntárias, o de determinadas. A ideia de liberdade tem o dom de promover em sua conceituação duas outras classes de possibilidades ontológicas, cabendo chamá-las primariamente de autonomia e determinismo subjetivos. É de se esperar que estas ideias conservem entre si algum grau de estranhamento original, visto se tratarem de concepções rivais. A ideia de autonomia atribui ao sujeito soberania de decisão e reconhece sua própria vontade como norteadora de suas decisões. A segunda ideia faz alusão ao conceito de determinismo a que o indivíduo possa estar submetido. A possibilidade humana de direcionar “livremente” seus atos como resposta a um comportamento dito “ético” repousa sobre

a tensão fundamental entre a autonomia subjetiva e o determinismo, seja este considerado natural (fisiológico) ou social (estrutural). Esta tensão é originada por pares dicotômicos importantes que alinham o pensamento filosófico e que têm sua origem nos dualismos razão /natureza e mente/corpo, cuja complexidade robustecem as discussões.

A escolha do agir humano comporta decisões de cunho ético por estarem inseridas em meio intersubjetivo, intimamente associadas à responsabilidade moral. Por isso está no âmbito dessas discussões investigar o grau de responsabilidade moral que o indivíduo apresenta em suas decisões e qual seria sua possibilidade de agir diferentemente. Questiona-se ser o indivíduo livre para escolher agir segundo sua vontade ou se suas ações são determinadas por algum elemento alheio à sua capacidade de decidir sobre o que fazer.

Há a ideia de que a ação humana é um evento natural e por isso submetida a lei de causa e efeito e assim determinada pela causalidade da natureza, daí não ser fruto de escolha do sujeito. E então surge a dúvida: mas, e a razão onde entraria como o centro de decisões?

Segundo o fisicalismo, todo evento é causado; ao se considerar a ação humana como parte do mundo natural e por isso causada, ela se enquadraria na classificação de evento, submetida à relação de causa e efeito. Isto pode ser visto como descredenciando a ideia da voluntariedade e autonomia da ação, característica da posição de pensadores que acreditam na capacidade humana de liberdade de escolha. A posição fisicalista é a vertente que encontra maiores evidências no princípio da natureza como causa da ação, e por isso, incompatível com a ideia de não-causalidade das ações. Todos os eventos seriam causados e assim determinados. Não existiriam eventos incausados e nesse caso, a racionalidade da escolha livre não seria admitida.

Mas há também a tensão original proporcionada pela dualidade mente/corpo. Nota-se ecos dessa dualidade na tendência de se pensar a ideia de liberdade humana mediada pela razão, que por sua vez, seria mediada por elementos naturais. Estes elementos seriam os processos fisiológicos do corpo humano, especificamente dos órgãos responsáveis pela função neurofisiológica que, sob esse ponto de vista, seriam

tomados como mediadores ou causadores da decisão. A pergunta que surge é: seria a liberdade constituída pela autonomia subjetiva, e se assim for, considerar-se-ia tal autonomia como a expressão do desejo? Estabelece-se desde já o ponto de partida para nova investigação: o desejo. É possível reduzi-lo ao resultado de combinações elementares de hormônios e eletrólitos, responsáveis pelas sinapses, aqui superestimadas como representantes da mais primitiva e menor “ação” humana?

Este estudo tem o intuito de investigar as noções de liberdade e livre arbítrio, inicialmente partindo de afirmações de pensadores existencialistas consagrados. É necessário antes fazer a ressalva de que a filosofia existencialista herdou um importante elemento da filosofia de Kant, a ideia de razão soberana e por isso, não suscetível à causalidade natural (libertarista).

A seguir, tomaremos o ponto de vista de alguns filósofos da mente de tradição anglo saxônica para aprofundar nossa compreensão acerca da ideia de vontade livre, vontade consciente e liberdade, cujas noções são controversas nas discussões acadêmicas.

Em relação à filosofia existencialista, reconhece-se que esta linha de pensamento toma como primado essencial a ideia de liberdade; dessa forma, afirmações como “o homem é condenado a ser livre”²²³ e “querer ser livre é querer desvelar o ser”²²⁴, cujo teor remete à noção de algum grau de determinismo, seja ele natural (subjetivo) ou estrutural, podem soar como contraditórias. Paralelamente ao objetivo de pensar a causalidade da liberdade, há o interesse de investigar se nesta vertente filosófica, o existencialismo, é possível reconhecer vestígios da ideia de que a peculiar natureza humana, detentora de características estruturais, sejam estas biológicas ou sociais, possa exercer alguma proeminência sobre a agência de decisões, ou seja, se a ideia de liberdade sustenta-se na autonomia da vontade ou sobre a noção de determinismo.

²²³ Afirmação de Jean-Paul Sartre encontrada em *L'existencialisme est un humanisme* (1946)

²²⁴ Afirmação de Simone de Beauvoir em *Pour une morale de l'ambiguïté* (1945)

CONDENADO A SER LIVRE E LIVRE PARA DESVELAR O SER

A filosofia existencialista pensa o indivíduo como um *existente* que está permanentemente envolvido pelo *mundo ao redor*, o que lhe confere a caracterização de *sujeito em situação*. O *sujeito existente* está mergulhado na existência e esta, por sua vez, está povoada de uma infinidade de outros sujeitos que surgem ao primeiro na condição de objetos.

O mundo ao seu redor (o *mundo dado*), com suas infinitas possibilidades de realização, surge para o indivíduo como um empreendimento desafiador. Ao mesmo tempo em que lhe oferece as possibilidades de realizar-se através de inúmeras investidas, surge também como o limitador de sua realização ontológica, uma vez que, por ser povoado de outros sujeitos, o mundo é o centro do embate intersubjetivo. Isto acontece por se tratar do espaço onde os indivíduos precisam envidar esforços (lutar) para conquistar sua realização existencial, razão de ser de sua liberdade pretendida. O ser humano surge originariamente livre para escolher realizar suas investidas ontológicas e é essa liberdade que lhe assegura autonomia de decisão.

Jean-Paul Sartre refletiu sobre a condição humana de ser um sujeito livre percebendo-a inserida na realidade de viver em sociedade, sob e sobre o mesmo espaço mundano e, em função das diretrizes constituídas por esta sociedade, dividindo as mesmas crenças e objetivos de realização como existente. O sujeito é um ser em situação, existe e é consciente de si mesmo, sendo por isto, responsável por seu projeto existencial, o que o torna responsável por suas ações. Esta responsabilidade irrevogável de ter de constituir-se sujeito livre é afirmada por Sartre em sua mais famosa afirmação de que *o homem é condenado a ser livre*.

Assim, vemos que o cerne dessas reflexões está centrado nas instâncias de sujeito, objeto, mundo, relação intersubjetiva, dados do mundo. Estas instâncias requerem a presença da racionalidade como mediadora das relações do sujeito com sua alteridade (seja ela qual for). Não é comum a este tipo de reflexão, considerar como condicionantes de sua resolução existencial, as características físicas ou naturais que originariamente possibilitam a existência. Tais características seriam as partes do

corpo com seus diversos e diferenciados órgãos e funções que caracterizam a tão complexa, refinada e privilegiada *atitude humana*.

Por outro lado, estudos de neurociência têm se preocupado em mostrar que a liberdade subjetiva não é a única agente das decisões humanas. Vários experimentos realizados com o intuito de pesquisar a atividade cerebral relacionada ao exercício da vontade, como o de Libet (1985) por exemplo, têm envidado esforços para mostrar, no mínimo, que a razão não está sozinha, e por isso não é soberana, no que diz respeito a agência das decisões.

Segundo tais estudos, o ser humano não reúne em si mesmo tamanha autonomia de decisão. Esta noção – a da soberana liberdade da vontade – seria uma ilusão alimentada pela tradicional noção de supremacia da razão cultivada desde os tempos modernos, (Descartes, Kant, e o próprio existencialismo que afaga a noção de razão soberana como fundamento da liberdade). Tal noção endossou a ideia de supremacia da razão sobre o estado natural das coisas, fazendo com que o homem não se sentisse *em meio à natureza*, mas *sobre a natureza*.

Como afirma Gomes (GOMES, 2007) em seu estudo intitulado *Consciência e livre arbítrio*,

Tendemos a ver o mundo como algo externo a nós, que age sobre nós, e sobre o qual agimos. Vemos nosso corpo como pertencente ao mundo, mas temos dificuldade em ver nosso próprio eu como pertencendo também ao mundo natural. Não temos acesso a quaisquer processos causais que atuam, não *sobre* nosso eu, mas *dentro* de nosso eu. Por isso, tendemos a ver nossas decisões como independentes de causas. Ao mesmo tempo, não as vemos como indeterminadas, mas sim como determinadas *por nós mesmos*. Tudo o que falta – e não é pouco – é incluir a nós mesmos, enquanto agentes capazes de escolhas e decisões, no mundo natural.

Assim, parece não ser adequado a uma legítima atitude filosófica não incluir em suas reflexões os resultados oferecidos pelos estudos da neurociência. Entretanto, também não parece adequado e tampouco legítimo apenas considerarmos tais estudos.

A VONTADE NATURAL DO SUJEITO

Um dos aspectos a serem abordados sobre o conceito de liberdade é esta poder ser definida como a possibilidade de agir diferentemente. Muitos consideram que essa possibilidade implica não estar a liberdade submetida à ideia de causalidade universal. Sobre esta última, é possível supor que tudo tenha uma causa. A existência pode ser pensada como uma sequência de eventos em que cada um deles tenha sua origem propiciada por evento anterior, como o desejo de realizar uma ação ser tomado como a causa dessa ação. Assim como a causa do desejo de realizar tal ação represente alguma necessidade intrínseca à fisiologia subjetiva, como o desejo de beber água para saciar a sede.

Tudo pode ter uma causa porque a sequência existencial de eventos apresenta-se como tendo início, meio e fim. Os eventos – como o nome sugere – não são eternos, com duração continuada, infinita. Acontecem por um motivo – uma causa – e, por sua vez, podem causar outros eventos. A causalidade dos fatos é contingente, mostra-se como sequência de eventos que compõem a existência, a qual se mostra como um devenir de causalidades. Sem a causa das coisas, a existência seria imutável, eterna, como o Mundo das Ideias sugerido por Platão na Grécia Clássica.

A ideia de causalidade das coisas limitaria a liberdade da ação, a ponto de considerá-la determinada pela primeira. Entre os incompatibilistas, aqueles que não admitem compatibilidade entre determinismo causal e liberdade, encontram-se duas posições: (i) não há liberdade, os eventos – inclusive a ação humana, são determinados. (ii) a vontade não é determinada causalmente, (o que poderia suscitar não considerá-la como um evento natural). Os compatibilistas, como a denominação já adianta, admitem compatibilidade entre liberdade e determinação causal. A discussão sobre a condição de liberdade de alguém implica em perguntar: O que quer dizer *poder* fazer algo?

Sobre essa questão é possível adotar diferentes interpretações, ultimamente bem exploradas pela filosofia da mente. Há a possibilidade de crer-se que o livre arbítrio não existe, que o livre arbítrio signifique apenas a possibilidade de escolha

entre alternativas. Mas sendo esta escolha determinada pelo sujeito, envolve a consciência dos fatos. As escolhas livres não se tratam de seleção aleatória, mas sim guiadas por princípios morais e o sujeito é responsável por elas. Tudo isso pode ser considerado como compatível com a causação natural das escolhas subjetivas.

Segundo Gomes (GOMES, 2005) seria adequado modificar o conceito popular de sujeito. De acordo com este conceito, o sujeito age no mundo e é influenciado pelo mundo, mas não é entendido como fazendo parte dele. Está no mundo como um peixe na água: o peixe age na água e a água age no peixe, mas o peixe não é feito inteiramente de água. Tendemos a diferenciar o mundo subjetivo do mundo dado (mundo da vida), o qual inclui o sujeito. Mas, apesar de não parecer, é preciso reconhecer que o sujeito é feito dos mesmos elementos e processos do resto do mundo. Devemos lembrar que os processos que ocorrem no sujeito e que determinam suas escolhas são oriundos das mesmas causas que ocorrem no mundo. O sujeito é um sistema de atividade neural em um cérebro, susceptível à causação natural, apesar de não experimentar esta realidade.

A discussão que envolve a causalidade da vontade subjetiva é fértil em teorias. Dentre elas ressalta-se a ideia de que não existe vontade consciente como causa da ação e que, na verdade, a ação humana seria o resultado posterior de reações em cadeia provocadas pelos neurotransmissores sinápticos. A crença na vontade consciente como ilusão criada pelo cérebro ganhou popularidade entre neurocientistas cognitivos. Apoia-se muitas vezes nos experimentos de Libet (LIBET, GLEASON, WRIGHT, & PEARL, 1983), embora o próprio Libet defendesse uma forma limitada de vontade livre. Segundo ele, a vontade livre não é o que indica as ações voluntárias, mas pode inibir sua execução. Novas interpretações destes experimentos mostram que o termo *ilusão* pode ser incoerente e ilegítimo. Duas destas ideias serão apresentadas a seguir.

VONTADE CONSCIENTE E ILUSÃO DA VONTADE

A controvérsia que envolve a ideia de que a vontade consciente seria uma ilusão criada pelo cérebro é baseada nos achados de que a atividade neuronal que estabelece a ação conscientemente desejada ocorre antes da decisão consciente de realizar tal ação (LIBET, GLEASON, WRIGHT, & PEARL, 1983). A introspecção seria apenas um caminho ilusório do pensamento à ação e a eficácia causal da vontade consciente seria apenas aparente.

Duijn & Bem, em seu estudo *On the Alleged Illusion of Conscious Will* (DUIJN & BEM, 2005), se empenharam em por à prova a validade do argumento da ilusão, posição filosófica que sustenta a ideia de que o processo causal que está na origem da vontade consciente somente tem lugar no plano neuronal. Mas, atualmente, a neurociência cognitiva tem observado uma hierarquia de mecanismos envolvidos no fenômeno da vontade consciente com múltiplos planos de descrição. Alguns eventos são próprios de uma escala de resolução espaço-temporal específica e estes eventos obedecem leis particulares ou regularidades que não são encontradas em outros planos, o que permite uma clara demarcação entre eles. As partes microscópicas de um plano são condicionadas a se comportarem de um modo, sendo a organização o componente chave para distinguir tais planos.

Acredita-se que o fenômeno de auto-organização²²⁵ fornece boa perspectiva para se pensar na eficácia causal da vontade consciente: existe uma relação recíproca entre estados neuronais macroscópicos e seus constituintes microscópicos. Estados mentais globais são constituídos por neurônios no plano microscópico e simultaneamente estes estados mentais organizam a atividade de neurônios individuais. Nesta visão, a lenta e coordenada atividade de uma grande população de neurônios pode agir como uma restrição que impõe uma ordem ao padrão de descarga de neurônios individuais. Esses comportamentos ordenados podem exibir

²²⁵ A auto-organização é definida como um processo que, dadas as condições limitantes, promove a ordem em um sistema por sincronizações espontâneas das partes sem necessitar de uma central executiva que ajude a estabelecer esta auto-organização. A auto-organização é um fenômeno particularmente relevante não só para a biologia como para o cérebro e as ciências comportamentais.

propriedades que não são encontradas no plano micro e assim, princípios dinâmicos são necessários para compreender o modelo global.

A vontade consciente, como um componente do autocontrole de processos de auto-organização neuronal, pode igualmente impor restrições ao fazer surgir padrões que exercem a coordenação do sistema e desse modo agir como um “mecanismo dinâmico de restrição” que controla padrões de auto-organização da atividade neuronal. Assim, não faz muito sentido querer detectar a genuína origem causal de uma cadeia de eventos que provocam uma ação desejada em um único plano de organização neural, o que sinaliza não fazer sentido estabelecer uma definição clara e distinta entre a qualidade da vontade ser ilusória ou consciente. Talvez o termo ilusão não seja adequado a este tipo de resolução da autonomia fisiológica.

Ainda em relação à vontade consciente, Eddy Nahmias (NAHMIAS, 2005) estabelece uma diferença entre a experiência de autoria, de ser a origem da ação e a experiência de agentividade, a sensação de desejar realizar a ação. Afirma que a sensação de agência, de desejar uma ação, pode ser enganosa, mas a de autoria, a de ser a origem da ação, não. Nahmias chamaria de ilusória a ideia de que a agentividade inclua a experiência de si mesmo como agente causal. Tal experiência seria ilusória porque não haveria acesso direto às causas das ações e por isso, poderia haver engano em relação a elas. Mas mostrar que às vezes há enganos sobre o porque fazer determinada ação não a caracteriza como ilusória, apenas que somos atentos (conscientes) ao motivo que nos leva a agir, mas que ainda assim, não somos infalíveis em relação a esses motivos e que algumas vezes nossas verdadeiras intenções não são sempre claras. Explicar o motivo da ação mostra que durante a ação não há a lúcida sensação de causação mental. Talvez ilusória seja a complexa acessibilidade às causas dessas ações: ao perceber que sabe o motivo da ação, de certa forma torna consciente o estado mental desta percepção, mas não o estado mental causador da ação.

Daniel Wegner, baseado nos escritos de Hume, sugere que há um pensamento consciente (intenção) como causa da ação e estende esta intenção à consistência da ação que imediatamente o precede, dando a esta intenção a característica de causa exclusiva. Este seria o principal fundamento de sua teoria, em que os pensamentos

conscientes causam as ações. Para Wegner o sentimento cognitivo ou sensação de autoria parecem ser a causa da experiência de autoria das ações, mas na verdade, esta experiência é ilusória, já que não é a sua verdadeira causa. Daí sua teoria se chamar causação mental aparente, cuja base está em que, a partir de uma visão fisicalista, os processos neurais envolvidos na elaboração das intenções conscientes não seriam causalmente conectados aos processos neurais envolvidos em causar comportamento. É o que sugere em seu diagrama da aparente causação mental, onde eventos inconscientes produziram tanto as ações como os pensamentos sobre elas, mas os pensamentos não teriam efeitos causais sobre as ações.

Nesta discussão, Nahmias pensa ser necessário discriminar intenções distais e intenções proximais e ainda, intenções conscientes e intenções inconscientes. As intenções distais são aquelas intenções em realizar uma ação em um tempo futuro. São sempre formuladas com deliberação consciente e normalmente somos conscientes quando as formulamos, mas não somos conscientes delas imediatamente antes de realizá-las. Também não somos conscientes de muitas de nossas intenções proximais, aquelas que ocorrem imediatamente antes da ação correspondente. Nas intenções proximais, a consciência delas não é causalmente relevante para a ação e a consciência de intenções distais não exerce nenhum papel causal na realização de ações posteriores.

As distinções acima mostram que pode haver a possibilidade de que a experiência de agentividade seja ilusória no sentido de que a experiência consciente de experiências proximais não são relevantes para a ação. Mas isto não mostraria que a experiência de autoria seja ilusória. Mesmo que evidências mostrem que não somos os agentes que pensamos que somos, isto é, não temos pensamentos conscientes de todas as nossas ações, principalmente das ações proximais, continuaremos sendo os autores que pensamos que somos porque somos responsáveis por causas distais de decisões e planos gerais de ações. Por fim, Nahmias reconhece que as experiências conscientes não são suficientes para fornecer uma compreensão adequada do trabalho cerebral e a introspecção não seria a melhor maneira de conhecer suas

funções subliminares. Mais pesquisas sobre a fenomenologia da agencia e dos processos causais da ação e da vontade se fazem necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca da liberdade humana atravessou diferentes momentos ao longo da tradição da filosofia. A era moderna consagrou soberania à razão humana, trazendo até ao pensamento contemporâneo presente na filosofia da existência esta supremacia. A filosofia da mente discute esta problemática perpassando pelos dualismos mente e corpo e determinismo causal e vontade livre. O compatibilismo oferece uma noção de razão inserida na Natureza e conforme à causalidade dos eventos. As decisões seriam consideradas eventos naturais provenientes de escolhas subjetivas (os mecanismos neuronais influenciariam a escolha).

Encontra-se no senso comum alguns chavões desta noção. Como exemplo, cita-se a recomendação encontrada na cultura popular de que se deve evitar ir às compras de gêneros alimentícios com fome, uma vez que o estado de fome (natural) influenciaria a decisão do que e do quanto comprar. Tal crença seria uma pista do consenso de que a decisão (escolha) pode ser causada por um evento natural (a fome, sintoma de reações subjacentes à condição de jejum prolongado). Muitos outros exemplos poderiam ser apresentados como amostragem de resoluções subjetivas influenciadas por eventos naturais que se desenrolam no organismo vivo, tais como seus processos neurofisiológicos. Já se ouve falar em uma nova disciplina da propaganda, criada para estudar as particularidades de reações “naturais”, cujos discursos e imagens sedutoras podem exercer na decisão humana – trata-se do *neuro-marketing* (FUGATE & Douglas, 2007).

Entretanto, a evidência de que o ser humano é constituído tanto pelos elementos naturais como culturais e que por isso, suas decisões serão pautadas pelos elementos que compõem sua natureza, não torna difícil voltar a atenção para a plausibilidade da compatibilidade da liberdade humana.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Afinal, segundo Gomes (GOMES, 2007) *tudo o que falta – e não é pouco – é incluir a nós mesmos, enquanto agentes capazes de escolhas e decisões, no mundo natural.*

Referências bibliográficas

- BEAUVOIR, S. d. (1947). *Pour une morale de l'ambiguïté* (2a. ed.). Paris: Gallimard.
- DUIJN, M. v., & BEM, S. (2005). On the Alleged Illusion of Conscious Will. *Philosophical Psychology*, 18,no. 06, 699-714.
- FUGATE, & D. L. (2007). Neuromarketing: a layman's look at neuroscience and its potential application to marketing practice. *Journal of Consumer Marketing*, 24, , 385-394.
- GOMES, G. L. (2007). Consciência e Livre Arbítrio. *SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE CONSCIÊNCIA*. Salvador: Fundação Ocidemnte.
- GOMES, G. L. (2005). What should we retain from a plain person's concept of free will? *Journal of Consciousness Studies*, 12, 40-43.
- LIBET, B., GLEASON, C. A., WRIGHT, E. W., & PEARL, D. K. (1983). TIME OF CONSCIOUS INTENTION TO ACT IN RELATION TO ONSET OF CEREBRAL ACTIVITY (READINESS-POTENTIAL). *Brain*, 106, 623-642.
- NAHMIAS, E. (2005). Agency, authorship, and illusion. *Consciousness and Cognition*, 14, 771-785.
- SARTRE. (1973). *O Existencialismo é um Humanismo - Coleção Os Pensadores* (1a. ed., Vol. XLV). (V. Civita, Ed., & V. Ferreira, Trad.) São Paulo: Abril Cultural.
- WEGNER, D. M., & WHEATLEY, T. (July de 1999). Apparent Mental Causation. *American Psychologist*, 480-492.

**A PRÁTICA DA METODOLOGIA QUALITATIVA POR ENTREVISTAS E A PROBLEMÁTICA
DO SUJEITO DROGADICTO INSTITUCIONALIZADO**

Érica Henrique Ribeiro-Andrade (UENF)
Dr. Gilberto Lourenço Gomes (UENF)

RESUMO: Este artigo discorre sobre as situações que podem advir da prática da pesquisa qualitativa por entrevistas com sujeitos drogadictos institucionalizados. Inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica tendo como fontes principais artigos indexados em revistas científicas sobre os seguintes conceitos: Pesquisa Qualitativa, Entrevistas, Drogadição e Institucionalização. Posteriormente apresentou-se uma série de situações ocorridas por ocasião da aplicação de entrevistas semiestruturadas em um grupo de mulheres drogadictas institucionalizadas em uma Comunidade Terapêutica na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ. Dentre as situações descritas, destaca-se: a questão da medicalização necessária aos momentos de abstinência e a consequência desta para aplicação das entrevistas; a rotatividade das internas e a dificuldade da continuidade da entrevista; as crises de abstinência ocorridas durante a aplicação da entrevista e a inviabilização da mesma em função de lesões cerebrais causadas pelas drogas. Concluiu-se que algumas situações podem prejudicar, e em alguns casos até impedir, a aplicação das entrevistas. Sugere-se que estas sejam previstas, à medida do possível, a fim de serem administradas. Pode-se afirmar que mesmo diante das referidas situações as internas foram capazes de fornecer informações importantes sobre o objetivo principal da pesquisa que era realizada. Além disso, percebeu-se os efeitos positivos que a fala propiciada pela entrevista, exerceu sobre as entrevistadas, indicando o caráter terapêutico que a mesma pode ter.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa, Entrevistas, Drogadição e Institucionalização.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a realidade do sujeito drogadicto está longe de ser um fenômeno homogêneo, antes as diversas diferenças de contexto e história poderiam alterar completamente o resultado de nossas observações. Com isso estamos dizendo que ao aplicarmos a mesma metodologia na mesma classe de sujeitos, mas que estivessem em outro ambiente e circunstâncias, certamente chegaríamos a outras conclusões e descreveríamos situações bem diversas. A aplicação de entrevistas em sujeitos

drogadictos ainda em uso contínuo da droga reservaria nuances bem específicas em função de muitas variáveis, dentre elas o local onde colheríamos tais entrevistas e o seu entorno. Ou ainda se aplicássemos o mesmo instrumento em sujeitos drogadictos em tratamento, mas que ao invés de internos em uma instituição, estivessem sendo acompanhados em suas casas por suas famílias, de certo que as circunstâncias que envolveriam a pesquisa seriam de outra ordem.

A expressão *sujeito drogadicto institucionalizado*, merece aqui uma elucidação. Não era nosso interesse discutir o conceito de Institucionalização que parece implícito inicialmente na proposta do artigo. Antes, nos apropriamos da palavra *institucionalizado* para caracterizar a situação do sujeito sobre qual desenvolvemos nossa investigação. Não se trata de um sujeito drogadicto das ruas e cracolândias, não se trata do sujeito drogadicto que mantém a drogadição dentro de sua casa com a presença de familiares e muito menos daquele que vivencia um processo de desintoxicação por meio de um tratamento hospitalar. O contexto de nossa pesquisa, que neste caso compõe o próprio objeto de estudo, é o de instituições de caráter filantrópico, que recebem sujeitos drogadictos com o objetivo de recuperação e de como este contexto reserva situações que impactam o desenvolvimento da pesquisa por entrevistas com o referido grupo.

A PESQUISA QUALITATIVA E A TÉCNICA DE ENTREVISTAS

Para Minayo (2010) o método da pesquisa qualitativa terá como prioridade elementos particulares que remontam à história do sujeito, às relações que o mesmo estabelece, às suas representações, às suas compreensões sobre si mesmo, sua conduta, seu entorno, sentimentos e pensamentos.

Turatto (2005) nos alerta para o perigo de confundirmos o conceito de pesquisa qualitativa em Ciências Naturais, com este, que é o caso neste trabalho, o conceito de pesquisa qualitativa para Ciências Humanas. Nas primeiras, a ênfase será sobre as qualidades como nome sugere, todavia aquelas que dizem respeito às características biológicas, físicas ou químicas do objeto em questão. O fenômeno a ser estudo, será

um fenômeno tal qual ele se apresenta a natureza, buscando descrever suas propriedades. A pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas se ocupará de fenômenos de outra ordem.

Também não é o caso de dizer, como se costuma concluir de modo intuitivo, que o método qualitativo é usado para estudar a “qualidade” de um objeto. No contexto da metodologia qualitativa aplicada à saúde, emprega-se a concepção trazida das Ciências Humanas, segundo as quais não se busca estudar o fenômeno em si, mas entender seu significado individual ou coletivo para a vida das pessoas (TURATTO, op.cit. p. 509).

Para Victora (2011), a abordagem qualitativa vai muito além da administração das técnicas que possibilita metodologicamente, uma vez implicar a delicada relação entre o que é observado e aquele que observa, que neste caso são ambos de natureza humana.

Segundo Minayo et al. (2005), a abordagem qualitativa tem origem no pensamento compreensivista e hermenêutico de Weber e Gadamer respectivamente. Desta forma a pesquisa qualitativa ocupa-se da *compreensão interpretativa da ação social*, ou seja, o “[...] o comportamento humano quando e até onde a ação individual lhe atribui um significado subjetivo” (MINAYO et al. 2005, p.81).

De acordo com Denzin & Lincoln (1994), as pesquisas qualitativas se debruçam sobre os fenômenos em seu *setting natural*, tentando perceber os significados e as representações que os sujeitos conferem a estes.

Segundo Deslandes e Minayo (2012), a pesquisa qualitativa, mais especificamente a que se aplica aos fenômenos sociais, se detém a realidades que seriam menos apropriadas a uma perspectiva quantitativa. Para a autora, o universo qualitativo seria o que diz respeito aos significados, aos motivos, às aspirações, às crenças, aos valores e as atitudes. No entanto, adverte-nos que os resultados que uma pesquisa qualitativa alcança não são incompatíveis àqueles alcançados por uma abordagem quantitativa. Há de fato entre eles uma oposição, mas esta é complementar, e se bem manejada pode aprofundar a compreensão do objeto de estudo.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Para Victora (2011) uma das primeiras ocupações dos pesquisadores que se lançam ao trabalho de campo com pesquisa qualitativa, é acerca do método que utilizarão em sua investigação. Afirma-se que dentre as técnicas normalmente escolhidas, as entrevistas semiestruturadas, se destacam pela possibilidade que oferecem de serem previamente organizadas, sistematizadas e comparadas.

Segundo Minayo (2012) as entrevistas podem ser definidas enquanto conversas com finalidade e podem ser classificadas em entrevistas de sondagem de opinião, entrevistas abertas, entrevistas focalizadas, projetivas e ainda entrevistas semi-estruturadas. Estas últimas, que são a ênfase deste estudo, combinam perguntas fechadas e abertas, favorecendo ao sujeito a falar sobre a temática proposta de maneira mais livre do que em indagações eminentemente fechadas e objetivas.

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de tema igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2012, p. 64).

Para Trivinos (1987) a entrevista pode apresentar diferentes tipos de enfoques em seu roteiro de perguntas, em função dos objetivos e da linha teórica que a sustenta. Trata-se das diferenças entre as pesquisas de natureza descritiva e outras de natureza explicativa ou causal. Tais especificidades apresentam-se na tabela a seguir.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Tabela 1 : Especificidades do Roteiro de perguntas numa Entrevista (TRIVINOS,1987)

	Pesquisas de Natureza Descritiva	Pesquisas de Natureza Explicativa ou Causal
Linha teórica de fundamentação das perguntas	Linha Teórica Fenomenológica	Linha Teórica Histórico-Estrutural
Objetivos das perguntas	Atingir o máximo de clareza na descrição do fenômeno de investigação	Investigar as causas imediatas ou as indiretas do fenômeno em questão.
Alvo da pesquisa	Descobrir o significado dos comportamentos ou fenômenos em questão para o sujeito da pesquisa.	Captar os significados e explicações dos fenômenos em termos de uma essência que vai além da descrição do mesmo.
Formatação das perguntas	Poderão solicitar a descrição de atividades. Exemplo: “Como você teve preparado o roteiro de sua aula?”. Poderão solicitar a descrição de uma experiência do sujeito Exemplo: “ Fale-me a respeito de uma situação	Poderão solicitar a causa de dado fenômeno. Exemplo: “A que se deve sua participação neste projeto drogas?”. Poderão solicitar um juízo de valor do informante sobre o fenômeno em questão. Exemplo: “O que significa para você o número de abortos no Brasil?” Poderão solicitar a opinião do sujeito, ou a pressuposição de suas ações em função de uma

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

	em que considere ter obtido êxito.”	hipótese. Exemplo: “O que você faria se fosse o vencedor desde concurso?”

A pesquisa não-diretiva, dentre as quais a entrevistas semi-estruturada compõem o arcabouço de técnicas possíveis, privilegia o sujeito como elemento fundamental para compreendê-lo em suas vivências e fenômenos. Na entrevista semiestruturada a presença do entrevistador é consciente e atuante. Aspectos como este, favorecem não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão (TRIVINOS, 1987).

De acordo Manzini (1990; 1991), a entrevista semiestruturada tem como uma de suas vantagens o fato de propiciar o alcance de informações de forma mais livre, não havendo um padrão de respostas pré-estabelecidas segundo às quais as respostas estariam condicionadas.

As entrevistas semiestruturadas podem favorecer pesquisadores menos experientes, no sentido de cuidar de que os temas que são necessários á sua investigação, sejam abordados na fala do entrevistado, o que poderia não ocorrer numa entrevista não estruturada com perguntas previamente organizadas (MINAYO, 2010).

Manzini (1990; 1991) também destaca a importância do roteiro com perguntas principais no referido tipo de entrevista. No entanto o autor adverte que a mesma estará focada não apenas no roteiro, mas também a uma série de outras questões que cercam as circunstâncias do momento em que a entrevista é aplicada. Dentre as quais destacamos no presente artigo àquelas que permeiam o cotidiano do sujeito drogadicto institucionalizado.

Sobre esta percepção do pesquisador a respeito das circunstâncias do campo de pesquisa, pode-se afirmar que a presença ativa do contexto da pesquisa é inclusive uma questão de ética na pesquisa. Isto porque um dado analisado fora de seu

contexto fica empobrecido em seu significado, fazendo com que a validade da pesquisa qualitativa seja questionada (VICTORA, 2011).

METODOLOGIA

O presente artigo refere-se originalmente à pesquisa vinculada a elaboração de dissertação de mestrado pelo Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual Norte Fluminense/RJ. Nesta, o fenômeno investigado é a relação entre Drogadição e Vontade livre, contando com o método das entrevistas semi-estruturadas para apoio na elucidação da temática. Os dados obtidos através dos relatos estão sendo analisados em função dos objetivos da pesquisa. Além destes, identificou-se uma riqueza de informações que podem ser registradas, e que, no entanto, não aparecerão nas transcrições das entrevistas, porque também não têm origem na resposta de nenhuma das perguntas que foram feitas ao longo das entrevistas. São situações externas ao diálogo em si, no momento exato da entrevista. São informações dadas pela percepção do ambiente e dos fenômenos que nele acontecem.

Desta forma, as situações que ora passaremos a analisar aconteceram por ocasião da aplicação de entrevistas semiestruturadas numa Comunidade Terapêutica que recebe mulheres em situação de drogadição com o objetivo de apoio e recuperação. As entrevistas foram aplicadas individualmente, no espaço físico da própria instituição, tendo sido aplicadas em 18 mulheres com seu prévio consentimento e acompanhamento do comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Nem todas as entrevistadas serão citadas neste artigo e aquelas que o forem serão identificadas por um nome fictício.

Ao longo do processo, contato com funcionários, conversas com a direção, imprevistos e até questões de ordem clínica, se presentificaram no cenário da pesquisa e ocupam no presente estudo o foco da investigação.

A PRÁTICA DA PESQUISA QUALITATIVA E O SUJEITO DROGATICTO

Sem dúvidas um dos pressupostos de uma abordagem qualitativa, em seus mais variáveis métodos, é o contato mais intenso com o campo de pesquisa. Para Deslandes (2005), a idéia de *ida ao campo*, representa ir para visualizar, escutar, perceber, dialogar, e tem nos estudos da antropologia suas raízes. Desta forma, o contato com o campo de pesquisa, qual seja, uma instituição para recuperação de sujeitos drogadictos, por ocasião da aplicação das entrevistas, apontou-nos à situações que favorecem a uma compreensão da rede de significados que atuam a todo instante e que não necessariamente, tomam parte na fala dos sujeitos entrevistados. Tais circunstâncias ficam no entorno das entrevistas, mas estão diretamente relacionadas ao universo do fenômeno que ora intenciona-se investigar. Algumas deles são apenas para serem observadas, silenciosamente, outras exigem do entrevistador uma resposta em termos de um comportamento concreto. É neste sentido que descrevê-las e buscar uma compreensão das mesmas, poderá servir de apoio metodológico para pesquisas futuras e para pesquisadores que recém despertados ao interesse pela investigação qualitativa, precisarão contar com referenciais anteriores.

Um dos desafios que enfrentamos no trabalho de campo foi a política de contenção da abstinência pela medicalização das internas. Ao chegarem à instituição, uma das primeiras ações é o atendimento por um psiquiatra a fim de verificar que medicamentos poderão ser administrados em casos agudos na primeira fase de privação da droga, ou outros medicamentos que precisarão ser utilizados de maneira contínua. Todavia, quer em função da tentativa de controle da ansiedade proveniente a fase abstêmica, ou em função de uma tentativa de regulação do sono, por exemplo, o resultado desta medicalização sobre o comportamento de algumas adictas ao longo do dia é de entorpecimento.

Foi o que aconteceu quando da primeira tentativa de entrevistar Virgínia. Uma das assistentes responsável por conduzir as internas até o local das entrevistas, nos informa da impossibilidade que ela percebia dessa entrevista seguir o seu termo. Na

noite anterior, Virgínia alternara entre alucinações e crises compulsivas de choro, o que levou às assistentes administrarem a medicação extra prescrita para estas situações. Virgínia estava como que dopada, suas palavras tropeçavam uma na outra, a aparência era de extrema necessidade de dormir, e desta forma entendemos que a entrevista deveria ser remarcada. Verificamos a possibilidade de outra interna ocupar o horário que ficou vago nas entrevistas daquele dia, e a mesma concordou. Após duas semanas conseguimos proceder a entrevista de Virgínia, que estava lúcida e respondendo fluentemente às perguntas que se faziam.

A entrevista de Vera também foi marcada pela questão da medicalização. Diferente do caso anterior, Vera atendeu prontamente o chamado da assistente para o momento da entrevista. Ao iniciarmos percebemos que a entrevistanda estava lúcida e desperta, no entanto, o curso do seu pensamento apresentava-se de maneira lenta. Vera pensava por minutos antes de dar uma resposta, e quando se sentia pronta falava com vagar cada palavra. Havia a todo instante coerência no que era dito, os fatos eram narrados dentro de uma ordem lógica, o que nos indicava que não havia uma alteração do raciocínio, ou uma interrupção dos sentidos que impedisse que ela se mantivesse acordada para pensar e articular as palavras como nos pareceu acontecer com Virgínia. Infere-se que o caso era de uma lentificação do pensamento e ao final confirmamos com a assistente de que recentemente Vera havia iniciado o uso de medicamentos para depressão. A entrevista conseguiu seguir até o fim, no entanto o tempo de duração da mesma foi bastante diferente do que se previa. De acordo com o cronograma, neste dia deveríamos ter aplicado ao menos quatro entrevistas, o que não foi possível acontecer em função do tempo que dedicamos a entrevista de Vera.

A rotatividade das internas na instituição consistiu em outro fator que permeou a todo instante a aplicação das entrevistas no referido contexto. Numa conversa com a direção entendemos que nove meses é o tempo estimado para o processo de recuperação do dependente químico ali na instituição, dependendo inteiramente do sujeito a decisão de manter ou interromper o tratamento ao longo do processo. O fato é que nem todas as internas conseguem seguir este período até o final. Percebemos que o número de internas que interrompe o tratamento retornando às

drogas é grande. No início da pesquisa contávamos com o número de dezoito internas que se dispuseram a participar das entrevistas. Ao longo das semanas várias delas foram deixando a comunidade e esse número caiu consideravelmente.

De maneira prática este aspecto causava certa instabilidade no ambiente, uma vez que não era possível prever se as pessoas que havíamos encontrado numa semana, nas instalações da comunidade, conseguiriam manter-se no tratamento durante a próxima semana. Em vários momentos ao solicitarmos a assistente que nos trouxesse esta ou aquela interna, recebemos a notícia de que estas haviam deixado a comunidade. Em função desta problemática, em certa ocasião, das três entrevistas agendadas para o mesmo dia, apenas uma delas foi realizada, gerando a necessidade de fazermos substituições e trocas entre as internas presentes a fim de não perdermos o dia de trabalho no campo de pesquisa.

Após a segunda semana em que fatos como este aconteceram, pedimos a direção que nos permitisse chegar mais cedo e sair mais tarde no dia que nos foi disponibilizado para fazer as entrevistas, o que nos possibilitou ampliar de dois para cinco o número de entrevistas que normalmente realizávamos ao dia. Ao mesmo tempo em que as baixas iam acontecendo, novas mulheres chegavam à instituição, fazendo com que recorrentes vezes fizéssemos todo o processo de apresentação da pesquisa e o convite para que as novas internas aderissem a mesma. Desta forma fomos conseguimos manter o número de sujeitos de pesquisa, mesmo diante da alta rotatividade.

As crises de abstinência tinham em seu grupo de sintomas, episódios de extrema ansiedade e às vezes crises depressivas. Algumas entrevistas aconteceram exatamente nestes momentos fazendo com o curso das perguntas fosse conduzido de maneira a suportar a angústia presente e manter uma possibilidade de que a entrevista seguisse até o final.

Foi o que aconteceu na entrevista de Jane, que chegou à sala chorando compulsivamente, antes de ligarmos o gravador, foi oferecido a ela a possibilidade de deixar para outro dia a entrevista, ao que ela respondeu negativamente. Durante os primeiros trinta minutos da conversa, Jane tremia, soava as mãos e chorava, sem

conseguir falar uma frase que não fosse em meio aos prantos. A todo instante Jane repetia a idéia fixa de ir embora. Conseguia falar de si, em função das perguntas que eram feitas, mas em certo momento seu discurso era interrompido pela ideia fixa: *“mas eu quero ir embora, eu quero ir embora!”*. Em certa altura da entrevista, Jane começou a acalmar-se, parou de tremer e já conseguia conversar sem chorar. Quando percebeu-se mais tranquila, contou-nos que na noite anterior não havia tomado o remédio para dormir porque entendia que não precisava mais, que já estava passando a crise de abstinência, todavia percebeu que sua intuição estava equivocada. Agradeceu por termos mantido a entrevista mesmo diante de sua crise e assim me disse que estava sentindo-se melhor.

Algo similar aconteceu com Rosângela, mas o final da crise de abstinência não foi o mesmo. A entrevista começou a ser gravada com o aceite da interna, contudo ela não conseguia se ater às perguntas. Seu discurso, marcado também por muito choro, repetia o desejo de ir embora por causa dos filhos. Falava do quanto havia magoado a mãe, agredido a mãe, contando-nos em detalhes o momento em que esfaqueou a esfaqueou por causa do crack. Não nos parecia ser possível ou recomendável introduzir as perguntas do roteiro, uma vez que sua crise só piorava. Optou-se por manter uma atitude de escuta respeitosa em seu desabafo descontrolado, e quando possível ressaltava-se a importância de seguir o tratamento para reaver a vida que tanto gostaria de retomar. Ao perceber-se que a crise durava mais tempo do que imaginava-se, desligou-se o gravador e passou-se a investir na tentativa de acalmar a interna e ajudá-la a voltar para o alojamento. Agendamos uma nova tentativa de entrevista para Rosângela logo na semana seguinte, mas ela não estava mais lá. A crise de abstinência que presenciamos no ato na entrevista, culminou na interrupção de seu tratamento.

Houve ainda outra situação, destas que selecionamos para registrar no presente artigo, que nos remete aos prejuízos permanentes que o uso prolongado de álcool ou drogas podem causar. Trata-se das lesões cerebrais recorrentes em sujeitos drogadictos que fizeram uso crônico e em grandes quantidades de certas drogas. No dia da apresentação da pesquisa, todas as internas foram levadas a uma sala de

convivência onde a exposição dos objetivos e da metodologia da pesquisa foram feitas. Ao final, fizemos o convite à adesão da pesquisa e distribuímos os termos de livre consentimento para que pudessem ser lidos e assinados. Todas assinaram e em função deste aceite preparou-se o cronograma de entrevistas.

Maria Flor assinou o termo, e foi uma das primeiras na ordem do referido cronograma. Ocorre que quando solicitamos a assistente que nos trouxesse a interna, a mesma hesitou. Explicou-nos que não acreditava que fosse possível uma entrevista com esta interna, uma vez que ao chegar na instituição trazida por um órgão religioso, Maria Flor recebeu o diagnóstico de demência do serviço de psiquiatria que os atende. Segundo a assistente, a interna afirma não lembrar-se de nada sobre seu passado, suas frases na maioria das vezes não fazem sentido e seu comportamento emocional assemelha-se ao de uma criança de sete anos. Entendemos que Maria Flor foi acolhida na comunidade, em função da drogadição, mas o crack e o álcool já haviam devastado seu cérebro. Neste caso optamos pela não realização da entrevista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar em um campo de pesquisa como este que tentamos descrever e atuar nele a partir de instrumentos qualitativos, exige do pesquisador destreza para lidar com situações adversas e imprevistas. Diante das circunstâncias apresentadas anteriormente, e de outras que não possíveis de serem expostas neste artigo, uma série de ações precisaram ser implementadas a fim de garantir que tanto a pesquisa fosse mantida, quanto os sujeitos que dela participavam fossem resguardados. Dentre estas ações destacamos a alteração do cronograma previamente estabelecido pelos pesquisadores, a mudança de agendamentos entre as entrevistadas, a atitude de escuta que vai além da curiosidade científica, o esforço de manter o número de sujeitos de pesquisa diante das inevitáveis baixas, a flexibilidade quanto ao roteiro da entrevista e até decisão pelo adiamento ou suspensão de certas entrevistas. O fato de sermos norteados por uma abordagem qualitativa e termos optado por utilizar como

instrumento a entrevista semiestruturada, nos favoreceram a estas necessárias adaptações.

Concluiu-se que algumas situações podem prejudicar, e em alguns casos até impedir, a aplicação das entrevistas. Sugere-se que estas sejam previstas, à medida do possível, a fim de serem administradas. Pode-se afirmar que mesmo em um ambiente tão propício à problemáticas como estas descritas, a maioria das internas foram capazes de fornecer informações importantes sobre o objetivo principal da pesquisa que era realizada.

Além do que foi apresentado até então, poderíamos discorrer sobre os efeitos positivos que a fala propiciada pela entrevista exerceu sobre as algumas entrevistadas, indicando o caráter terapêutico que a mesma pode ter. Mas esta discussão deixaremos para produções futuras.

REFERÊNCIAS

- DESLANDES, S.F; O trabalho de Campo: construção de dados qualitativos e quantitativos. In.: MINAYO, M.C.S.(orgs) Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.
- DESLANDES, S.F; MINAYO, M.C.S. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 31.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S (editors). Hand-book of qualitative research. Thousand Oaks, sage, 1994.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MINAYO, M.C.S. Trabalho de Campo: contexto de Observação, Interação e Descoberta. In: DESLANDES, S.F; MINAYO, M.C.S. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 31.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- MINAYO, M.C.S; SOUZA, E.R; CONSTANTINO, P; SANTOS, N.C. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M.C.S.(orgs) Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- TURATO, Egberto R. Métodos Qualitativos e quantitativos na área da Saúde. Rev Saúde Pública, 2005;39(3):507-514 .
- VICTORA, Ceres Gomes. Uma ciência replicante: a ausência de uma discussão sobre o método, a ética e o discurso. **Saude soc.**, São Paulo, v. 20, n. 1, Mar. 2011 .
- Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000100013&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Nov. 2012.
- <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902011000100013>.

ARTIGOS COMPLETOS DAS APRESENTAÇÕES DE BANNERS

ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO NAS AULAS DE INGLÊS
ATRAVÉS DO DISCURSO DO PROFESSOR

Wilma Botelho Goliath (CEFET)

RESUMO: Nossa pesquisa – estudo de caso – foi realizada em um curso de Inglês numa cidade do interior do Norte Fluminense, cujo objetivo era analisar se o discurso do professor em sala era um estímulo ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas pelos alunos. Habilidades estas que os ajudariam a refletir sobre e se tornarem ativos e independentes na aprendizagem de Inglês. Baseamos na teoria metacognitiva de John Flavell (1999). A metacognição é o conhecimento sobre o próprio conhecimento a fim de monitorá-lo, visando uma aprendizagem efetiva. É a reflexão sobre o próprio conhecimento e das estratégias que podem ser usadas para melhorá-lo ou superar dificuldades de aprendizagem. Os dados foram coletados através de observação e transcrição das aulas para análise, visando detectar no discurso da professora algum estímulo à metacognição. Esta análise foi baseada em critérios pré-estabelecidos de acordo com a teoria de Flavell. Além da observação em sala, foram feitas entrevistas e questionários com os alunos e a professora. Houve também análise do material usado no curso. Após coleta e análise dos dados foi feita a triangulação dos mesmos, onde comprovamos que no discurso do professor não havia estímulo para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. O aluno, mesmo com uma metodologia moderna, não refletia sobre sua aprendizagem e continuava tão dependente do professor como no passado. Destacamos a necessidade de capacitar os professores não apenas com o conteúdo a passar para o aluno, mas com diretrizes de como farão para ensinar o aluno a aprender a aprender.

Palavras-chave: Discurso do professor, desenvolvimento metacognitivo, aprendizagem de Inglês.

Introdução

Muitos autores já vêm destacando há décadas a importância da aprendizagem reflexiva e não passiva. Autores como Dewey, Kilpatrick, Vygostiky, Morin, entre outros já destacavam a importância da não repetição de fórmulas para uma aprendizagem efetiva. Através da reflexão sobre o conteúdo a ser aprendido, o aluno é capaz de formar um conhecimento enraizado e efetivo. John Flavell surgiu com o nome Metacognição, cuja definição seria:

(...) o conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico metacognição (metamemória, metaaprendizagem, metaatenção, metalinguagem, etc.) quando me dou conta que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-la como um fato (1976, p. 232).

O conhecimento metacognitivo engloba quatro tipos de conhecimento: sobre a pessoa; sobre a tarefa a desempenhar; sobre a estratégia adequada para o desempenho da tarefa, tendo em vista o objetivo a alcançar; e sobre o produto da interação desses elementos. O conhecimento metacognitivo consiste no conhecimento e nas crenças que possuímos sobre fatores que interagem para o curso e resultado de um empreendimento cognitivo, ou para o alcance de um objetivo.

Brown (1987) define metacognição como sendo o conhecimento e o controle que alguém possui sobre seu sistema cognitivo, reconhecendo que conhecimento e regulação estão relacionados. Baseada nesta definição, Mateos (2001, p. 26) refere-se às atividades metacognitivas como sendo:

Os mecanismos autorreguladores que um sujeito emprega durante a resolução de um problema: (a) ser consciente das limitações da capacidade do próprio sistema (estimar a quantidade de material que se pode recordar ou o tempo que pode levar para completar uma tarefa), (b) conhecer o repertório de estratégias que se possui e seu uso apropriado, (c) identificar e definir os problemas, (d) planificar e sequenciar as ações necessárias para resolvê-los e (e) supervisionar, comprovar e avaliar a marcha dos planos e sua efetividade.

Para Flavell (1999), a metacognição é uma ferramenta de ampla aplicação. O conhecimento e o controle metacognitivo nos servem, quando jogamos xadrez ou resolvemos um problema de física. A metacognição tem aplicações importantes no campo da educação.

Segundo Buron (2002), é suposto que os alunos vão à escola para aprender, porém se esquece que é necessário ensinar-lhes como precisam fazer para aprender. A escola exige que aprendam, mas não os ensina a aprender. Buron afirma que muitos chegam a cursos superiores achando que sabem um conteúdo pelo simples fato de sabê-lo de memória, mas não entendem o que dizem.

Muitas pesquisas foram realizadas mostrando a importância da metacognição em áreas como atenção, memorização, leitura, em estudos da matemática, áreas

tecnológicas, como capacitação e reciclagem de profissionais em indústrias através do estímulo da metacognição, aprendizagem de línguas entre muitas outras áreas. Todas as pesquisas realizadas sugerem que, através do estímulo da metacognição na área pretendida, o aprendiz torna-se melhor e mais independente, sendo capaz de buscar soluções para seus erros ou através de novas estratégias para a realização da tarefa ou através de ajuda por parte de terceiros. Flavell sugere que a metacognição também pode ser usada para combater vícios de todos os tipos, e que mais pesquisas deveriam ser feitas nesta área.

Nossas hipóteses eram que o discurso do professor não era direcionado ao desenvolvimento da independência do aluno frente à sua aprendizagem ou ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas; e que não se havia percepção por parte do professor e dos alunos, quanto à importância desse discurso no estímulo ao desenvolvimento da metacognição para uma aprendizagem efetiva e reflexiva da língua inglesa.

Adotamos, em nosso estudo, a posição de Flavell, que concebe a metacognição como um processo consciente, utilizado e acionado em face de um problema.

Flavell estabelece sob o domínio da metacognição os seguintes conhecimentos: sobre a pessoa; sobre a tarefa a desempenhar; sobre a estratégia adequada para o desempenho da tarefa, tendo em vista o objetivo a alcançar; e sobre o produto da interação desses elementos. Baseados nisso, elaboramos um quadro com critérios que deveriam constar no discurso do professor para que esse fosse considerado um discurso metacognitivo. O quadro será apresentado adiante.

Wenden (1998) observou que, muitas vezes, conhecimento estratégico e de tarefa se sobrepunham, porque os aprendizes frequentemente precisavam saber quais estratégias aplicar a fim de melhor desempenhar a tarefa.

Ela destaca a importância do conhecimento metacognitivo na aprendizagem de uma segunda língua e a importância também de levar os aprendizes a refletirem sobre suas crenças. Ela afirma que o treino informado objetivando a autorregulação da aprendizagem surte mais efeito na aprendizagem que o simples treino de uso de estratégias. Ao professor, cabe ajudar o aluno a refletir sobre e a diagnosticar seus

problemas, avaliar os próprios resultados, aprender a lidar com sentimentos que atrapalham a aquisição de outra língua.

Crenças errôneas sobre nossa capacidade muitas vezes foram reforçadas por uma aprendizagem que não nos levou à reflexão sobre os processos cognitivos usados na aprendizagem. Flavell (1999) afirma que crenças errôneas podem se tornar uma barreira à instrução. Ele destaca que a instrução não é, muitas vezes, só ensinar informações novas, mas também corrigir crenças antigas.

Em suma, para Flavell (1999), é através do conhecimento das variáveis de pessoa, tarefa e estratégia que o aluno pode desenvolver a metacognição, ou seja, ter consciência de progressos e limitações próprias e dos outros; consciência de competências exigidas para o bom desempenho da tarefa, e das estratégias disponíveis para atingir seus objetivos. O aluno que conhece suas possibilidades ou fraquezas, o que a tarefa exige para atingir o objetivo proposto e as estratégias disponíveis a serem utilizadas de acordo com a tarefa, é um aprendiz capaz de regular sua aprendizagem, e, conseqüentemente, um aprendiz autônomo. Somente conhecer uma ou duas variáveis ou não fazê-las interagir, não ajuda o aprendiz a regular sua aprendizagem.

O controle da atividade cognitiva evoca os metaconhecimentos ou conhecimento da pessoa, da tarefa e da estratégia, descritos anteriormente, e também são as experiências metacognitivas e os demais mecanismos de monitorização ou controle.

Para Brown (1990), o professor pode e deve auxiliar os alunos para que estes aprendam a planejar e monitorar suas próprias atividades, para que reflitam sobre a organização e planificação da ação antes do início da tarefa e nos ajustamentos que devem ser feitos enquanto se realiza a tarefa, bem como nas revisões necessárias dos resultados obtidos. A intervenção deve, portanto, estar centrada diretamente nas estratégias, incluindo não só a prática delas, mas também um treinamento em seu controle deliberado. O emprego de uma estratégia depende do conhecimento sobre ela, da crença na própria competência para utilizá-la, de supervisão na sua aplicação ou em verificar, na prática, sua adequação ou não.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Segundo pesquisas, alunos que acreditam em sua capacidade cognitiva são mais aptos a corrigir seus erros, e a buscar soluções para os problemas, que os ajudam a atingir o objetivo da tarefa proposta (BROWN, 1983).

O conhecimento, sendo considerado como pré-requisito para a autorregulação da aprendizagem, desempenha papel importante em muitas atividades de aprendizagem relacionadas ao uso da linguagem, como comunicação oral, escrita, compreensão de textos e aquisição de uma segunda língua.

Para Flavell (1999), a metacognição é uma ferramenta de ampla aplicação. O conhecimento e o controle metacognitivo nos servem, quando jogamos xadrez ou resolvemos um problema de física. A metacognição tem aplicações importantes no campo da educação. Segundo este autor:

(...) se as habilidades metacognitivas são úteis no aprendizado escolar e se os estudantes, especialmente os mais jovens, são deficientes nelas, surge uma possibilidade intrigante: talvez estas habilidades possam e devam ser ensinadas diretamente às crianças, como parte integrante do currículo escolar (FLAVELL, 1999, p. 130).

A metacognição é a área de investigação que mais tem contribuído nas novas concepções de aprendizagem (WANG, HAERTEL AND WALBERG, 1990). Ela dá ao aluno independência em relação à sua aprendizagem, pois o aluno que sabe o que sabe e o que não sabe, entende qual é o esforço necessário para desempenhar uma tarefa cognitiva específica e entende seu grau de dificuldade, planeja e monitora melhor a intensidade de suas ações a fim de atingir o objetivo, e avalia os resultados para adequar as estratégias usadas ou buscar outras que o façam atingir sua meta. A aprendizagem passa a ser contínua e autorregulada (STERNBERG, apud SPRINTHALL, 2000).

Para Brown (1990), é responsabilidade da escola, desenvolver alunos inteligentes, principalmente na sociedade atual, onde a mudança de informação processa-se tão rapidamente. Estes devem ser capazes de adquirir por si sós, novos conhecimentos, avaliando-os de forma crítica e adaptá-los às suas necessidades.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Segundo essa autora, alunos imaturos tendem a não utilizar estratégias que os ajudam na aprendizagem, porém, através do treino informado e direcionado à monitorização, eles melhoram seu desempenho de forma dramática. Em sua pesquisa com instrução de habilidades metacognitivas para a melhora de leitura e compreensão de textos, os alunos mais fracos foram os que mais se beneficiaram do treino. Percebeu-se uma melhora enorme em suas habilidades de compreensão.

A metacognição gera autoconfiança que, por sua vez, gera motivação para seguir em frente rumo à aprendizagem. Alunos com confiança em sua capacidade de aprendizagem são alunos motivados e que aprendem e se desenvolvem melhor na escola, utilizando-se deste conhecimento na vida diária. Os alunos só se beneficiam do fracasso, quando monitoram e regulam atividades cognitivas, abandonando estratégias que não se adaptam às atividades propostas, buscando outras que melhor ajudam no desempenho da tarefa rumo ao seu objetivo. Alunos autônomos são agentes ativos no processo de aprender a aprender.

A metacognição relaciona-se com inteligência. Para Gardner (apud SPRINTHALL, 200, p. 420), a inteligência tem de incluir:

(...) um conjunto de competências de resolução de problemas, que permitam ao indivíduo resolver os verdadeiros problemas ou dificuldades com que se defronta e, quando isso for adequado, criar um produto eficaz; deve também implicar um potencial para a descoberta ou criação de problemas, criando deste modo uma base para a aquisição de novos conhecimentos.

Sternberg, citado em Sprinthall (2000), considera que a inteligência é constituída de três componentes principais: metacomponentes, componentes de desempenho e componentes de aquisição de conhecimento. Os metacomponentes “são processos executivos de nível superior utilizados no planejamento, monitorização e tomada de decisão”. Componentes de desempenho, ele diz que são “processos utilizados na execução de uma tarefa”. E componentes de aquisição de conhecimento “são processos utilizados na aprendizagem de nova informação” (p. 420).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Brown & Campione (1990, p. 110) afirmam que “alunos inteligentes são aqueles que, embora não possuam conhecimento no campo que necessitam, sabem como adquiri-lo”.

Asseveramos que o conhecimento por si só não define inteligência, mas o que se faz com o que se sabe. A utilização dos conhecimentos do eu (self), da tarefa e de estratégia para a resolução de problemas é que define inteligência. É saber usar o conhecimento e os recursos que possui para atingir o objetivo que se quer alcançar.

Papaleontiou-Louca (2003, p. 23) destaca que “desde que os alunos aprendem melhor por imitar os adultos ao seu redor, o professor que publicamente demonstra metacognição provavelmente produzirá alunos metacognitivos”. E um discurso metacognitivo é aquele que esclarece quanto aos objetivos das tarefas realizadas, que incentiva o planejamento e a avaliação, por parte dos alunos, se os objetivos propostos foram atingidos ou não.

Pesquisas têm sido feitas demonstrando que o bom aluno é aquele que se utiliza de seu conhecimento e de suas habilidades cognitivas, para o bom uso de sua aprendizagem. De acordo com Holtz, citado em Brown (1987), parte de ser um bom aluno é aprender a estar consciente da própria mente e do próprio grau de conhecimento acerca de um assunto. O bom aluno é aquele que frequentemente diz não ter entendido o que está sendo aprendido, simplesmente porque mantém um constante controle ou checa frequentemente o entendimento do assunto que está aprendendo. O aluno deficiente, ou pobre de conhecimentos acerca de si, não sabe o que aprendeu ou não. Sendo assim, o importante não é ter alunos que nos perguntem o que eles não sabem, mas levá-los a ter consciência da diferença entre o que eles sabem e o que eles não sabem, levando-os a serem alunos cientes dos próprios processos cognitivos. Para isto, o professor tem um papel importante na educação. Este deve ser um orientador da aprendizagem. Deve conduzir pouco a pouco o aprendiz ao controle e a autorregulação de sua aprendizagem. Seu discurso em sala deve levar o aluno a refletir sobre os processos envolvidos na sua aprendizagem. Esta atitude gera a autorregulação, ou seja, leva o aluno a aprender a aprender.

Segundo pesquisas na área, alunos com dificuldades de aprendizagem são os que mais se beneficiam com o desenvolvimento das habilidades metacognitivas. A metacognição é a chave no processo de aprender a aprender, pois exerce influência direta em áreas fundamentais da aprendizagem escolar. O conhecimento cognitivo contribui para o controle das condutas de resolução de problemas; permite ao aprendiz reconhecer e representar as situações; a ter mais fácil acesso ao repertório de estratégias disponíveis e a selecionar as suscetíveis de serem escolhidas ou alterá-las em virtude da avaliação feita. Carvalho e Yuzawa (2001) destacam que pessoas com alta habilidade metacognitiva possuem um ótimo desempenho nas tarefas de resolução de problemas, na seleção e uso de estratégias e em estratégias envolvendo memória. Alunos com desempenho fraco relacionam-se com a falta de instrução quanto ao uso de habilidades metacognitivas.

Thomas (2002, p.180) destaca a importância do ambiente escolar e o discurso do professor no desenvolvimento da metacognição nos alunos. Ele comenta que alguns pesquisadores concluíram que a linguagem do pensamento não está presente no discurso em sala e que “os professores precisam estar conscientes disso e usar tal linguagem”. Os alunos devem ser levados a entender as razões das atividades desenvolvidas em sala, refletir sobre a forma ideal de aprender de acordo com seu estilo de aprendiz e necessidades da tarefa. Aos alunos deve ser dada a oportunidade de questionar os planos e métodos do professor a fim de ajudá-lo na preparação de tarefas que o ajudem a aprender.

Segundo Sprinthall (2000, p. 383) “Só o professor que gradualmente desenvolve níveis superiores de complexidade como indivíduo pode também dominar cada vez mais a arte de ensinar”. Ele enfatiza a necessidade de a escola e o discurso do professor estimular e conter estímulo à reflexão dos alunos sobre sua cognição, a fim de regulá-la através das estratégias de aprendizagem, visto que a reflexão não é um processo automático. Segundo ele, como quase tudo na educação, reflexão exige desenvolvimento.

Sprinthall cita investigações que demonstraram que mesmo professores experientes não são particularmente eficazes na consideração de alternativas

enquanto ensinam. Necessário se faz treinar professores que estimulem os alunos a pensar, a aprender a aprender, levá-los a refletir sobre o seu próprio ensino. Pessoas que foram passivas em sua aprendizagem dificilmente pulam para uma aprendizagem reflexiva sozinhos. Necessário se faz a mediação do professor. Estes, porém, também têm que ser profissionais com habilidades metacognitivas. Não adianta adequar o currículo, se os professores não forem preparados a conduzir os alunos no processo de aprender a aprender. Professores metacognitivos têm mais chances de desenvolver alunos metacognitivos.

Alunos com dificuldade em determinada área tendem a evitar situações que o confrontem com suas fraquezas. Muitas vezes, professores despreparados reforçam isso ao fazerem perguntas de raciocínio a alunos que ele sabe será capaz de respondê-las, evitando os alunos que mais precisam pensar sobre suas deficiências. A estes raramente é dada a oportunidade de refletir e avaliar sua compreensão em sala.

Buron (2002) ressalta que é muito difícil o aluno ter motivação por um estudo, se ele vê a si mesmo como incapaz. Para ele, a motivação escolar está fortemente condicionada ao modo como o aluno vê a si mesmo ante as exigências escolares, e que a maior parte dos alunos que vêm experimentando o fracasso escolar vêm a si mesmos como não sendo capaz de obter um rendimento aceitável, o que não condiz com a realidade.

A instrução metacognitiva deve conter itens que estimulem os alunos a refletir sobre suas limitações e progressos, suas possibilidades, sobre a tarefa a ser desempenhada, sobre as estratégias disponíveis ou não para o seu bom desempenho, e deve incentivar tais alunos a monitorar e regular a aprendizagem de acordo com a meta a atingir. O desenvolvimento metacognitivo no aluno visa ensiná-lo a autorregular-se, ou seja, ensinar-lhe estratégias eficazes de aprendizagem: prever, planejar, checar, regular, avaliar, a fim de modificar ou não ações.

Grégoire (2000) afirma ser a metacognição a base para a avaliação formativa. A autoavaliação com justiça, que vem sendo colocada como cerne da avaliação formativa, segundo o autor, é saber que se sabe (quando se sabe) ou que não se sabe (quando não se sabe). Para isso, o aluno deve ser levado a monitorar seu aprendizado

para julgar com justiça seus problemas e erros, a fim de adotar medidas corretivas para superar tais dificuldades. O conhecimento de pessoa, tarefa e estratégia seria condição para esse monitoramento e regulação da aprendizagem pelo aluno.

As dificuldades de aprendizagem, o ensino no qual o aluno reproduz o que ouve, não é problema novo, nem ultrapassado. Dewey já alertava sobre esse problema ao dizer:

Não lhe deixam o cuidado de procurar os erros e de corrigi-los; fazem-no repetir certas operações até se tornarem automáticas. E depois os professores admiram-se dos alunos lerem com pouca expressão e calcularem com tão pouca inteligência, tendo em tão pouca conta os dados do problema a resolver (DEWEY, 1933, p. 68).

Segundo Buron (2002), é suposto que os alunos vão à escola para aprender, porém se esquece que é necessário ensinar-lhes como precisam fazer para aprender. A escola exige que aprendam, mas não os ensina a aprender. Buron afirma que muitos chegam a cursos superiores achando que sabem um conteúdo pelo simples fato de sabê-lo de memória, mas não entendem o que dizem. Por saber de memória um conteúdo, eles adquirem nota e passam de um curso a outro, e acabam por se convencerem de que é isso que se espera deles e que isso é estudar. São aprovados sem saber a diferença entre saber e não saber. Muitos chegam à universidade achando que a prática de memorizar lhes dará resultado, quando, na universidade, espera-se que tenham ideias originais. Mas como ter alunos com ideias originais, se o que lhes foi passado por anos foram conteúdos para memorizar sem deixá-los refletir sobre o seu conhecimento? É necessária uma mudança de foco nas instituições de ensino, que devem direcionar sua instrução para os processos de aquisição de conhecimento do que simplesmente nos resultados obtidos através de quantificação do quanto se sabe.

Buron (2002) diz que o investigador metacognitivo se atém mais aos processos que intervêm entre o input e output do que aos resultados. Explicando melhor: como o aprendiz faz para adquirir conhecimento, em vez de ater-se somente aos resultados obtidos com o ensino, através das notas. Segundo este autor, a metacognição propõe modos de instrução que ajudam o aluno a aprender a aprender. Holt (apud Buron,

2002, p. 23) diz que “o verdadeiro teste de inteligência não é aquele que mede o quanto sabemos, mas o que mede como atuamos quando não sabemos o que fazer”.

Em seus estudos sobre a aquisição de uma segunda língua, Wenden, baseada no modelo das variáveis de Flavell, demonstrou a importância de o aluno ter conhecimento de seu conhecimento a fim de autorregular-se. De acordo com esta autora, os alunos usam estratégias de aprendizagem para aquisição de outra língua de acordo com crenças que possuem sobre essa língua. Necessário se faz levá-los a refletir sobre essas crenças, a fim de verificarem até que ponto elas estão influenciando, de forma negativa, na aprendizagem. Wenden destaca a importância de o professor buscar conhecer essas crenças e estratégias dos alunos, com a finalidade de elaborar seu material de uso em sala (WENDEN 1986 a, 1986 b, 1987, 1998).

Por todas as pesquisas lidas, esperamos que nossa pesquisa, venha a contribuir para levantar muitas questões sobre se o discurso do professor em sala estimula a independência do aluno e como esse discurso deve ser estimulado no professor para que isso aconteça. Apesar de muitas pesquisas já terem demonstrado a importância desse discurso em sala, e do ambiente escolar para o desenvolvimento da metacognição, será que mudamos nosso discurso? Será que, caso esse discurso esteja sendo usado em sala, temos consciência de sua importância para a autonomia do aluno? Desse modo, acreditamos que o presente estudo poderá trazer contribuição para o melhor entendimento quanto à importância de inserirmos, em nosso discurso no ensino de outra língua, elementos que estimulem a reflexão do aluno, a fim de levá-lo a aprender a aprender.

Apresentaremos a seguir, quadro contendo os critérios em que foi baseada a análise do material coletado e analisado na pesquisa.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Quadro 1 – Critérios estabelecidos para observação do discurso da professora em sala, tendo em vista o incentivo ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas nos alunos.

CATEGORIAS DE CONHECIMENTOS	INCENTIVO DA PROFESSORA À REFLEXÃO PELOS ALUNOS: ITENS RELACIONADOS A CADA CATEGORIA DE CONHECIMENTOS: *¹
1 PESSOA	1.1 Limitações pessoais e formas de superá-las.
	1.2 Avaliação dos progressos adquiridos quanto à aprendizagem da língua inglesa.
	1.3 Sentimentos e atitudes pré e pós o desempenho de tarefas e avaliações.
	1.4 Motivação frente à aprendizagem do Inglês.
	1.5 Estilo próprio de aprender outra língua.
	1.6 Habilidades que possui e podem auxiliar a atingir o objetivo do curso.
	1.7 Crenças em relação à aprendizagem da língua.
	1.8 Erros ou enganos cometidos na busca de atingir os objetivos
	1.9 Progressos e limitações dos colegas para troca de experiências.
	1.10 O Desempenho do professor (clareza e objetividade na explicação, liderança democrática)
2 TAREFA	2.1 Tipo de tarefa proposta e sua relação com a aprendizagem do inglês.
	2.2 Grau de dificuldade das tarefas.
	2.3 Eficácia ou adequação da tarefa para a fixação do conteúdo ensinado.
	2.4 Conhecimentos prévios ou busca de novos para o bom desempenho da tarefa.
	2.5 Planejamento das atividades de acordo com a tarefa.
	2.6 Clareza da instrução da tarefa (objetivos).
	2.7 Fatores que influenciam de forma positiva ou negativa na realização das tarefas.
3 ESTRATÉGIA	3.1 Adequação das estratégias usadas de acordo com o tipo de tarefa.
	3.2 Qual estratégia, como, quando, onde e por que utilizar estratégias.
	3.3 Eficácia das estratégias usadas para atingir os objetivos propostos

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

	(estratégias próprias ou ensinadas pelo professor).
	3.4 Fatores que influem de forma positiva ou de forma negativa na utilização de estratégias.
	3.5 Comparação de estratégias próprias com as dos colegas a fim de se descobrir a melhor a ser utilizada.

*1 Esses itens foram elaborados por nós de acordo com a conceituação das categorias do modelo de Flavell

A categoria de pessoa engloba tudo o que o sujeito sabe ou acredita saber sobre os seus processos ou estados cognitivos, ou de outrem: percepção sobre memória, atenção, conhecimentos e crenças. Os dois últimos itens podem ser subcategorizados em: conhecimento e/ou crença intraindividual, interindividual e universal.

Metodologia:

Nossa pesquisa é qualitativa, um estudo de caso.

Contextualização, coleta e análise dos dados:

Nosso estudo foi realizado em um curso de inglês. Analisamos se o discurso em sala de aula do professor ajudava no desenvolvimento ou ao estímulo ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas por parte do aluno, ajudando-o a ser autônomo e senhor de sua própria aprendizagem. Foi realizado um estudo de caso com análise final feita através de triangulação dos dados obtidos através de: a) análise do material didático usado pelo professor no curso observado; b) ficha de caracterização da professora e dos alunos; c) observação em sala, onde foram gravadas fitas das aulas, posteriormente transcritas para análise. Os conteúdos gravados foram complementados com anotações da pesquisadora de aspectos não detectáveis através do gravador; entrevista com os alunos ao final do primeiro semestre do curso de nível básico, denominado Básico I; d) questionário com os alunos ao final do Básico II; e) entrevista com a professora; f) questionário com a professora.

A análise seguiu critérios preestabelecidos pela pesquisadora e validados por três professores. Os critérios visavam analisar em cada coleta feita, se havia estímulo

ao desenvolvimento ao conhecimento das variáveis estipuladas por Flavell: pessoa, tarefa e estratégia.

Resultados:

Nossa pesquisa comprovou não haver estímulo ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas no discurso do professor analisado. Isto independia do domínio de conteúdo por parte do professor, do material usado ou de fatores externos. Questionamos se a quantidade de conteúdo a ser ministrado não impede o professor de estimular esse desenvolvimento ou se o professor deveria receber uma formação para que aprendesse a ensinar a aprender.

Mesmo sendo a metodologia, de acordo com nossa análise, voltada para o treino estratégico (o que BROWN, 1983, classifica como treino informado), os alunos não fazem uso consciente desse treino para superar suas dificuldades, o que reforça a ideia de que o treino cego e até o treino informado, mas não monitorado, não ajuda no desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos. Mesmo a professora tendo boa liderança em sala, sendo democrática e sempre buscando ajudar aos alunos, seguindo a risca a metodologia do curso e sempre buscando incentivar e ajudar os alunos, isso por si só não foi suficiente para desenvolver habilidades metacognitivas por parte do aluno que, mesmo participando de um curso de metodologia moderna, continuavam atuando como alunos cujas metodologias levavam a decorar conteúdo e a não refletir sobre o que estava aprendendo.

Conclusão:

Levar os alunos a refletirem sobre o que sabem, a diagnosticarem problemas na aquisição de uma língua, a avaliarem os resultados de suas escolhas de estratégias de aprendizagem, e a aprenderem a lidar com os sentimentos, é útil para aumentar a conscientização deles sobre habilidades necessárias, a fim de ajudá-los a se tornarem aprendizes mais ativos em seu processo de aquisição de outra língua. Isto também serve como guia do professor no preparo de atividades que ajudem os alunos a aprenderem como aprender uma segunda língua (WENDEN, 1984).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Nossas escolas ainda se baseiam em um programa a ser cumprido, a um conteúdo a ser dado dentro de um espaço e /ou tempo que consideramos curto. Uma dificuldade manifestada pelo professor é a falta de espaço/tempo, ao final das aulas ou de cada atividade, para uma reflexão do aluno quanto a suas limitações e progressos. Faz-se necessário o preparo e a conscientização do professor da importância da metacognição na aprendizagem. Professores reflexivos, que utilizam de conhecimento e habilidades metacognitivos, são mais prováveis de desenvolver um discurso metacognitivo.

Mesmo professores experientes não são particularmente eficazes na consideração de alternativas enquanto ensinam. Professores que se analisam, que analisam seus métodos, não só os dominam como aumentam sistematicamente o número de estratégias.

Refletir sobre seus processos de pensamento, a fim de regular sua aprendizagem, conduz os alunos a um processo de independência frente sua aprendizagem, tornando-os eternos aprendizes. Porém a reflexão não é um processo automático, exige ser desenvolvida, como tudo na educação.

Comprovamos, assim, nossas hipóteses de que o discurso da professora em sala não é direcionado ao desenvolvimento da independência do aluno frente à sua aprendizagem ou ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas. E que não há percepção, por parte nem do professor nem dos alunos, quanto à importância desse discurso para o incentivo ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

É necessário capacitar os professores não apenas com o conteúdo a passar para o aluno, mas com diretrizes de como farão para ensinar o aluno a aprender a aprender.

Percebemos a importância do tema para a educação em geral, além de outras áreas nas quais a metacognição oferece campo fértil para uma melhora na atuação de profissionais, de comportamentos de pessoas na sociedade, talvez até na tentativa de levar as pessoas a refletirem e a tomarem atitudes quanto à violência, quanto ao planeta e quanto a muitas outras questões.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

BIBLIOGRAFIA:

- AUSUBEL, D.; J. D. Novak and H. Hanesian. *Educational Psychology, a cognitive view*. 2nd edition. New York: Holt, Rinehart, 1978.
- BROWN, Ann L. *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. En E. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987.
- BROWN, Ann.L. & CAMPIONE, J. C. *Communities of learning and thinking, or a context by any other name*. En D. Kuhn (Ed.), *Contributions to human development*: vol. 211. Developmental perspective on teaching and learning thinking skills (pp. 108-126). Basel: Karger, 1990.
- BROWN, A.L. , Bransford, J.D., FERRARA, R. A., y CAMPIONE, J. C.. *Learning, remembering, and understanding*. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*: vol. 3. Cognitive development (pp. 77- 166). New York: Wiley, 1983.
- BURON, Javier. *Ensinar a Aprender: Introdução a La Metacognición*. Mensajero: Espanha, 2002.
- CARVALHO, Moisés Kirk de & YUSAWA, Masamichi. *The effect of social Influences and General Metacognitive Knowledge on Metamemory Judgments*. Contemporary Educational Psychology, vol. 2, 501-587. Japan: 2001.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. Trad. Godofredo Rangel. Biblioteca pedagógica Brasileira série III. Atualidades pedagógicas – vol. II. São Paulo: Nagon editora, 1933.
- FLAVELL, John H., MILLER, Patrícia H., MILLER, Scott A.. *Desenvolvimento Cognitivo*. Tradução Cláudia Dornelles. – 3 ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FLAVELL, J.H. *Metacognitive aspects of problem solving*. In: Resnick, L.B. (ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J. Erlbaum, 1976, p. 231-235.
- GRÉGOIRE, Jacques e colaboradores. *Avaliando as Aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KILPATRICK, W. H. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.
- MATEOS, Mar. *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique, 2001.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Ed Sulinas, 2007 (3ª Ed.).
- SPRINTHALL, Norman A. & SPRINTHAL, Richard C. *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Mc Graw Hill, 2000.
- PAPALEONTIOU-LOUCA, Eleonora. *The concept and Instruction of Metacognition*. Teacher Development, vol. 7, nº 1. Frederic institute of Technology, p. 9- 30, Cyprus, 2003.
- THOMAS, Gregory P. *Conceptualisation, development and validation of na instrument for investigating the metacognitive orientation of science classroom learning environments: The metacognitive orientation learning environment scale – science (MOLES –S)* Learning Environment Research. Kluwer Academic Publishers. Netherlands: 6: 175-197, 2003.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

_____, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WANG, Margaret C.;Haertel, Feneva D.;Walberg, Herbert J. *What influences learning? A content analysis of review literature*. University of Illinois at Chicago. Journal of Educational, vol. 84 (nº 1), p. 30-43, 1990.

WENDEN, A.L. *Helping language learners think about learning*. ELT Journal 40/1, 1986a.

_____. *How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners*. Revision of paper presented at the International TESOL Convention, 1984.

_____. *Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners*. In Language Learning. Review, vol. 37, nº4: pp. 573-95, 1987.

_____. *Metacognitive Knowledge and language Learning*. Applied Linguistic, vol 19, nº 4, pp 515. Oxford University Press, 1998.

_____. *What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts*. Applied Linguistic. Vol. 7, nº 2: 186-201, Oxford University Press, 1986, b.

**INTERAÇÃO VERBAL NA LINGUAGEM DOCENTE-DISCENTE:
uma possibilidade para o ensino-aprendizagem em escolas públicas**

Gelson Caetano Paes Junior (UENF)
Dr^a. Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

RESUMO: A presente pesquisa visa apurar a natureza das relações que configuram os processos educativos definidos pelo papel da escola na vida de professores e alunos da rede pública de ensino. Para tanto, buscamos uma metodologia que considerasse a linguagem como a grande mediadora dos processos de interação verbal partindo-se da produção e aquisição de saberes pela via do ensino-aprendizagem a que se valem educadores e educandos. Concluímos que não somente o papel docente, senão aquele representado pelo discente espelha-se nas interações verbais entre professor-aluno e aluno-aluno dentro da classe de aula e, a possibilitar um melhor rendimento escolar a partir de tais interações.

Palavras-chave: Interação verbal, ensino-aprendizagem, linguagem.

I - Introdução

A linguagem ocupa um papel mediador no desempenho da tarefa de ensinar do docente. Também, que para aprender o estudante faz uso da linguagem, e, através das ferramentas linguísticas que estão ao alcance justamente a mediar um entendimento daquilo que se ouviu da parte do professor em aula. Sabemos que ela abre um leque de possibilidades tanto no que se refere ao discurso quanto, e mais importante, no plano do ensino-aprendizagem. Também, entendemos que a disposição do alunado a aprender o que a escola se dispõe a ensinar através das atividades propostas pelos docentes implicam numa abertura por parte dos estudantes a se envolverem nos processos de ensino-aprendizagem, embora nem sempre isso ficasse bem evidente para o aluno.

Consoante à realidade da escola pública brasileira, fica bem evidenciada que parece ocorrer um desvio naquilo que é sumariamente importante: que quando desejamos situar o papel do docente na sala de aula ou aqueles representados pelos estudantes entendidos como sujeitos-objetos da ação docente. Muitas vezes, parecem se alienar frente aos desafios cotidianos resultantes de confrontos no plano da

linguagem. Falantes apregoam falares difíceis de compreensão e, ouvintes desatentos ao discurso docente não se esforçam, na maioria das vezes, à percepção das questões suscitadas a partir do discurso aos quais aqueles se valem.

Principiando-se em problematizasses sobre a natureza do saber e os processos em que são produzidos e adquiridos os conhecimentos ditos escolares cabe refletir-se sobre a importância da linguagem como instrumento principal e mediador entre falantes e ouvintes no contexto educacional. E, até que ponto essa reflexão permite averiguar os mecanismos que aproximam ou distanciam os sujeitos nessa relação dada na sala de aula. Desse modo, a linguagem cria uma ponte que liga sujeitos entre si a partir da comunicação. Como saber ao certo se o discurso docente pode alcançar os estudantes pelo prisma do ensino-aprendizagem? É possível, empiricamente falando, metrificar ou mensurar as práticas docentes em sala de aula a partir do discurso ou de interações que sejam abordadas através do verbal?

Pelo que Ned A. Flanders desenvolveu nas suas investigações parece que sim. Ele evidenciou em seus estudos que tais indagações se fazem possíveis. Conquanto, seja necessário que haja um aprofundamento mais sucinto acerca dos paradigmas na prática pedagógica da docência pelo viés da interação verbal.

O que queremos dizer com isso é que na prática docente, o professor e a professora são capazes de através do discurso e das linguagens a que se valem em sala de aula a atender o alunado de forma mais concreta. Pelo que parece, Flanders (1969) *apud* Patto (1983) considera que empiricamente é possível “medir” em nível quase de precisão, a *performance* de professores em geral quanto aos aspectos de interação verbal.

Pelo arcabouço desenvolvido por ele que afixou um sistema nomeado conforme o seu próprio nome visando a categorizar em dez classes diferentes e comportamentais, essa desenvoltura do professorado. E, como obteve grande êxito em investigações que apontassem as falhas e os acertos no educar, foi possível em nível da práxis pedagógica evidenciar a prática docente como um elemento, decisivamente, mediador nos processos em que envolvam o ensino e a aprendizagem numa classe inteira.

No Brasil, parece haver uma retomada nos estudos defendidos por Flanders, embora haja uma considerável intermitência temporal. Ao se buscar na grande rede alguma referência sobre o autor é possível averiguar que num intervalo de quase vinte anos ele é renegado no meio acadêmico brasileiro. Nas universidades estaduais de São Paulo (USP) e de Campinas (UNICAMP), encontramos alguma coisa referente a ele, mas é bastante irrisório o quantitativo dessas publicações na *web*. Dado à publicação de artigos que referendavam a importância da interação-verbal, restritamente aos olhares da Psicologia e mais estritamente aos da Psicolinguística.

Recentemente, em participação no II Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento (SENAL) tivemos um primeiro contato com pesquisas em interação-verbal havendo uma forte retomada desses estudos que se fizeram propositadamente pontuais. A partir das pesquisas realizadas na cidade de Itabaiana cujo *campus* é também afiliada à Universidade Federal de Sergipe (UFS). Esses estudos buscaram apontar uma necessidade de se estudar os impactos da linguagem e do papel desempenhado por professores na rede pública de ensino daquele município em questões relativas ao ensino e a aprendizagem estudantil. Sendo assim, parece haver uma questão política em jogo. É bom lembrar que estamos considerando-o a não julgar precipitadamente que talvez houvesse uma incursão que desmerecesse o mérito de tais estudos.

II - Metodologia

Valemos-nos da pesquisa bibliográfica considerando propriamente a revisão da literatura sobre interação-verbal a partir da pesquisa e adequação dos seguintes materiais disponibilizados: livros, artigos publicados em periódicos, revistas e o uso de ferramentas de busca *on line* com vistas ao levantamento de dados a partir da bibliografia sugerida para este estudo. O tratamento dos dados e a conclusão foram abstraídos e analisados conformem os resultados abordados naqueles materiais. Tais resultados foram frutos da observação presencial e aplicação das informações na tabela Flanders para os professores a partir das experiências realizadas na UFS *campus* de Itabaiana. Então, consideramos os resultados preliminares daquelas experiências

para chegar às nossas conclusões a partir da reflexão e criticidade dos dados. Conforme a comparar e confrontar os dados coletados para averiguar se, de fato, a interação verbal é realmente decisiva para o processo educativo em questão.

III – Resultados e discussão

Muitas podem ser as perspectivas assumidas sobre a construção teórica acerca da interação verbal desenvolvida por Ned A. Flanders. Cabe neste sentido aquela que se principia na sala onde a relação professor-aluno é desenvolvida a partir da vivência cotidiana desses sujeitos conforme a disposição da práxis docente observadas nas atividades escolares, conforme exposição realizada por OLIVEIRA *et* WHARTA (2010). As críticas pertinentes aos estudos elaborados por estes implicam na objetivação da realidade focalizando os papéis desempenhados por professores nas aulas de estágio ministradas a estudantes do Ensino Médio em escolas estaduais do município de Itabaiana/SE. Conforme apontado no tópico anterior, estes autores se preocuparam em coletar dados que após minucioso estudo, fossem capazes de averiguar os problemas levantados pelas práticas a que se tem valido docentes dentro da sala de aula.

Contudo, a nossa crítica se baseia no pressuposto de que “mensurar” a prática docente a partir da interação verbal depende de outros critérios de verdade que não podem ser sobremaneira àquelas que visem somente a responder uma parte da grande complexidade que é a sala de aula. Entendemos que ao falarmos em sala de aula estamos tomando consciência que nela estão envolvidos muitas mentes pensantes em maior ou menor grau.

Os papéis sociais desempenhados na escola vão ao encontro dos sujeitos que nela fazem parte, pois ela é uma das extensões entre tantas outras da vida social cujos ambientes são socialmente interligados por cada sujeito como se fosse um conjunto de pontos. E, que juntos marcam os espaços representativos das interações sociais na classe. Agora pensemos esses pontos em contínua relação entre si. O discurso produzido por cada um destes parece condicionar os conteúdos e formas educativas

em saberes elencados pela escola aos sujeitos emissor/receptor ou professor/aluno diferentemente. Visto que, interação verbal não é a mesma coisa que interação social.

Quando falamos sobre interação verbal, estamos situando tais relações no âmbito da linguagem, particularmente no signo linguístico que é um complexo de dois elementos no interior da linguagem: é a relação entre “um significante e um significado” como bem definiu AUROUX (1998: 98). E a noção do signo não é de maneira alguma uma limitação imposta à linguagem. Então, “(...) quando não se admite a possibilidade de existência do termo intermediário. Visaremos aos limites de tal modelo a partir da teoria behaviorista que trata o signo dentro do modelo do reflexo condicionado” (Cf. p. 98).

Neste sentido, o discurso é enriquecido pelo signo linguístico. Ele é algo direcionado e intencionado a atender objetivos bem definidos. Quando se pensa nas relações linguísticas produzidas dentro da sala de aula, averiguam-se os enfrentamentos a partir da tomada de posição a que os sujeitos estão constantemente impulsionados a seguir: o falante é aquele que toma uma posição ativa enquanto que o ouvinte é aquele que se subordina eventualmente ao discurso do falante. Estamos considerando a linguagem e o discurso no foco das relações de poder sociais.

Por isso, a interação social é uma definição relativa a convivência mantida por pessoas a partir das diversas trocas. No caso da sala de aula, elencamos aquela ideia desenvolvida no conceito de trocas simbólicas, conforme entendeu BOURDIEU (2003). Logo, as interações sociais dentro da sala de aula refletem um exercício de poder assumidos pelos sujeitos que nela representam um papel social bem definido.

O docente tem para o aluno tanta influência quanto este tem para os seus iguais. A nossa indagação é sobre como tais relações podem inferir ou interferir nos processos em que se envolve a Educação como finalidade. E também, no patamar discursivo onde parece ser mediado por supostas práticas educativas que consideram o ensino e a aprendizagem como seu elemento principal e contribuidor para a aquisição (e produção) do saber.

(a) Num primeiro momento: a interação verbal professor-aluno

A ideia de interação apresentada por PATTO (1986) trouxe grandes contribuições quanto a importância das relações interpessoais mantidas e vividas em sala de aula por docentes e estudantes.

Ao retomar os estudos de Flanders (1977) acerca das interações professor-aluno conforme foi exposto, ela focalizou analiticamente a participação oral do docente e a participação oral do estudante na aula. Para atender a essa demanda, o autor em questão, desenvolveu “categorias de análises” que representassem o comportamento docente de maneira sistematizada e precisa. Através de mensuração e apuração dos resultados levantados, ele considerou ser possível averiguar até que ponto a interação verbal dos professores podem aferir conhecimentos aos alunos assistidos em sala de aula a partir das atitudes comunicativas. Entendemos por essas atitudes, a extenalização da intenção do ensinar tendo como principal ferramenta a linguagem. Tais categorias vieram a ser chamadas também por Tabela Flanders. Como é o quê indica essa tabela? É bem simples. Nela, Flanders agrupou dez categorias comportamentais sobre as atitudes e comportamentos assumidos por professores em exercício da docência. A partir daí, ele criou um mecanismo que possibilitou a mensuração quanto aos graus de interação dentro da sala de aula através da ação dos professores. O que isso significa? Significa que a partir de atitudes assumidas por docentes pode-se averiguar os níveis de aceitação ou rejeição dos alunos em relação às práticas pedagógicas de professores. Assim, tal sistema ao agrupar compactamente tais categorias comportamentais, possibilitou que se verificassem os níveis de interação verbal entre professor-aluno em sala de aula.

Prosseguindo ainda no pensamento de Flanders (1977), nas dez categorias construídas, sete delas estavam voltadas a apontar as atitudes verbais dos docentes em aula e, outras duas, voltavam para o comportamento dos alunos em relação às atitudes oriundas da prática docente. E, na última categoria que vem a ser a décima daquela tabela, há uma possível condição de neutralidade quanto a representação dos comportamentos elencados pela classe porque o autor considerou a “confusão” em

entender a linguagem docente e o “silêncio” como uma suposta resposta da classe a possíveis incompreensões estudantis ao discurso e às atitudes verbais dos professores.

A linguagem que eles se utilizam na sala de aula é uma linguagem distante à realidade estudantil em que o aluno iniciado nos estudos, fica muito “cru”, ou seja, ele fica totalmente alienado quanto a explicação docente. Eles “falam, falam, falam e eu não entendo nada”, alegou uma suposta estudante. Daí, as dificuldades em se aprender parecem perpassar todas as áreas do conhecimento humano, particularmente, aquelas que são apreciadas nos estudantes.

(b) E, em segundo lugar: a interação verbal aluno-aluno

O papel representado pelos discursos discentes no interior da sala de aula é de grande valia, visto que, esses discursos vêm apresentar o grau de relacionamento mantido em sala de aula por esses sujeitos entre si e, a interação verbal se dá mediante aceitação e rejeição intergrupais dentro da classe. Também em atividades propostas por docentes para os educandos assistidos em aula acerca de apresentações de seminários, círculos de leituras, trabalhos/atividades em grupos etc. Pode ser viável que em maior ou menor grau, tais relações possam favorecer a um ambiente rico em oportunidades para a aquisição do saber. Em processos que envolvam o ensino-aprendizagem na sala de aula.

Quando se cogita no quanto e no quê aprendido pelos alunos, parece ser a avaliação escrita dentre tantos outros métodos a forma mais funcional e rápida para se averiguar o quanto foi aprendido. A tomada de nota realmente pode dizer alguma coisa se este ou aquele estudante aprendeu sobre as aulas a que participou. Então, a resposta parece estar contida na própria avaliação. Precisamos, no entanto, desenvolvermos um método de análise que dê conta da interação verbal aluno-aluno. E, como tal relação pode aferir a quantidade e a qualidade de aquisição dos conhecimentos apreendidos pelo alunado quando da interação entre si, o saber é produzido. Visto que, a avaliação como ferramenta de mensuração do conhecimento estudantil é meramente uma tomada de nota em que o docente após um longo período de aulas expositivas, averigua se o alunado reproduziu o saber tal como o fora

ensinado. Assim, não se adéqua às novas concepções de ensino-aprendizagem da escola pública contemporânea.

IV - Considerações finais

Este artigo buscou refletir na medida do possível e, em consonância com aspectos que inculcam na importância e no papel da educação na vida de alunos e professores em geral sobre o papel tanto das relações quanto dos processos educacionais em que a linguagem se faz presente.

Assim, visando a atender tais disposições, estamos certos de que é imprescindível que se haja em mente que nem sempre fica claro que a linguagem e o discurso fazem parte de um campo decisivo para a prática docente. Tanto em seus aspectos pedagógicos quanto naqueles que impliquem em processos de formação humana. Para tanto, é necessário que se questione sobre esses paradigmas e se considere a linguagem como um elemento mediador. Uma ferramenta necessária dentro da sala de aula.

E, sobremaneira, que a educação veio a ser o objetivo central de nossos esforços pela compreensão das interações e dos papéis desempenhados por docentes e discentes em escolas públicas. Cujas contribuição menor, este se apresenta.

Referências Bibliográficas:

- AUROUX, Sylvain. **A Filosofia da Linguagem**. Trad., [de] José Horta Nunes. Ed. Unicamp, Campinas, SP, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Ed. Perspectiva, São Paulo, SP, 2003. (Coleção Estudos: 20).
- FLANDERS, N. A. **Analyzing Teaching Behavior**. Addison-Wesley Company, USA, 1969.
- _____, N. A. **Analisis de la interaction didactica**. Ed. Anaya, Salamanca, 1977.
- OLIVEIRA, D. X. de; WHARTA, E. J. **Universidade e Profissão Docente: A Observação Qualitativa e Quantitativa no Estágio Supervisionado para o Ensino de Química I**. In. XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ) – Brasília, DF, Brasil – 21 a 24 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.xveneq2010.unb.br/resumos/R0936-1.pdf>. Acesso em 10/10/2012.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. Editora T.A. Queiroz, São Paulo, SP, 1986.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Ed. Martins Fontes, São Paulo, SP, 1998.

**A UTILIZAÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA COMO METODOLOGIA FACILITADORA
E MOTIVADORA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM**

Camila Peixoto Fagundes Ramos (UENF)
Dr. Nilson Sérgio Peres Stahl (UENF)

RESUMO: Diante de experiências adquiridas em escolas públicas de Campos dos Goytacazes podemos observar um crescente e preocupante desinteresse dos educandos com relação à aprendizagem da Matemática. Paralelamente, os resultados do IDEB para este Município mostram que os índices estão abaixo da média nacional, sendo nos anos de 2009 e 2011, os piores do Estado do Rio de Janeiro. Acreditamos que uma das principais causas pode ser a dificuldade encontrada pelos alunos na compreensão do conteúdo, devido a aulas predominantemente expositivas e respaldadas apenas no rigor matemático, sem a respectiva aplicação em seu dia a dia. Desta constatação vem a necessidade de levar aos professores metodologias que possam auxiliá-los no processo de ensino/aprendizagem. Escolhemos a Modelagem Matemática como metodologia a ser utilizada nesta pesquisa, pois além de possibilitar a implementação de uma prática de ensino que valorize o espírito de investigação, pode, também, propiciar uma visão crítica da Matemática. Portanto, este trabalho visa à capacitação de professores da rede estadual de ensino para que possam utilizar esta metodologia em suas aulas e ainda buscamos investigar se a utilização da mesma pode ser facilitadora na construção do conhecimento e, ainda, se pode ensinar aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos. Os resultados mostraram que o uso da Modelagem se apresentou como metodologia estimulante, motivadora e facilitadora no processo de ensino/aprendizagem, além de transformar atitudes docentes e discentes.

Palavras-chave: Educação Matemática, Metodologia de Ensino, Modelagem Matemática.

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Diante de experiências em Escolas Públicas de Campos dos Goytacazes adquiridas em programas de bolsa da UENF como o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; temos observado um crescente e preocupante desinteresse por parte dos alunos, dos níveis Fundamental e Médio, com relação à aprendizagem da Matemática. Na verdade, há muito tempo ela vem sendo a disciplina mais temida pelos educandos em qualquer nível de escolaridade.

Acreditamos que um dos principais fatores que leva os alunos a essa falta de interesse e a todo esse temor é a dificuldade na compreensão do conteúdo, devido a aulas predominantemente expositivas e respaldadas apenas no rigor matemático, sem

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

a devida aplicação prática. Tal tendência, segundo Porto (1987 apud STAHL, 2003, p.1), traduz o pensamento da escola tradicional, caracterizado por valorizar o ensino universalista, sem se preocupar, contudo, com o dia a dia do aluno, em que a função do professor é dominar o conhecimento, selecioná-lo e ministrá-lo, de forma lógica e progressiva, num clima de ordem, obediência e de forma acabada e inquestionável.

Os resultados de um ensino que não valoriza o caráter experimental da disciplina, que é centrado apenas no professor e onde o aluno é tratado como um mero receptor de conteúdos não poderia ser diferente. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador de qualidade da Educação Básica que combina informações de desempenho das disciplinas de Português e Matemática em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb). Os índices de aproveitamento nos últimos anos, especialmente para o município de Campos dos Goytacazes, apresentam notas abaixo da média nacional conforme mostra o Gráfico I. Nos resultados publicados pelo Inep referente aos anos de 2009 e 2011, Campos ficou sendo o último colocado entre os 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro.

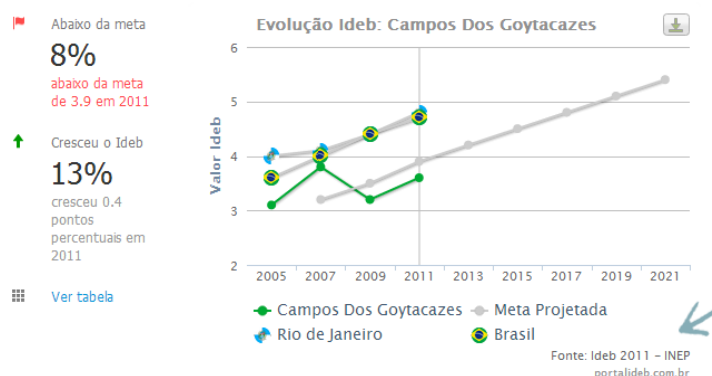


Gráfico I - IDEB - Campos dos Goytacazes. Fonte: portalideb.com.br

A Matemática nasce, para o ser humano, como uma necessidade de resolver problemas desde períodos imemoriais. Porém, ao longo do tempo, essa situação foi sendo modificada. Diante de uma realidade predominantemente tradicional, via de regra, os professores ensinam matemática de maneira mecânica, métodos e algoritmos para resolução de problemas sem se preocupar em demonstrar ao

educando por que esses procedimentos são necessários. Então, ao longo da história, a Matemática foi se transformando em uma disciplina temida e pouco motivadora.

Para que os alunos não experimentem do fracasso e não desenvolvam atitudes negativas em relação à Matemática, é preciso adequar os conceitos que serão ensinados à realidade deles (GIARDINETTO E MARIANI, 2005), cabendo assim, aos professores, propiciar situações de ensino motivadoras, desafiadoras e interessantes.

Dentro das diversas metodologias existentes de ensino/aprendizagem da Matemática como: jogos, problematização, resolução de problemas, entre outras, optou-se, nesse trabalho, pela utilização da Modelagem Matemática. Essa metodologia além de possibilitar a implementação de uma prática de ensino que valorize o espírito de investigação, podendo inserir os alunos em aspectos sociais e políticos, propicia aos educandos um entendimento maior sobre a utilidade da Matemática, levando-os a refletir que ela, enquanto disciplina, pode ajudar a solucionar problemas do cotidiano ou do meio onde vivem. Por tudo o que foi explicitado, acreditamos que uma proposta que investigue a aplicação de novas metodologias, no nosso caso a Modelagem Matemática, e que venha a auxiliar os professores/educandos a reverter um processo que se mostra ineficiente, seja uma atitude científica relevante.

2. OBJETIVOS

A presente pesquisa busca investigar a utilização da Modelagem Matemática como metodologia facilitadora na construção do conhecimento e também analisar se a ela pode propiciar aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos por relacioná-los com o cotidiano, ante a sua aplicabilidade.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 - Modelagem Matemática

Bassanezi (2002) define Modelagem Matemática como um processo dinâmico utilizado para obtenção de modelos matemáticos e consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos. Segundo ele e

Ferreira (1998), a Modelagem busca, a partir de um problema não matemático, sua solução através de um modelo dentro de uma teoria matemática conhecida que facilite sua obtenção. A figura 1 mostra um dos esquemas que podem traduzir o processo de uma Modelagem Matemática.

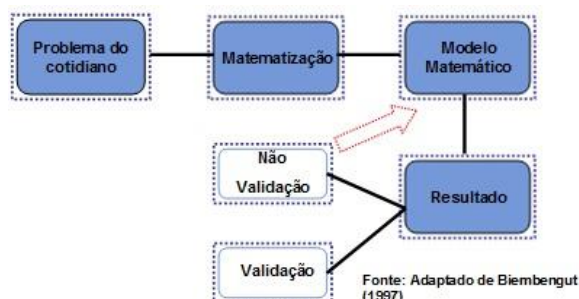


Figura 1 – Esquema simplificado da Modelagem Matemática. Adaptado de Biembengut (1997)

De acordo com o esquema, as diversas etapas são apresentadas:

1ª etapa - Problema do cotidiano/não-matemático:

Definida a situação que se pretende pesquisar, deve ser feita uma pesquisa sobre o assunto indiretamente (livros, internet, jornais e revistas) e diretamente (dados experimentais obtidos por especialistas da área).

2ª etapa – Matematização:

É subdividida em formulação do problema e resolução ou resolução aproximada, é mais complexa e “desafiante”. É aqui que se dá “tradução” da situação problema para linguagem matemática. Intuição e criatividade são elementos indispensáveis.

Deve-se terminar esta subfase com um conjunto de expressões aritméticas, fórmulas ou equações algébricas ou ainda gráficos, representações, programas computacionais que levem a uma solução ou permitem a dedução de uma solução.

Na resolução do problema em termos do modelo, a situação passa a ser resolvida ou analisada com o ferramental matemático de que se dispõe. Isto requer um bom conhecimento sobre as entidades matemáticas usadas na formulação.

3ª etapa - Modelo Matemático – Resultado:

Ao finalizar o modelo é necessária uma checagem para se verificar até que nível este se aproxima da situação-problema representada e, a partir daí, poder utilizá-lo. Neste caso, faz-se primeiro a interpretação do modelo e, posteriormente, verifica-se a sua adequabilidade (validação).

Para interpretar o modelo, analisam-se as implicações da solução, derivada do modelo que está sendo investigado e, então, verifica-se a adequabilidade do mesmo, retomando a situação-problema investigada, avaliando o quão ela é significativa e relevante à solução.

Se o modelo não atender às necessidades que o gerou, o processo deve ser retomado a 2ª etapa, mudando a hipótese, as variáveis, entre outros.

3.2 - A Modelagem no Ensino da Matemática

Segundo Barbosa (2003), a Modelagem Matemática pode levar a uma variação quanto à extensão e às tarefas que cabem ao professor e ao aluno. O autor enumera três “casos” na sua aplicação.

No caso 1, o professor apresenta um problema, devidamente relatado, com dados qualitativos e quantitativos, cabendo aos alunos a investigação. Neste caso o estudante recebe os dados.

No caso 2, os alunos deparam-se apenas com o problema para investigar, mas têm que sair da sala de aula para coletar dados. Ao professor cabe a tarefa de formular o problema inicial. Neste caso os alunos são mais responsabilizados pela condução das tarefas.

E, por fim, no caso 3, trata-se de projetos desenvolvidos a partir de tema “não matemático” que podem ser escolhidos pelo professor ou pelos alunos. A formulação do problema, a coleta de dados e a resolução são tarefas dos alunos.

Os três casos mostram como a Modelagem pode ser flexível no planejamento do professor. Pode-se iniciar de maneira simples, como no caso 1; e pode ser um projeto mais longo, como nos casos 2 e 3.

Como afirmam Almeida e Dias (2004 *apud* VERTUAN, 2007, p. 39), o envolvimento do aluno com as atividades de Modelagem Matemática é um processo gradativo, aumentando no decorrer das atividades.

3.3 - Pesquisa Qualitativa

O método qualitativo, quando utilizado numa pesquisa, produz uma abundância de informações detalhadas sobre um número menor de pessoas e casos. “Isso aumenta o entendimento desses casos e situações estudados, mas reduz a generalidade” (PATTON, 1990 *apud* STAHL, 2003, p. 1).

Nessa pesquisa optamos pela análise qualitativa como meio de análise por entendermos que suas características envolvem a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

A coleta de dados se deu por meio da utilização de questionários aplicados aos alunos. Passamos a descrevê-los:

➤ Questionários:

Os questionários são considerados uma forma particular de entrevista e podem ser, segundo Richardson (1942 *apud* STAHL, 2003), questionários de perguntas fechadas, abertas ou abertas e fechadas:

- Questionários de perguntas fechadas:

Nos questionários de perguntas fechadas as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas. Na sua elaboração devem ser considerados dois aspectos importantes: As alternativas devem ser exaustivas, isto é, devem incluir todas as possibilidades que se podem esperar; As alternativas devem ser excludentes, o entrevistado não pode duvidar entre duas ou mais alternativas que podem ter o mesmo significado.

- Questionários de perguntas abertas:

Esses se caracterizam por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações. O pesquisador não está interessado em antecipar as respostas, deseja uma melhor elaboração das opiniões do entrevistado.

- Questionários que combinam perguntas abertas e fechadas:

Frequentemente os pesquisadores elaboram questionários com perguntas abertas e fechadas. As fechadas, com o objetivo de obter, por exemplo, informações sociodemográficas do entrevistado (sexo, escolaridade, idade etc.) e respostas de identificação de opinião (sim - não, conheço – não conheço etc.); e as perguntas abertas destinadas a aprofundar as opiniões do entrevistador, por exemplo: Por que não gosta? Por que não gostaria de conhecer? Etc.

4. METODOLOGIA

4.1 - Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados foram distribuídos questionários, que continham quatro perguntas, sendo as duas primeiras do tipo que combinam perguntas abertas e fechadas e as duas últimas apenas de perguntas abertas.

A aplicação dos questionários se deu após a utilização dos projetos nas aulas, onde utilizamos a Modelagem Matemática como metodologia alternativa. A intenção foi verificar a resposta dos alunos para com a utilização desta metodologia no que se refere a sua visão/opinião na compreensão dos conteúdos.

4.2 - A condução das atividades

A presente pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Benta Pereira, na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ em parceria com a Secretaria de Educação, sendo desenvolvida em três turmas do 1º ano do Ensino Médio.

A proposta do projeto foi a capacitação de professores da rede pública para a utilização da Modelagem Matemática, enquanto metodologia de ensino/aprendizagem, com a finalidade de que os docentes pudessem aplicá-la em seu

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

dia a dia na sala de aula. Como consequência, espera-se aumentar o interesse dos alunos, motivando-os para uma melhor compreensão dos conteúdos de Matemática ministrados em aula.

O quadro nº 1 apresenta o cronograma das atividades de capacitação dos professores e da utilização dos projetos de Modelagem Matemática desenvolvido no ano letivo de 2012.

Quadro 1 – Cronograma de Atividades

CRONOGRAMA	
Datas	Atividades
28/05	Capacitação das professoras: Apresentação sobre Modelagem Matemática e entregas de textos e bibliografias. Aplicação de questionários.
04/06	Capacitação das professoras: Projeto I: “Estimativa de orçamento para construção de um telhado tipo colonial na residência dos alunos” Conteúdo de interesse: Razões trigonométricas no triângulo retângulo.
06/06	Síntese de aula sobre razões trigonométricas no triângulo retângulo. Aplicação do primeiro questionário aos alunos e início de explicação sobre modelagem matemática.
13/06	Início da aplicação do Projeto I.
20/06	Continuação da aplicação do Projeto I. Aplicação de questionário da atividade (Projeto I) aos alunos.
20/08	Capacitação dos professores: Projeto II: “Cobertura metálica da quadra de esporte da escola Benta Pereira”. Conteúdo de interesse: Função quadrática
27, 29/08	Síntese de aula sobre função quadrática.
03/09	Início da aplicação do Projeto II.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

05/09	Continuação da aplicação do Projeto II.
12/09	Aplicação do questionário da atividade (Projeto II) e do questionário final aos alunos.
08/10	Encontro com as professoras para entrega de todos os questionários e diários de bordos.

4.3 – Apresentação dos Modelos Matemáticos

Apresentamos agora os projetos utilizados no curso de capacitação e aplicados nas turmas pelas professoras:

➤ Projeto I: “Estimativa de orçamento para construção de um telhado tipo colonial na residência dos alunos”

O projeto busca a obtenção de um modelo que represente a área do telhado de uma casa utilizando os conceitos estudados em Trigonometria, mais especificamente, razões trigonométricas no triângulo retângulo. Obtendo-se a área, poderíamos calcular um gasto (preço das telhas) aproximado para a construção do telhado.

- Conteúdo de interesse: Razões trigonométricas no triângulo retângulo.
- Conteúdos explorados pelo professor:
 - ✓ Razões trigonométricas no triângulo retângulo;
 - ✓ Teorema de Pitágoras;
 - ✓ Áreas de figuras planas.

O projeto foi dividido em três etapas. Na primeira etapa cada aluno deveria medir a largura e o comprimento de sua casa e levar as medidas para a aula. Na segunda etapa, eles deveriam construir um modelo que representasse a área de um telhado tipo colonial e na terceira etapa, construir outro que representasse o orçamento que seria gasto para a construção deste telhado, considerando apenas os preços das telhas. Iniciam, então, a segunda etapa analisando como poderiam

construir o modelo que representasse a área total do telhado. Na sequência, eles acharam que seria mais fácil procurar um modelo que tomasse como variável apenas a largura da casa, buscando assim a área para uma unidade de comprimento do telhado (conforme mostra esquema do telhado na figura 2) e depois, considerando o comprimento da casa, chegariam à área total do telhado, como mostram as figuras 2 e 3.

DETERMINAÇÃO DO MODELO

○ ÁREA:

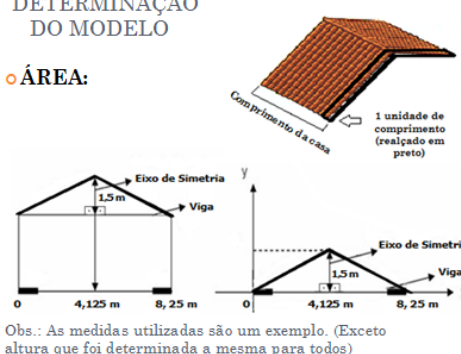
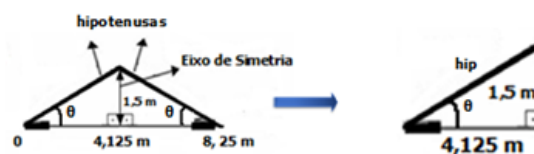


Figura 2 – Exemplificação da estrutura de um telhado para obtenção de um modelo que determine sua área



○ MODELO DETERMINADO:

$$A_u = (\text{hip}) \times 2$$

$$A_t = A_u \times c$$

Figura 3 – Determinação do modelo que represente a área do telhado

Para chegar à área do telhado para uma unidade de comprimento (A_u), os alunos precisariam determinar o valor da hipotenusa, conforme mostra “modelo determinado” na figura 3. Para isso, utilizaram conceitos de tangente com o objetivo de chegar ao valor do ângulo teta e depois, utilizando o seno, determinaram o valor da hipotenusa. Trabalhando agora com a medida do comprimento da casa (c), encontraram o valor da área total do telhado (A_t).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Na terceira etapa deveriam construir o modelo para o orçamento da construção do telhado. Baseando-nos em pesquisas feitas em lojas da cidade, constatamos que o m² de telhas custa em torno de R\$8,00, então o preço (P) das telhas para o telhado seria de: $P = 8x(A_t)$. Sendo assim, os alunos puderam chegar ao valor que seria necessário para a construção do telhado (considerando apenas o valor das telhas) de suas residências.

➤ Projeto II: “Modelo para a Construção da Cobertura da Quadra Esportiva” (MARTINS; CUNHA, 2010)

O projeto busca construir um modelo matemático baseado na função quadrática que representa a cobertura metálica de uma quadra esportiva.

- Conteúdo de interesse: Função quadrática;
- Conteúdos explorados pelo professor:
 - ✓ Função do 2º grau;
 - ✓ Relação dos coeficientes da função com o gráfico;
 - ✓ Valores do vértice;
 - ✓ Concavidade da parábola;
 - ✓ Unidades de medidas;
 - ✓ Coordenadas cartesianas.

A aplicação do projeto foi organizada em duas etapas. Na primeira, cada professor levou sua turma à quadra de esportes do colégio para que medissem o valor da largura da mesma e anotaram as medidas.

Na segunda etapa iniciaram a construção do modelo, considerando a função quadrática que melhor representaria o arco da cobertura metálica da quadra se esta fosse executada. A Figura 4 mostra o processo de representação utilizado para a construção do mesmo.

DETERMINAÇÃO DO MODELO

➔ Construção de um Modelo que represente a cobertura da quadra de esportes.

Modelo procurado: $y = ax^2 + bx + c$

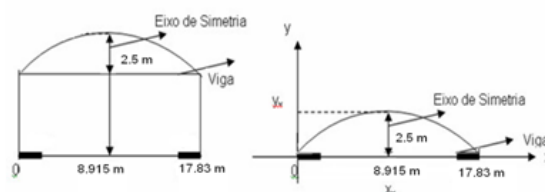


Figura 4 – Determinação de um modelo que representasse a cobertura da quadra de esportes

Para que pudessem chegar à função que representasse o arco de parábola da cobertura da quadra, os alunos substituíram no modelo procurado $y = ax^2 + bx + c$, os valores das seguintes coordenadas:

- $(0,0)$;
- $(x_{\text{vértice}}, y_{\text{vértice}})$, sendo $x_{\text{vértice}}$ a metade da largura e $y_{\text{vértice}}$ é a “altura” da cobertura, que tomamos como 2,5 m;
- $(\text{largura}, 0)$, sendo largura = 17,83 m.

Com essas substituições, foram encontrados os valores dos coeficientes a, b e c, podendo determinar assim a função, conforme Figura 5.

MODELO DETERMINADO

$$y = (-0.031)x^2 + (0.556)x$$

Figura 5 – Modelo determinado

5. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Após a aplicação e coleta dos questionários respondidos pelos alunos, demos início à etapa da análise dos dados coletados. Uma amostra das respostas manuscritas está apresentada pelas figuras de números 7 a 18.

Em relação à primeira pergunta, que trata da importância de estudar e aprender matemática, 100% dos alunos responderam positivamente, dizendo que após a utilização da Modelagem nas aulas eles puderam notar mais claramente essa importância. As figuras de números 7, 8 e 9 apresentam essas respostas.

1)Depois da utilização de Modelagem Matemática nas aulas de seu (sua) professor(a), você passou a achar mais importante estudar e aprender Matemática?
Sim (X) Não ()
Por quê? *Porque descobri que a matemática não são só números e letras chata.*

Figura 7 – Resposta Aluno B

1)Depois da utilização de Modelagem Matemática nas aulas de seu (sua) professor(a), você passou a achar mais importante estudar e aprender Matemática?
Sim (X) Não ()
Por quê? *Porque nos ensina várias coisas e nos ajuda a escolher nossa profissão.*

Figura 8 – Resposta Aluno E

1)Depois da utilização de Modelagem Matemática nas aulas de seu (sua) professor(a), você passou a achar mais importante estudar e aprender Matemática?
Sim (X) Não ()
Por quê? *Porque matemática é fundamental para nossa vida.*

Figura 9 – Resposta Aluno F

Na segunda pergunta, que trata da melhora na compreensão do conteúdo devido à utilização da Modelagem, 100% dos alunos responderam positivamente,

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

evidenciando que o que facilitou a compreensão foi a ligação que a Modelagem faz com o seu cotidiano pela sua aplicabilidade. As figuras de números 10, 11 e 12 apresentam essas respostas.

2) Com essas aulas "diferentes", você conseguiu compreender melhor os conteúdos da disciplina?
Sim (X) Não ()
Por quê? Porque foi um jeito diferente de mostrar
para os alunos que podemos utilizar a matemática
sempre.

Figura 10 – Resposta Aluno B

2) Com essas aulas "diferentes", você conseguiu compreender melhor os conteúdos da disciplina?
Sim (X) Não ()
Por quê? Eu trago a matemática para o meu dia-a-dia.

Figura 11 – Resposta Aluno C

2) Com essas aulas "diferentes", você conseguiu compreender melhor os conteúdos da disciplina?
Sim (X) Não ()
Por quê? Porque eu consegui entender a matemática
de uma forma diferente.

Figura 12 – Resposta Aluno A

A terceira pergunta pede a opinião dos alunos sobre o que eles acharam das aulas com Modelagem, 87,5 % dos alunos responderam positivamente, afirmando que acharam "muito boa"/"legal"/"boa", os 12,5% dos alunos restantes não deram sua opinião. As figuras 13, 14 e 15 apresentam essas respostas.

3) O que você achou das aulas com Modelagem Matemática? Justifique.
Achei legal, diferente, curioso. Quando temos cu-
riosidade em algo, nossa tendência é prestar atenção
para entender o que está causando a nossa curiosidade.

Figura 13 – Resposta Aluno A

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

3) O que você achou das aulas com Modelagem Matemática? Justifique.

Achei boa, pois a interação é melhor.

Figura 14 – Resposta Aluno D

3) O que você achou das aulas com Modelagem Matemática? Justifique.

Legal, porque sempre me perguntam para que serve a matemática, e agora sei que serve para a vida toda.

Figura 15 – Resposta Aluno F

Na pergunta de número quatro, que questiona se eles, educandos, gostariam que as aulas de Matemática fossem desta forma, ou seja, utilizando a Modelagem Matemática, 100% responderam que sim, justificando por ocorrer maior interação entre professor/aluno e por tornar a aula mais interessante. As figuras de números 16, 17 e 18 apresentam essas respostas.

4) Você gostaria que suas aulas de Matemática fossem dessa forma? Justifique.

Sim. Porque as aulas ficam mais interessantes.

Figura 16 – Resposta Aluno A

4) Você gostaria que suas aulas de Matemática fossem dessa forma? Justifique.

Sim. Pelo motivo de ter mais interação nas aulas entre o professor e os alunos de uma forma em que todos os alunos aprendem.

Figura 17 – Resposta Aluno B

4) Você gostaria que suas aulas de Matemática fossem dessa forma? Justifique.

Sim, a aula fica mais interessante e a forma fica mais fácil e muito mais dinâmica.

Figura 18 – Resposta Aluno G

6. CONCLUSÃO

A utilização da Modelagem Matemática nas atividades de ensino/aprendizagem mostrou que esta metodologia pode e deve ser aplicada, podendo ser considerada como motivadora e facilitadora na construção do conhecimento. Os alunos se mostraram interessados e atraídos pela temática da aula e pela aplicação dos conceitos em situações de seu dia a dia. Segundo eles, a Modelagem aguçou a curiosidade, tornando assim o processo de aprendizagem muito mais prazeroso e motivador, tornando a aula muito mais dinâmica, havendo, entre outros fatores positivos, uma maior interação entre alunos-alunos e professores-alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem Matemática no ensino**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- BORBA, M. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MEYER, J. F. C. A.; CALDEIRA, A. D.; MALHEIROS, A. P. S. **Modelagem em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica**. Campinas: Papirus, 2001.
- STAHL, N. S. P.; MEYER, J. F. C. A. **Aprendizagem Escolar e Qualidade de Vida via Modelagem Matemática e Simulações**. Biomatemática, Campinas, SP, v.15, 2005.
- SANTOS, P. M. dos; STAHL, N. S. P. **Aplicação da Modelagem Matemática no Ensino Médio à luz da Teoria dos Registros de Representação Semiótica**. Campos dos Goytacazes, RJ, 2012.

ALFABETIZANDO NATIVOS DIGITAIS – UMA NOVA PERSPECTIVA DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Naiara dos Santos Nobre
Júlio César da Silva de Alvarenga

RESUMO: O presente artigo vem afirmar a eficiência das ferramentas tecnológicas digitais como facilitadoras à aquisição da escrita significativa, considerando o contexto em que se inserem os nativos digitais. Considerando os estudos de Prensky sobre os nativos digitais, os de Ferreiro e Freire sobre a alfabetização autônoma e significativa, e uma pesquisa-ação de um caso de sucesso do uso das ferramentas tecnológicas na alfabetização, este trabalho vem trazer uma nova perspectiva de aquisição da escrita que exige do professor imigrante digital a inserção e adaptação da sua prática docente no contexto do seu aluno.

Palavras-chave: Tecnologia, alfabetização, nativos digitais.

1. INTRODUÇÃO

Emília Ferreiro (2001, p. 125) em uma entrevista com Rosa María Torres, publicada posteriormente no livro *Cultura escrita e Educação* pela Editora Artmed, diz “Não poder escrever com um teclado de computador também pode expressar que alguém é analfabeto funcional ou analfabeto total em relação a esta tecnologia.” Infelizmente na educação brasileira a situação citada por Ferreiro é presente em muitas escolas. Os professores da educação básica em sua grande maioria não estão preparados para lidar com os alunos considerados por Prensky como *nativos digitais* e quase sempre encontram dificuldades para alfabetizá-los de forma significativa. Muitos professores ainda não despertaram para o fato de que o avanço do mundo analógico para o mundo digital é permanente e impossível de se evitar.

Este artigo apresenta termos como *nativos* e *imigrantes digitais* na concepção de Prensky num primeiro momento, e visa discutir quanto à alfabetização dos *nativos digitais* no contexto de construção do conhecimento a partir de ideias e conteúdos que fazem parte do dia a dia dos discentes. Relata ainda um caso e a intervenção ocorrida em uma situação na qual a “alfabetização-digital²²⁶” foi bem sucedida com base numa experiência que gerou esta pesquisa.

1 Considera-se neste artigo “alfabetização-digital” como a aquisição da escrita por meio dos recursos tecnológicos midiáticos e digitais, não confundindo-se com a alfabetização para as tecnologias.

2. EDUCAÇÃO: IMIGRANTES DIGITAIS E NATIVOS DIGITAIS

Desde que existe sociedade, o homem tenta desenvolver instrumentos que facilitassem sua vida em sociedade. Desde a utilização do fogo como tecnologia nos primórdios da humanidade o homem mostra-se capaz de desenvolver meios que supram suas necessidades no momento vigente.

Vivemos hoje numa sociedade midiática na qual o acesso às informações é imediato e de fácil acesso. Nessa nova sociedade digital, cartas foram trocadas por e-mails, enciclopédias Barks por pesquisas na *internet*, livros por *e-books*. As compras eletrônicas surgiram, o *internet banking*, as redes sociais digitais, trazendo uma nova concepção da vida e das atividades sociais. Nessa nova sociedade de novos hábitos e atividades, os indivíduos que nela residem também adquirem novas habilidades e novas características.

Segundo Moran (2009) é possível fazermos uma educação diferenciada onde,

Podemos modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado. Orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e grupalmente, onde as tecnologias nos ajudarão muito, principalmente as telemáticas. Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida. (MORAN, 2009, p. 12).

Surge neste atual cenário, apresentado por Moran, uma nova característica de aluno, os *nativos digitais*, que recebem tal denominação a partir dos estudos desenvolvidos por Prensky (2001, p.03). O autor em seus estudos aponta como *nativos digitais*, aqueles que já nasceram com contato com as tecnologias mais avançadas como o computador, a *internet*, os *games*, entre outros. Juntamente com o termo *nativo digital*, surge então o termo *imigrante digital*, que refere-se às pessoas que saíram de uma era analógica e começaram a introduzir em seu cotidiano os

instrumentos digitais, em algum momento de suas vidas. Segundo Prensky (2001, p. 03), os *nativos digitais* são caracterizados por possuírem habilidade de multitarefas: eles conseguem ouvir músicas, teclar com os amigos, enviar e receber arquivos, atualizar suas redes sociais e realizar um trabalho escolar ao mesmo tempo, sem que uma atividade prejudique a outra. Já em comparação, os *imigrantes digitais* têm certa dificuldade em lidar com instrumentos tecnológicos e não conseguem utilizá-los como facilitadores e aliados.

Os professores do século XXI são considerados como *imigrantes digitais* lidando, porém diretamente com *nativos digitais*. Na maioria das vezes, os profissionais da educação não estão preparados para lidar com este grupo de alunos que possui habilidades características dos discentes digitais, e optando por métodos ultrapassados e cansativos, destituindo da educação o caráter lúdico e significativo. Como defende Valente²²⁷:

Esse, certamente, é o maior desafio para a introdução do computador na educação. Isso implica numa mudança de postura dos membros do sistema educacional e na formação dos administradores e professores. Essas mudanças são causadoras de fobias, incertezas e, portanto, de rejeição do desconhecido. Vencer essas barreiras certamente não será fácil porém, se isso acontecer, teremos benefícios tanto de ordem pessoal quanto de qualidade do trabalho educacional. Caso contrário, a escola continuará no século XVIII.

2.1. ALFABETIZANDO NATIVOS DIGITAIS

A alfabetização para ser significativa necessita socializar o conhecimento adquirido com a vivência do educando. Quando a vivência do educando não é considerada, a formação e o conhecimento tornam-se fragmentados, destituídos de sentido e insuficientes para a realização das práticas sociais na sociedade.

Cagliari afirma que:

²²⁷ VALENTE, José Armando. **Por que o computador na educação?**. Disponível em: <http://edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie09.htm> Acessado em: 02 de dezembro de 2012.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Uma criança que entra para a escola pela primeira vez aos 7 anos já trilhou um longo caminho linguístico, já provou num dia a dia um conhecimento e uma habilidade linguística muito desenvolvidos. É preciso salientar ainda que aos 7 anos uma criança pode ter mostrado sua capacidade intelectual para aprender e fazer também outras coisas, não relacionadas a linguagem. (CAGLIARI, 2009, p. 17)

Os discentes são leitores fluentes de mundo e o processo de alfabetização não pode desconsiderar tal fato. Ferreiro (1985, p.69) diz que “Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram ao seu redor (...)” Bahktin (1992, p. 70) também defende que o meio social e o contexto social são condições indispensáveis para que a língua, a fala e a escrita possa tornar-se um ato de linguagem. Paulo Freire (1989) ainda defende que a leitura de mundo antecede sempre a leitura da palavra. Antes mesmo de decodificar e codificar o código escrito o discente lê o mundo à sua volta. A leitura de mundo torna-se nessa perspectiva tão importante quanto ler a palavra.

Os professores erram ao destituir o caráter significativo da educação, conforme defende Paulo Freire:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. (...) A palavra, nestas dissertações se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante (FREIRE, 2005, p. 65).

Dessa forma, ao considerar-se que a leitura de mundo da criança é indispensável para o processo significativo de aquisição da escrita, considerar o contexto digital é fundamental para alfabetizar *nativos digitais*. A utilização de instrumentos tecnológicos digitais, metodologias mais flexíveis e linguagem apropriada podem tornar-se uma estratégia eficaz de alfabetização desta geração.

Moran²²⁸ alerta para o abismo que existe entre as gerações mais antigas e as mais novas no uso das tecnologias no dia a dia. Percebem-se hoje em dia crianças a partir de dois anos de idade explorando *lphones* e manipulando seus jogos e aplicativos numa velocidade e facilidade que muitos adultos não são capazes de fazer. Muitas crianças demonstram ter habilidades perceptivas e motoras superiores às dos adultos, mergulhando em redes sociais digitais, jogos e vídeos que dificilmente são explorados pelos adultos. Enquanto as gerações mais novas acompanham todos os aplicativos que surgem no mercado as gerações mais antigas não conseguem utilizá-las em todo o seu potencial e aliá-las ao seu trabalho produtivo. O autor ainda afirma²²⁹:

Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. Por isso e pelo hábito mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora. Os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança. Muitas instituições também exigem mudanças dos professores sem dar-lhes condições para que eles as efetuem. Frequentemente algumas organizações introduzem computadores, conectam as escolas com a Internet e esperam que só isso melhore os problemas do ensino. Os administradores se frustram ao ver que tanto esforço e dinheiro empatados não se traduzem em mudanças significativas nas aulas e nas atitudes do corpo docente.

Somente possuir recursos tecnológicos não faz a escola nem a educação mais eficientes. Os recursos tecnológicos digitais devem ser considerados ferramentas mediadoras e facilitadoras da aprendizagem. O sucesso de uma prática utilizando tais recursos não está na qualidade da tecnologia, mas na utilização que o professor faz dela.

²²⁸ MORAN, José Manuel. **O abismo que nos separa das crianças e como diminuí-lo.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/index4.html>> Acessado em: 03 de dezembro de 2012.

²²⁹ MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm>> Acessado em: 3 de dezembro de 2012.

Cagliari propõe que:

Diante das mais recentes conquistas tecnológicas e dos novos hábitos da vida moderna, talvez alfabetizar na forma tradicional seja um anacronismo. É curioso notar atualmente uma preocupação, talvez a mais séria da história, com relação à alfabetização do tipo tradicional, num momento em que breve será considerado analfabeto quem não conseguir operar as máquinas e computadores: ser alfabetizado nas belas letras hoje representa uma ameaça bem menor a quem detém as formas de poder da sociedade do que aprender a operar os computadores, que são hoje as verdadeiras bibliotecas, o lugar da memória coletiva da nossa sociedade. (CAGLIARI, 2009, p.98)

Os professores *imigrantes digitais*, neste cenário, devem atualizar-se, não ter receio das máquinas e das tecnologias atuais, aprender sobre elas e saber utilizá-las para que não estejam tão distantes dos alunos. Consoante Ferreiro (2001, p. 123), para o professor “É indispensável que continuem tendo vontade de aprender e curiosidade por saber de que maneira as coisas acontecem em sua sala de aula, que se anime em experimentar coisas sem ter os estereótipos como referência.”

2.1.1. O CASO DE GABRIEL

Esta etapa da pesquisa foi desenvolvida por meio de uma intervenção em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental no segundo semestre do ano de 2012 em uma escola da rede municipal de Guarapari-ES. A observação/intervenção neste caso ocorreu por cinco meses numa frequência de duas aulas semanais, sendo uma em sala de aula regular, e outra em laboratório educativo de informática. O grupo observado constitui-se de 28 alunos, sendo 15 do sexo feminino e 13 do sexo masculino.

A professora regente de classe inquietava-se pelo fato que um de seus alunos de nove anos de idade, identificado neste artigo como Gabriel, não escrevia e não lia, sendo já no segundo semestre do ano letivo, limitando-se apenas à identificação de poucas letras do alfabeto incluindo a letra do seu nome. Verificou-se que o aluno encontrava-se ainda na hipótese pré-silábica de escrita, sendo seu progresso lento e quase imperceptível.

Durante atividades aplicadas em sala de aula, Gabriel demonstrava-se desinteressado e desmotivado em quase todos os momentos. Apesar das incessantes tentativas da professora regente da classe, que sempre buscava motivar a turma com atividades diferenciadas, baseadas na procura de novos meios para sua aprendizagem, a apatia era notável.

Semanalmente trabalhou-se com a turma atividades mediadas por diferentes recursos midiáticos e audiovisuais, desde Jogos eletrônicos, manipulação de programas de desenhos vetoriais, processadores de texto e cálculos entre outros disponíveis, trabalhados sempre com temas e conteúdos relacionados na grade curricular e propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Trazer tais conteúdos que também foram trabalhados na sala de aula para o laboratório de informática se mostrou bastante significativo para toda a turma, mas nos ateremos aqui ao caso de Gabriel.

A intervenção realizada neste caso teve início a partir de uma sequência didática sobre germinação. A turma durante a aula no laboratório assistiu ao vídeo “João e o Pé de Feijão” no projetor multimídia. Após o vídeo incentivou-se uma interpretação oral do texto na qual Gabriel se destacou. Percebendo o interesse de Gabriel pelas mídias, foi indicada ao aluno a tarefa de fotógrafo dos feijões mágicos. Foi então disponibilizada uma câmera fotográfica digital para que o aluno pudesse registrar por meio de imagens o crescimento diário dos feijões plantados em algodão. Dias depois, o aluno foi ao laboratório para montar com o auxílio da pesquisadora *slides* para ilustrar as fases de germinação do feijão. Mesmo não identificando todas as letras o aluno dominou em poucos minutos o programa de apresentações eletrônicas utilizado. O objetivo com a apresentação eletrônica era o de desenvolver apenas a parte visual para que o grupo inteiro pudesse perceber como seus feijões mágicos cresceram.

Houve um momento em que Gabriel questionou:

- “Devemos escrever ‘Feijões mágicos do 2º ano’ no primeiro *slide*”.
- “Claro!, e como se escreve feijão?”
- “Eu não sei”.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- “Sabe sim! Me diz qual a primeira letra de Feijão?”
- “eu não sei”.
- “A primeira letra de feijão é a letra F, procure a letra F no teclado”
- “Eu não sei qual é a letra F, é F de que?”
- “F de *Facebook*”
- “Ahh! Tia, você tem *Facebook*?” (e digitou a letra F).

Tal cena descrita desperta para o que Paulo Freire defende sobre valorizar a experiência existencial dos educandos, (2005, p. 65), num outro contexto histórico-cultural, porém ainda usual.

Após três meses de escrita digitada no computador, interpretação de textos visuais, Gabriel já podia dominar as ferramentas de diversos programas. Este aluno avançou, neste período, do nível pré-silábico para o silábico, já identificando ao final todas as letras do alfabeto. Em sala sua apatia já não era mais presente e demonstrava interesse pelas atividades.

Hildreth (*apud* FERREIRO, 1998, p. 23) destaca a importância dos aspectos figurativos da escrita enfocando a coordenação motora (...). Gabriel iniciou também a escrever melhor com lápis e papel, tendo maior domínio de espaço e da coordenação motora provavelmente reforçada pela utilização do mouse no laboratório. Destaca-se assim também a importância do uso do papel, do caderno, da escrita manuscrita, já que este tipo de escrita é a utilizada em provas oficiais e em grande parte da vida do aluno dentro das escolas. Os recursos tecnológicos não podem substituir os recursos analógicos, mas sim complementar habilidades. Acredita-se que neste caso a utilização do mouse contribuiu também para a escrita manuscrita de Gabriel.

Numa outra situação de intervenção, foram trabalhados tabelas e nomes próprios baseados na história de “Tarzan”, foi pedido a Gabriel que clicasse no comando “inserir” na barra de ferramentas do programa editor de textos.

- “Onde fica Inserir?”
- “Você tem que ler! Inserir, começa com que letra? I-serir, escute: I-serir”. (sic)
- “Inserir começa com I de igreja?”
- “Sim, começa com I de Igreja”.
- “Então é este aqui” (e clica em inserir)
- “Agora você precisa procurar aí a palavra Tabela”.

- “Tabela? Com T de *Twitter*? (sorri e clica em tabela).

Gabriel sente-se motivado com as assimilações das letras com termos da informática, termos que para ele são próximos e usuais. Mesmo não sabendo ler, em casa Gabriel acessa redes sociais com *logins* e senhas demonstrando ter o domínio da linguagem da interface de sites considerados complexos. Portanto, esta aproximação de termos conhecidos por ele com as letras do alfabeto e com a tentativa de construção de sílabas torna a alfabetização significativa para o educando.

Ao final desta pesquisa interventiva Gabriel apresentava estar no nível silábico-alfabético de escrita e foram notadas melhorias significativas em sua coordenação motora, demonstrando o grande potencial dos recursos tecnológicos digitais na alfabetização de alunos *nativos digitais*.

3. CONCLUSÃO

A partir dos estudos realizados para o desenvolvimento dessa pesquisa, e com base nas análises feitas, conclui-se, com essa pesquisa interventiva, que a utilização de recursos tecnológicos digitais podem apresentar excelentes resultados na alfabetização de crianças se alicerçados numa prática docente consistente e responsável.

Recursos midiáticos digitais estão presentes na maioria das escolas, disponíveis para serem explorados pelos docentes e discentes, mas nem sempre é o que ocorre, e quando ocorre quase nunca há significação pedagógica consistente. Infinitas possibilidades didáticas são possíveis utilizando recursos tecnológicos, mas na maioria das vezes o que acontece é a mera manipulação de instrumentos sem qualquer objetivo e pretensão pedagógica. Consoante Moran²³⁰:

²³⁰ MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>> Acessado em 04 de dezembro de 2012.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Um projetor multimídia com acesso a Internet permite que os professores e alunos mostrem simulações virtuais, vídeos, jogos, materiais em CD, DVD, páginas WEB ao vivo. Serve como apoio ao professor, mas também para a visualização de trabalhos dos alunos, de pesquisas, de atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (um fórum previamente realizado, por exemplo). Podem ser mostrados jornais on-line, com notícias relacionadas com o assunto que está sendo tratado em classe. Os alunos podem contribuir com suas próprias pesquisas on-line. Há um campo de possibilidades didáticas até agora pouco desenvolvidas, mesmo nas salas que detêm esses equipamentos.

Percebe-se que professores, mesmo que *imigrantes digitais*, devem preparar-se e mudar sua postura para lidar e alfabetizar alunos *nativos digitais*. Seu papel de transmissor de saberes já não existe mais e precisa ser substituído pelo papel de parceiro, mediador e instrutor pelo mundo do conhecimento, mas para isso, devem estar preparados para este mundo e treinados para o domínio das ferramentas tecnológicas da atualidade, utilizando-as como facilitadoras e aliadas do seu trabalho pedagógico.

Dessa forma, os professores alfabetizadores da Educação Básica necessitam repensar sua prática docente refletindo sobre a construção social da sociedade digital e sobre as características dos discentes, que já não são as mesmas que as do século XX, para que suas práticas alfabetizadoras considerem o conhecimento de mundo dos *nativos digitais* na aquisição da escrita de forma a torná-la significativa.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo / Emília Ferreiro**: (tradução Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro). 12 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FERREIRO, Emilia. **Cultura Escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres / Emília Ferreiro (tradução Ernani Rosa). Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ªed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2009, p.11-65

PASSOS, Maria de Lourdes. **Bloomfield e Skinner Língua e Comportamento Verbal**. Rio de Janeiro: NAU, 2004.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001.

Disponível em:

<<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>Acessado em: 22 de outubro de 2012.

WEEDWOOD, Barbara. **História Concisa da Linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

**A PRINCIPIOLOGIA COMO MEIO DE EFETIVAÇÃO DA APLICAÇÃO DA TEORIA
RACIONAL NO DIREITO**

Viviane Bastos Machado
Ione Galoza de Azevedo
Márcia Regina Viana

Resumo: Em busca de uma reflexão sobre a principiologia e mecanismos de interpretação de regras, vimos aqui discutir um pouco a problemática da aplicação de mecanismos amplamente difundidos na prática jurídica cotidiana como meio de justificação para resolução de demandas, contrastando com os cânones da racionalidade “Miguensiana” caso assim possamos denominar, tendo em vista as contraposições existentes entre as regras principiológicas do direito e os princípios racionais da filosofia. Através de uma revisão de literatura, na busca da compreensão de cânones e princípios capazes de justificar tomadas de decisão.

Palavras-chave: Princípios, direito, filosofia.

1. Introdução

O fundamento de existência de toda ciência está certificado por estudos muitos e, principalmente, pelo empenho cotidiano de interesses convergentes em interesses específicos dentro da ideologia trabalhada.

Se há um fator ideológico dentro do Direito, se há um mecanismo de afluir de normas, regras, e ideias são os princípios de direito, haja vista que estes servem de base e estrutura delimitadora do interesse do titular do poder ao trabalhar as regras constitucionais de direito, aqui conhecidas como estrutura-base, fundante de um direito especial junto ao particular.

Fala-se então na orientação motivadora de contraponto entre ciências, a chamada interdisciplinariedade, tão imprescindível e real na vivência comum.

Com isso fatalmente torna-se esclarecedor compreender o choque de conceitos comuns e conflitantes entre a filosofia e o direito, não raras vezes é iminente reconhecer no direito dogmas e preceitos esclarecidos claramente pela filosofia, desta maneira o contraponto vivenciado neste trabalho é a busca de questões que desnudam os cânones racionais iminentes na filosofia jurídica da razoabilidade.

Importante se faz compreender que o estudo ainda mais focado no princípio da proporcionalidade, da razoabilidade, da dignidade da pessoa humana e da proteção integral, pelo grande interesse e influência que os mesmos vêm causando em toda órbita de direito nacional, trazendo formas de interpretação e delimitação de vontades não só constitucionalmente, mas também legalmente, priorizando o justo, o moral, o digno, surgindo assim reflexos não só em seus subprincípios, mas em princípios outros que sobrevivem sob seu prisma de relação.

Passa-se desta forma, a buscar compreender à luz da racionalidade falhas causadas em sua utilização e realização, importância e necessidade, buscando desta forma, conhecer suas consequências e possíveis verdades.

2. Da análise racional no meio razoável

É mister ressaltar a importância dos princípios de direito, como fonte de sustentação e apoio na formação básica do ordenamento jurídico. Historicamente, em qualquer âmbito do Direito se faz necessário voltar os olhos a um de seus conceitos conhecido como direito natural que tem uma característica peculiarmente principiológica para efetivar interesses sociais e individuais.

A estrutura que alicerça e sustenta a dinâmica da ciência jurídica se completa dentro de seus ideais e sua forma de trabalhar conceitos. De nada serviria tal sistemática se não houvesse uma efetiva estrutura fundamentadora, pois dela podemos retirar o ponto de partida para vários outros entendimentos.

Contudo, quando abordamos a ideia de fontes do direito, lembramos daquela que seria uma das mais importantes, os princípios, verificamos que sua subjetividade depende de complementação, o que somente poderá ser feita dentro de uma completa contextualização da realidade, sendo aqui relevante os critérios racionais utilizados para sua justificação.

A dinâmica estrutural do Direito ultrapassa barreiras, pois em várias outras ciências a pesquisa é fundamental para a aplicação de determinados conceitos e regras, há necessidade, antes de aplicar determinados regramentos, de se comprovar sua efetividade. Já no direito o experimento é técnica dispensável para sua efetiva

firmação e eficácia, ou seja, é imprescindível ao cientista, antes mesmo de ter certeza da eficácia de sua técnica, a aplicação da mesma, para desta forma conhecer quais resultados ela trará.

Na centralidade da cena deste trabalho encontra-se o Capítulo quatro, do livro Racionalidade da autora portuguesa Sofia Miguens, o debate aqui tem como foco seus pensamentos relativos às duas teorias filosóficas, em especial a que muito chama a atenção sem desmerecer todos os demais traçados abordados pela autora, são seus questionamentos em torno de Robert Nozick, haja vista a riqueza principiológica de suas ideologias, tratando o mesmo como, já dito por Miguens (MIGUENS, 2004, p.49) cânone de racionalidade para ela sendo visto como sua forma a lógica, teoria das probabilidades, teoria da decisão.

Para corroborar a existente discussão, outro ponto relevante levantado pela autora Miguens (MIGUENS, 2004, p.92) questiona a chamada filosofia da ação ou teoria da ação, onde os questionamentos são relativos aos motivos de determinadas ações onde o que faz com que determinados eventos constituam ações de agentes e ainda, explicar uma ação através das razões fornecidas pelo agente, o que muito interessa por se questionar a responsabilidade daquele que realiza a ação e sua consequência prática.

A responsabilidade é critério relevante ao agente quando o mesmo questiona a si dentro do contexto a aplicar qual a razoabilidade da decisão tomada, ou seja, até que ponto a racionalidade do mesmo minimiza sua responsabilidade até que ponto pode vir a majora-la.

Nesse diapasão, verificamos que alguns entendimentos têm valor estruturante de grande importância e que acabam servindo de justificativa, ou como ensina Miguens de cânone abstrato na tomada de decisões, por exemplo no direito fundamental salienta Barcellos que (BARCELLOS, 2008, p.15), ao falar da importância da constituição no universo jurídico “a Constituição vem tomando a forma de um repositório geral de esperanças, muitas vezes até excessivamente idealizado em suas potencialidades.”

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Tal passagem nos remonta a ideia de fundamental importância dos princípios constitucionais e, desta, surge a necessidade de se estudar ainda mais a base estruturante do pensamento constitucional, porque além de norma jurídica ela também é norma constitucional, tendo em sua composição uma hierarquia natural e relevante à compreensão do grupo interplanetário que rodeia essa estrela sol.

Na visão de Miguens (MIGUENS, p. 92, 2004) a Constituição acima descrita pode ser vista como uma questão da natureza da ação, a explicação da ação e sua intenção na ação, sendo até a razão, fato é que a existência humana é importante aspecto para a tomada de decisões, isto porque o que constrói as crenças e os desejos é o conjunto de realidades vivenciadas por cada ser humano, então qual é a definição de razoabilidade? Qual é sua medida? Até que ponto uma decisão é razoável já que cada ser humano tem vivências e contextos diferenciados?

Em termos gerais tais questionamentos são apenas redundantes, o senso comum permite ao ser humano entender as diferenças, mesmo sem aceita-las, no entanto, o mesmo não é permitido e não seria comum a um jurista, não cabendo a tal jurista simplesmente entender o que é razoável e racional aos seus olhos nus, mas principalmente o que é razoável e racional aos olhos de um grupo social norteado por regras comuns.

É neste interim que os questionamentos são, ao mesmo tempo, entraves e soluções para decisões equânimes, contundo a realidade de sua aplicação exige ao questionador, exige ao aplicador, compreender até que momento o mesmo atinge a racionalidade até que ponto torna sua prática tão mecanizada, que pode ser vista como a racionalidade irracional.

Facilitador da compreensão não só para o cientista filosófico, mas para a prática do próprio aplicador da norma é compreender a necessidade de se aplicar princípios, que para o jurista espanhol F. de Castro “são verdades objetivas, nem sempre pertencentes ao mundo do ser, senão do dever-ser, na qualidade de normas jurídicas, dotadas de vigência, validade e obrigatoriedade.”

E, deste conceito, verifica-se a relevante atuação de princípio com manivela propulsora de pensamentos e ações, isto porque, se trata de ordens de estudos sobre

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

o comportamento e atuação humana, ele está no rol da estrutura de direitos facultados e não obrigatórios. Desta forma, os princípios e os direitos vêm para dizer e formar uma consciência e assegurar existência, mas nunca para obrigar a sua realização, pois tal concretização depende sempre de interesse, o que jamais pode ocorrer é a existência de mecanismos que venham inviabilizar tal ação.

Assim sendo, comungando interesses, direitos e princípios, faz-se importante ressaltar e trabalhar as técnicas que hoje possibilitam o ordenamento de regras e no intuito de uma aplicação coerente e harmônica de tais regras encontramos os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade como mecanismo de utilização e de aplicação coerente da positivação com a eficácia social da norma.

Miguens tem em sua análise fundante sobre a relevância do princípio (MIGUENS, 2004, p. 172) que o mesmo é a ligação entre uma particular decisão ou juízo e a ação ou pensamento, mais que essas conexões com o compromisso de continuar a entender futuramente que aquela decisão e aquela ação são as maneiras mais corretas de agir.

Na análise de Miguens sobre Nozick há uma passagem em que podemos entender como a justificativa de uma argumentação (NOZICK *apud* MIGUENS, 2004, p. 173).

O significado simbólico é uma chave para o tratamento da natureza da nossa racionalidade, uma vez que esta, segundo Nozick, envolve não apenas o uso de princípios no pensamento e na ação mas também a decisão acerca de que princípios usar para pensar e agir e o valor que o uso e a decisão podem ter para nós.

No entanto, mais fundamental à compreensão da ideia necessária de decisão razoável é considerar o entendimento de Miguens (NOZICK *apud* MIGUENS, 2004, p. 173) sobre o chamado “significado simbólico” citado por Nozick, onde a mesma diz ser necessário encarar tal fato à luz da teoria da decisão, quando se considera situação e deliberação utilidades, probabilidades e maximização da utilidade esperada, caso isso não seja feito estará sendo oculto importante ponto para se entender a complexidade das escolhas.

Nozick ainda questiona (NOZICK *apud* MIGUENS, 2004, p. 173) “Sem significado simbólico o que desejaríamos? Como explicaríamos que tantas coisas fossem desejadas e escolhidas em culturas como as nossas pelas pessoas?” interessante é que Nozick se justifica dizendo (NOZICK *apud* MIGUENS, 2004, p. 174) que o princípio marca uma área-limite para o domínio exclusivo de considerações de utilidade sem valor simbólico, no entanto não sendo visto como o limite para se considerar a racionalidade.

Desta maneira, o princípio é um marco, mas não é fundamentação isolada, o limite talvez sejam os próprios significados simbólicos, que pesam a decisão com seu desejo, sua ética, sua realidade.

Mas, é fundamental citar uma passagem de Miguens exemplificativa do poder de um princípio como o da razoabilidade para a tomada de decisões (MIGUENS, 2004, p. 173).

Imaginemos os seguintes cenários: trata-se, por exemplo, de (i) suspender a aplicação de uma pena que nos é particularmente querido, ou (ii) chegar a uma conclusão que desejaríamos não conhecer – por exemplo, a partir das provas disponíveis um pai conclui que o crime foi cometido pelo filho, ou (iii) interromper a aplicação de legislação de apoio aos mais pobres um vez conhecidos os resultados que nos dão boas razões para pensar que o apoio não está a ter os resultados previstos e desejados. De acordo com Nozick, a razão por que mesmo perante a tentação os humanos frequentemente evitam agir contra os princípios que professam reside no facto de mesmo um só caso de quebra simbolizar o abandono total do princípio, o que parece indesejável.

Sendo certo que, princípio hoje é um método ou mecanismo de resolução de problemas, de aplicação de normas e de análise dos atos do Poder Estatal e, falando em Poder não em sua breve concepção, mas sim na ideia geral de Aristóteles, Montesquieu, onde poder seria a centralização da vontade do Estado dividido em três grandes órgãos ou com três centrais funções, Legislativo, Executivo e Judiciário, cada um deles hoje vive sob a influência e demanda da análise de regras ou de lacunas deixadas pelo próprio Poder do Estado, no intuito de certificar sua completa e veemente formação.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Assim, falando em poder do Estado verificamos que muito embora a Constituição não seja o ideal planejado ela traz importantes regras para o desenvolvimento e limitação da atuação de tais poderes, demonstrando assim o constituinte originário a necessidade de se coadunar com delimitações por ele invocadas, contudo não determinou a impossibilidade de interpretação que é a semente geradora e fortalecedora das normas legais.

Os limites acima descritos são verificados em toda a estruturação constitucional, isto porque a atuação do Estado não pode ultrapassar a vontade do titular originário, qual seja o povo. E, muito embora exista limitação ela é relativizada através da existência de mecanismos como os princípios de direito.

Vale destacar o ensinamento do Ministro Gilmar Mendes (MENDES, 2008, p. 103) quando destaca,

o princípio da proporcionalidade ou da razoabilidade, em essência, consubstancia uma pauta de natureza axiológica que emana diretamente das ideias de justiça, equidade, bom senso, prudência, moderação, justa medida, proibição de excesso, direito justo e valores afins; precede e condiciona a positividade jurídica, inclusive a de nível constitucional; e, ainda, enquanto princípio geral do direito, serve de regra de interpretação para todo o ordenamento jurídico.

Assim sendo, para a própria atuação do poder estatal faz-se indispensável certa discricionariedade em sua efetivação, pois a evolução social não é acompanhada pelo regramento nacional, o que impossibilitaria a utilização e atuação de determinadas regras em sua realidade social, por fugir assim da realidade para qual foi devidamente trabalhada.

Desta maneira, há uma forte e feroz importância de se adaptar a regra às realidades do contexto social para qual ela exista, neste diapasão verificamos o nivelamento dos conflitos, onde é fatal entender o que seria e como seria racional aplicar regras de direito, entendendo seus limites, compreendendo sua atuação.

Com isso, acertadamente Nozick (NOZICK *apud* MIGUENS, 2004, p. 175) corrobora seu trabalho com uma importante equação, entendendo que o valor decisivo será dado a partir de três importantes fatores que somados e pesados de

acordo com seu aplicador terá valor maior ou menor em seu juízo de realidade, mas nunca fora da estimativa esperada para a aplicação de um determinado objetivo, são eles, utilidade causal esperada, mais utilidade evidencial esperada e, finalmente, utilidade simbólica, sendo relevante entender que para ele esse último é evidencialmente o mecanismo que ocasiona variações de ações, expectativas e interpretações.

Contudo, acrescenta Nozick (NOZICK *apud* MIGUENS, 2004, p. 179), e em vistas dos operadores do direito dentro da análise de Nozick pode-se dizer que agir com ética, agir com princípio, pode ter valor simbólico para o agente, e é isto que permite a ligação entre a teoria da decisão e a ética.

Por tais fatos, se torna tão indispensável no universo jurídico a compreensão do uso racional, tendo em vista que, a sua não utilização possa vir a gerar graves conflitos humanos, sistemáticos e sociais, mesmo porque a racionalidade como meio de equilíbrio das demandas possa em verdade ser a solução para a análise equilibrada e equânime da realidade jurídica estatal.

Finalmente, um ensinamento de Nozick não pode passar (NOZICK *apud* MIGUENS, 2004, p. 179) “Não há, no entanto, forma de quantificar princípios semelhantes, nem forma de saber até que ponto os outros os vão seguir.” Esta é a brecha da qual necessariamente é imprescindível eliminar através, do que acima dito, ética.

3. O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e do Abandono Afetivo frente à realidade fática

Como já analisado por MIGUENS (MIGUENS, 2004, p. 171), em termos intelectuais interpessoais, os princípios servem como dispositivos para facilitar a chegada a uma decisão correta acerca de determinados casos, limitando a influência de fatores irrelevantes, tais como preferências e inclinações individuais, (por exemplo, em contextos legais proporcionando a equanimidade e impedindo injustiças) e deste modo propiciando a justificação de raciocínios e ações individuais perante outrem.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Daí uma especificação da definição de princípios proposta por Nozick: “Os princípios são dispositivos de transmissão de probabilidade ou suporte, que fluem de dados ou casos, via o princípio, para juízos e previsões acerca de novas observações ou casos cujo estatuto seria de outra forma desconhecido ou menos certo” (MIGUENS *apud* NOZICK, 2004, p. 170).

Nos dias atuais, qualquer discussão jurídica passa pela análise dos princípios, visto que muitas vezes, o juiz ao decidir um caso concreto deverá não somente aplicar a letra da lei.

É importante ressaltar também que, após a Constituição da República Federativa de 1988, os princípios perderam a sua forma simbólica, passando a ter força e aplicação concreta no âmbito jurídico.

Os princípios constitucionais passam a ser considerados como lei, deixando de servir simplesmente como orientação ao sistema jurídico infraconstitucional, carentes de força normativa (DIAS, 2010). Dessa forma, são encontrados nos princípios uma saída para decidir de maneira justa os litígios que se desenvolvem com o passar dos tempos.

Em sede de proteção constitucional, fala-se no princípio da prioridade absoluta da criança e do adolescente, ou seja, a proteção da criança e do adolescente é dever da família, da sociedade e do Estado (FULLER; AGUIRRE; DEZEM, 2009, p.18).

Da mesma forma, dispõe o art. 4º do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Trata-se novamente de reconhecimento por parte do legislador brasileiro de absoluta prioridade no tratamento da criança e do adolescente, reconhecendo assim, como sendo o futuro da sociedade.

Com efeito, dispõe o art.227 da Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 que:

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

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

Sabe-se que a maior virtude do ser humano é a sua dignidade. Neste sentido, o legislador inseriu no ordenamento jurídico pátrio o Princípio da Dignidade Humana, passando este a ser basilar sobre todos os outros. Tal princípio, estabelecido como fundamento do Estado Democrático de Direito, tem sua sede no inciso III do art.1º da Constituição Federal.

Como ensina FULLER,(FULLER,AGUIRRE,DEZEM;2009,P.20) reconhecer a dignidade da pessoa humana implica em que se tome o indivíduo como centro de inúmeras potencialidades, e assim, não pode ser “coisificado”, tem valor superior às coisas.

Como se observa, os princípios da proteção integral da criança e do adolescente e o da dignidade da pessoa humana servem para fundamentar a questão da reparação do dano decorrente do abandono afetivo e que, se os princípios éticos e morais forem quebrados e como analisa Nozick, estes são uma forma de controlar e reformular desejos em nós (MIGUENS,2004,P.186),o meio utilizado pelo sistema jurídico é na realidade favorável.

Sendo assim, se não temos ainda positivado no ordenamento jurídico brasileiro, normas específicas que obriguem a um pai reparar o dano causado por abandono afetivo a um filho, atitude essa, de forma irracional, pois há sim uma troca de valores, pode-se confirmar o que fora analisado por Nozick, ao dizer que os princípios têm funções intelectuais, interpessoais, sociais e pessoais é o início de uma resposta possível para o problema de saber se queremos e para que queremos ser racionais, pelo menos tanto quanto podemos identificar a racionalidade com o uso de princípios de pensamento e decisão. (MIGUENS *apud* NOZICK, 2004, p. 167).

Em outras palavras, pai não é necessariamente o doador do material genético, mas sim aquele que cria, cuida, ama e se preocupa, perdendo noites de sono com as doenças dos filhos, sorrindo com sucessos e conquistas. Por isso, não justifica abandonar afetivamente, esta sim é a maior das contradições irracionais com os princípios da dignidade, da proporcionalidade e principalmente da razoabilidade, pois se se tem capacidade de se tem que se entender e responder também pelo DEVER-SER.

4. Considerações Finais:

Tem-se que, o ordenamento jurídico precisa de mecanismo de controle de ações e organização social, imprescindível e em constante com o crescimento social, por mais rudimentar que esta seja, está passando por mais uma de suas mutações: a necessidade de se conhecer o limite do que não foi legalmente limitado e do que é racional a tomada de decisões complicadas como a vida de um ser em formação.

Esse acontecimento somente é possível, tendo em vista a relação de trabalho entre Estado (poder), sociedade e cientistas, que através de mecanismos como princípios conseguem realizar adequações, modificações, mutações normativas a partir do contexto social e das aclamações simbólicas trazidas por meio de suas realidades.

Conclui-se, portanto, que não há caminho de volta, há sim, a necessidade de crescimento vertiginoso relativamente à aplicação de princípios esquematizadores como os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade, sendo imprescindível agora delimitar com precisão a atuação do poder, para que assim não venha ocorrer intervenção incoerente com os anseios, atribuindo com isso uma eficácia maior a tão importantes princípios, e que em verdade nunca compuseram literalmente qualquer norma jurídica como o caso da razoabilidade, mas que de toda monta serve como fundamento para se argumentar e se aplicar vontades estatais e particulares, o que se pretende é que o operador conheça e aplique racionalmente as filosofias de tais princípios em conformidade com regras coerentes e éticas para sua vivacidade, dando

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

assim maior segurança na atuação e no regramento possibilitando a tão desejada certeza de justiça, há milênios procurada.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

_____. **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988, Vade Mecum compacto. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais. p. 97, 2010.

FARIAS, Cristiano Chaves; ROSENVALD, Nelson. **Direito das Famílias**. Rio de Janeiro: Saraiva, p.3, 2011.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de Direito Constitucional**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

MIGUENS, Sofia. **Racionalidade**. Porto: Campo das Letras, 2004.

**O BLOG COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA
INGLESA: possibilidade de diálogo**

Joyce Vieira Fettermann (UENF)

Frederico Torres Ludugério (Gama Filho-RJ)

RESUMO: Nos dias de hoje, é imprescindível que a escola acompanhe o ritmo competitivo que a sociedade deste século impõe, a qual não se limita a utilizar um método tradicional de ensino e aprendizagem. Assim, o ensino deverá ser encarado como produção, criação e, acima de tudo, interação. Confrontando o ensino tradicional de línguas, o qual se dava basicamente pelo “cuspe e giz” há algum tempo, percebe-se uma grande inclinação à utilização de recursos tecnológicos na sala de aula (dentre eles, o blog), buscando, entre outros, o dinamismo e a interação durante as aulas. Portanto, este estudo verificou que maneira dois blogs escolhidos podem impactar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em um curso livre do município de Itaperuna-RJ, atentando para a gramática, uma vez que, devido ao método tradicional, esta foi se tornando “mal vista e mal quista” por estudiosos. Sendo assim, não há a intenção de fazer generalizações, mas contribuir com o processo ensino-aprendizagem de modo que outros professores se interessem em utilizar uma abordagem que, de fato, funciona no ambiente estudado.

Palavras-chave: Blog. Gramática. Língua Inglesa. Comunicação.

INTRODUÇÃO

Uma discussão que se relaciona ao contexto contemporâneo do ensino da gramática nas aulas de língua estrangeira deve passar, necessariamente, pela reflexão da perspectiva histórico-teórico-prática do ensino de línguas estrangeiras. Isto pressupõe uma configuração de como o processo ensino-aprendizagem tem ocorrido, da maneira como os aprendizes participam do mesmo e o que podem ou conseguem fazer de modo eficaz com a língua-alvo em cada uma dessas perspectivas metodológicas. Nesse percurso, o ensino da gramática oscilou entre dois extremos: ora foi encarada como objeto de estudo constituído de regras imutáveis, sem as quais não se podia dominar a estrutura de uma língua; ora ignorada, devido a uma interpretação equivocada do conceito de função comunicativa da língua.

Nos dias atuais, confrontando o ensino tradicional de línguas, o qual se dava basicamente pelo “cuspe e giz”, percebe-se uma grande inclinação à utilização de recursos tecnológicos na sala de aula (dentre eles, o blog), buscando, entre outros, o

dinamismo e a interação durante as aulas. Portanto, este estudo analisa como acontece o ensino de gramática da língua inglesa nas aulas com estudantes do nível intermediário em um curso livre no município de Itaperuna-RJ, observando o uso de dois blogs de professores de inglês.

Dessa forma, o recorte teórico deste estudo abarca contribuições de autores que se debruçaram sobre a questão do ensino da gramática em língua estrangeira, além de contar com pressupostos de pesquisadores que vêm tecendo teorias a respeito do uso de blogs como ferramentas pedagógicas.

1. GRAMÁTICA E COMUNICAÇÃO: O ENSINO E O USO DA LÍNGUA

1.1 O método de gramática e tradução

Segundo Leffa (2008), o Método de Gramática e Tradução é o que possui mais tempo de uso na história do ensino de línguas e também o que mais críticas tem recebido. Surgiu na época do Renascimento, com o interesse pelas culturas grega e latina e continua sendo empregado nos dias de hoje, ainda que esporadicamente, com adaptações e finalidades mais específicas. Cestaro (2011) aponta que no século 18 este método oferecia muito pouco além de uma visão sobre as regras gramaticais presentes no processo de tradução a partir do segundo idioma para o nativo, fazendo uso de exercícios de versão/gramática e passando a substituir a forma anteriormente usada que partia de frases isoladas tiradas da língua materna.

Considerando este método, Leffa (2008, p.4) destaca:

[...] Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

Basicamente, o autor citado resume o Método de Tradução e Gramática nos pontos que seguem:

1. Ênfase na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final de autores clássicos do idioma;

2. Pouca ou nenhuma atenção aos aspectos de pronúncia e entonação;
3. Atividades centradas no livro-texto, de modo que o professor não precisa ter domínio oral do idioma; e
4. Conhecimento profundo de regras gramaticais do idioma da parte do professor.

Como explicita Schutz (2007), por volta dos anos 50, quando o behaviorismo de Skinner na área da psicologia e o estruturalismo de Saussure e Bloomfield na área da linguística estavam na moda, aconteceu o primeiro movimento contra o método tradicional. Os linguistas de então passaram a valorizar a língua na sua forma oral, sustentando que o aprendizado de línguas estaria relacionado a reflexos condicionados, e que a mecânica de imitar, repetir, memorizar e exercitar palavras e frases seria instrumental para se alcançar a habilidade comunicativa. Assim, a metodologia de tradução e gramática foi muito usada até meados do século 20, quando começou a cair em descrédito devido à sua ineficácia em produzir qualquer habilidade oral.

Este método tem repercussão até hoje em muitos contextos de ensino de língua estrangeira, não exatamente como fora concebido, mas preservando em seu núcleo algumas marcas do ensino da língua pela língua: estudo do vocabulário por meio de longas listas, aplicação de regras gramaticais em exercícios estruturais descontextualizados, e até mesmo exercícios mecânicos de tradução.

1.2 O método comunicativo

Enquanto nos Estados Unidos, tanto na linguística estruturalista de Bloomfield quanto na gramática gerativo-transformacional de Chomsky, os linguistas tenham se concentrado no código da língua, analisada de maneira ascendente até o nível da frase, na Europa os linguistas se preocupavam em estudar a semântica e a sociolinguística, enfatizando o discurso. Como defende Leffa (2008), esse estudo não obtinha apenas a análise do texto – oral ou escrito – como pressuposto, mas também as circunstâncias em que era produzido e interpretado. Dessa forma, a língua não era analisada como um conjunto de frases apenas, mas como um conjunto de eventos comunicativos.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Essa nova visão da língua veio ao encontro do vazio deixado pelo declínio do Método Audiolingual. Com isso, nascia o Método Comunicativo, enfatizando a semântica da língua em vez de códigos, como acontecia no audiolingualismo. Em linhas gerais, neste método o uso da linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos estudantes são considerados fatores relevantes. Nesse sentido, a comunicação se torna o foco e as formas linguísticas passam a ser ensinadas apenas quando necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa, podendo ter mais ou menos importância do que outros aspectos, como saber de que maneira utilizar a língua para se comunicar em determinada situação.

A partir dos anos 1970 e 1980, novas teorias emergiram nas áreas da linguística e da psicologia educacional. Piaget e Vygotsky, pais da psicologia cognitiva contemporânea, já haviam proposto que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Dessa maneira, cada aprendiz constrói o próprio aprendizado baseado em experiências de fundo psicológico resultantes de sua participação ativa no dado ambiente (SCHUTZ, 2007).

Leffa (2008) ressalta a importância de os materiais utilizados durante as aulas de inglês serem autênticos. Segundo o pesquisador,

O material usado para a aprendizagem deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.). Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revistas, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, propagandas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente. O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua (LEFFA, 2008, p. 22).

Corroborando o que ressalta o autor supracitado, Almeida Filho (1998) complementa:

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 36).

O método comunicativo defende a aprendizagem centrada no estudante (LEFFA, 2008), não apenas em termos de conteúdo, mas também de técnicas utilizadas pelo professor em sala de aula. Assim, este deixa de exercer seu papel de autoridade e de distribuir conhecimento para assumir o papel de orientador, de mediador e facilitador da aprendizagem. Nesse sentido, o aspecto afetivo demonstra ser visto como uma variável de primordial importância no processo, no qual o professor deve mostrar interesse pelos anseios dos estudantes, encorajando sua participação, acatando as sugestões por eles dadas durante as aulas, e, como demonstra Larsen-Freeman (1986, p.129), dando a eles a *“oportunidade de expressarem suas ideias e opiniões”*²³¹.

Assim, como ressalta Leffa (2008), no método comunicativo não existe ordem de preferência na apresentação das habilidades (ouvir e compreender, falar, ler, escrever) nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna, pelo contrário, as habilidades são trabalhadas de modo integrado. Dependendo dos objetivos de cada atividade, poderá haver concentração em apenas uma delas. Entretanto, *“a língua-alvo deve ser um veículo de comunicação durante a aula e não apenas um objeto de estudo”* (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 129).

Portanto, ainda de acordo com Leffa, entre as características deste método, destacam-se as seguintes:

1. Maior importância às necessidades de comunicação do aluno, como por exemplo, sugerir, optar, opinar, pedir informação etc.;

²³¹Tradução de autoria dos pesquisadores deste estudo.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

2. Funções da linguagem apresentadas em situações que modificam essas necessidades (como, por exemplo, se dirigir a uma balconista para solicitar informação);
3. Ênfase no modo como usar determinada forma para se atingir certa necessidade da comunicação;
4. Material de ensino baseado muito mais no estudante e, em relação aos outros métodos, refletindo com maior precisão o uso natural da língua; e
5. Participação ativa do estudante no processo de aprendizagem através de dramatizações, trabalhos em grupo, entre outros.

A comunicação, segundo o linguista aplicado Almeida Filho (1998), se dá como uma forma de interação social propositada, em que acontecem demonstrações de apresentação pessoal, unidas ou não à (re)construção de conhecimento e troca de informações. O estudioso ainda pontua que

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 15).

Partindo dessa premissa, o uso genuíno e autêntico da língua como um instrumento de comunicação social se configura como algo que exerce influência na maneira como determinado idioma é aprendido. Sendo assim, a interação propositada na LE entre sujeitos desempenha importante papel nesse processo, uma vez que é por meio dela que haverá a construção de sentido, de significados na língua-alvo.

Larsen-Freeman (1986) sugere alguns princípios relacionados ao aprendizado de língua estrangeira no método comunicativo, a saber: 1) ter capacidade para entender a intenção do falante ou escrevente faz parte da competência comunicativa; 2) uma função pode ter várias formas linguísticas, uma vez que o foco está no uso real da língua, uma variedade de formas linguísticas devem ser apresentadas juntas; 3) os estudantes devem trabalhar com a linguagem no nível do discurso. Eles devem

aprender sobre coesão e coerência; 4) Os jogos são importantes pois eles possuem características em comum com eventos reais de comunicação, e, durante essa atividade, o falante recebe um *feedback* imediato de seu ouvinte que o faz entender se ele obteve êxito ou não na comunicação; 5) os estudantes devem trabalhar em grupos pequenos, pois isso maximiza a prática comunicativa exercida entre os membros dos mesmos, podendo se expressar e dar opiniões; 6) os erros são resultados naturais do desenvolvimento das habilidades de comunicação; 7) uma das maiores responsabilidades do professor é estabelecer situações que promovam a comunicação entre os estudantes; 8) a interação comunicativa encoraja relações de cooperação entre os estudantes e os ajuda a negociar significados; 9) durante as atividades comunicativas, o professor age como coordenador das mesmas; 10) a gramática e o vocabulário aprendidos seguem a função da língua, o contexto e as regras dos interlocutores; e 11) os estudantes devem ter a oportunidade de desenvolver estratégias para interpretar o idioma da maneira como ela é usada por falantes nativos (LARSEN-FREEMAN, 1986, pp. 129-130).

Vale ressaltar que Noam Chomsky revolucionou a linguística nos anos 60, afirmando que língua não era uma habilidade memorizada, mas criativa. Ao destacar o aspecto criativo das línguas, o linguista nega relevância ao ensino tradicional, baseado no estudo de regras gramaticais prescritivas e ditadas de fora, bem como na metodologia de repetição e memorização. “Assim, o conceito de certo e errado cede lugar ao conceito de aceitável e inaceitável, com base no desempenho de um representante nativo da língua e da cultura” (SCHUTZ, 2007, acesso em: 15 fev. 2012)²³². Dessa forma, o aprendizado de idiomas passa a ser visto como competência intuitivamente construída e adquirida. Mais recentemente, as ideias de Chomsky passaram a inspirar a metodologia de ensino de línguas na direção de uma abordagem baseada na comunicação e intermediação de um facilitador carismático, e com participação ativa da parte do aprendiz no decorrer das atividades.

²³²O APRENDIZADO de línguas ao longo de um século. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apren.html>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF **Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.**

Além da abordagem comunicativa, com o tempo, uma avalanche de novos métodos surgiu, despertando interesse e atração de diversos teóricos e pesquisadores. Bedim (2000), em seus estudos sobre o assunto, assinala que

[...] Emergiram direções como a de dar ênfase ao aspecto humano do ensino-aprendizagem de idiomas, priorizando-se a interação entre professor e aluno e as características individuais do aprendiz. Tal convicção levou a experiências diversas, todas projetadas para modificar a tradicional aula centrada no professor. Alguns autores defendiam a individualização de instrução de língua, outros enfatizavam cultivar a iniciativa e o senso de responsabilidade do educando, enquanto outros, ainda, tentavam influenciar relações humanas nas aulas, sensibilizando os professores para os aspectos sociais e emocionais (BEDIM, 2000, p. 24).

Embora, no decorrer dos séculos anteriores, tenha havido uma preocupação em encontrar um método eficaz para o ensino de línguas, no século 21 tem ocorrido um movimento que não se preocupa com métodos de ensino genéricos, mas com uma visão mais complexa da educação que engloba um entendimento multifacetado do processo de ensino-aprendizagem. Este tempo, segundo Richards e Renandya (2002), é denominado como a Era Pós-método, em que a atenção se volta ao processo de ensino-aprendizagem e às contribuições do professor para a pedagogia do ensino de línguas que se torna uma espécie de pesquisa e experimentação contínuas no dia a dia na sala de aula e fora dela.

1.3 O pós-método

A “liberdade” metodológica proposta pela era pós-método, de acordo com Vilaça (2008), acarreta uma responsabilidade muito maior da parte do professor com relação às suas escolhas e práticas, o que lhe exige uma formação mais ampla, no sentido de ser mais crítica e autônoma. Antes, ele apenas seguia um método, executava-o; agora, cabe-lhe tomar decisões, avaliar o processo de ensino-aprendizagem, desenvolver materiais instrucionais, entre outros, como defende também Larsen-Freeman (2004).

Desse modo, outra característica desta era, segundo Bailey (2001) e Taylor (2002), é a atuação do professor como pesquisador no contexto de ensino em que atua. Por isso há tantos professores em programas de pós-graduação hoje em dia, pesquisando o que acontece em

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

sala de aula. Sendo assim, Vilaça (2008) corrobora o que vem sendo abordado e discutido neste texto com a seguinte observação:

Estas mudanças metodológicas refletem também nas metodologias de pesquisa empregadas para pesquisar a sala de aula. É cada vez maior o emprego de metodologias qualitativas que visam compreender, descrever e analisar o processo de ensino/aprendizagem, com maior frequência para pesquisas de base etnográfica, pesquisa-ação e prática exploratória (VILAÇA, 2008, p. 84).

Vilaça (2003) destaca que devido a uma série de fatores como a globalização, a Internet e o mercado de trabalho, cada vez mais os estudantes de línguas estrangeiras necessitam acumular capacidades e conhecimentos, o que multiplica a responsabilidade do professor. A pós-modernidade exige que o ensino seja mais rápido e produtivo, por isso, o estudante de línguas de hoje precisa de rapidez e qualidade.

Consequentemente, o professor deste século necessita se preparar bem tanto para lecionar como para administrar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Por fim, Vilaça (2008) alerta que

[...] para isto, a formação do professor requer atenção especial. Embora estejamos numa era que permite e, em muitas situações, exige o ecletismo, um dos fundamentos necessários a esta formação é conhecimento e estudo crítico dos métodos e das abordagens de ensino, para que a sua participação no ensino seja fundamentada em princípios teórico-metodológicos, competências e conhecimentos sólidos e compatíveis com a sociedade e o tempo em que vivemos (VILAÇA, 2008, p. 85).

Cabe ao professor, enquanto pesquisador, escolher e adotar as estratégias e procedimentos que facilitarão suas práticas diárias de ensino, de maneira que supram as necessidades de seus estudantes eficazmente. Bedim (2000) elucida que é fundamental desenvolver a autonomia do aprendiz a fim de que ele seja preparado para colocar em prática a interação tanto com os demais estudantes como com o professor, para estudar dentro e fora da sala de aula, ampliando, assim, suas estratégias de aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira (PCNLE, 1998, p. 57), “cada vez mais tende-se a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional”. Isso quer dizer, então, que a interação entre o professor e aluno e entre alunos passa a ser o foco atualmente. Subjaz que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, uma vez que aprender passa a ser uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Por conseguinte, a interação entre um estudante e um participante de uma prática social também se torna geradora dos processos cognitivos, para a resolução de tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparam.

Nesse sentido, como a essência do método comunicativo se fundamenta no referencial sociointerativo, considerando a interação entre os falantes de LE um fator relevante no aprendizado de idiomas, entende-se que a utilização de recursos como o *blog* pode instituir mudanças positivas no ensino de línguas nesta era Pós-método.

Portanto, esta parece ser uma ideia atraente e interessante aos jovens, que são cada vez mais assíduos tanto nos cursos livres de idiomas como nos ambientes virtuais, podendo proporcionar-lhes um ensino mais dinâmico, interativo e autônomo.

2. O BLOG COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Muitos pesquisadores vêm discutindo sobre as vantagens reais de se trabalhar com o blog em sala de aula. Especula-se que a maior possibilidade de interagir e proporcionar mais prazer e diversão seja um fator influenciador nesse uso.

Almeida et al. (2012) ressaltam que a utilização do blog permite que se tenha liberdade na escrita, uma vez que é possível escrever o que se pensa. Assim, à medida que os conteúdos são postados e, de acordo com a popularidade do blog, surgirá uma infinidade de comentários de seus leitores. Dessa forma, seu uso seria considerado uma boa maneira de estimular os alunos a ler e escrever.

Destaca-se que a interação professor-aluno e vice-versa parece importante para a formação dos estudantes, pois este estímulo para a leitura e escrita pode facilitar a comunicação entre ambos através do texto lido e comentado, a reflexão crítica e a

possibilidade de intervenção e colaboração no conhecimento dos participantes envolvidos nas tarefas.

Dentre essas características outras podem ser destacadas, como a facilidade para criar os blogs, editá-los e publicá-los (sem que muitos conhecimentos técnicos sejam exigidos), a exibição de conteúdo recente no topo da página, poucas subdivisões internas (os conteúdos mais antigos geralmente são guardados por links, sobressaindo-se a estrutura hipertextual), textos breves, contextualização e interpretação por meio de comentários, atualização diária (que pode acontecer várias vezes ao dia), acesso público e gratuito, e possibilidade de interatividade.

Almeida et al. (2012) salientam que “no blog, a escrita e a reescrita ocorre pela associação de fragmentos de textos e ideias. A construção de um novo texto se dá por meio da intertextualidade de vários textos que surgem pelo “clique de botão””. Portanto, a leitura e a escrita, transformadas pelo espaço da estrutura hipertextual, possibilitam um novo perfil leitor/autor/escritor. Como destaca o pesquisador Lévy (1999, p. 15),

A nova universalidade não depende mais da autossuficiência dos textos, de uma fixação e de uma independência das significações. Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente.

Nessa perspectiva, para que haja interação, de fato, é necessário que o professor participe de forma ativa nos blogs os quais ele propõe para os alunos, a fim de se tornar mais próximo dos mesmos, principalmente no que se refere ao uso da linguagem, e à discussão de assuntos que, geralmente, não estão inseridos do âmbito acadêmico.

Como dito anteriormente, os blogs costumam ter uma linguagem cotidiana, simples de escrever e de ler, não havendo a necessidade de postar textos longos, mas de inserir imagens e vídeos, criando para os professores a oportunidade de explorar a linguagem não verbal que para o leitor parece algo interessante e atraente. Esta, portanto, segundo Almeida et al. (2012), é uma das maneiras de se evitar a dicotomia

entre linguagem oral e linguagem escrita, tão presente na escola, em que o domínio da escrita é considerado muito mais importante do que o da tecnologia.

Nessa perspectiva, Oliveira e Cardoso (2009) indicam a promoção do letramento verbal e visual que essas ferramentas são capazes de promover aos alunos, afirmando que

Os blogues podem ser ferramentas educativas eficazes uma vez que promovem a literacia verbal e visual, possibilitam a aprendizagem colaborativa e estão acessíveis de igual modo a vários grupos etários e fases de desenvolvimento educativo (Huffaker, 2005). É neste contexto que os blogues aparecem como uma ferramenta de eleição no ensino das línguas estrangeiras permitindo a participação activa dos alunos, a interacção e colaboração entre pares e a comunicação inter-cultural autêntica com nativos, neste caso da língua inglesa, geográfica, e até culturalmente, distantes (OLIVEIRA; CARDOSO, 2009, p. 88).

Ainda, alguns benefícios do uso de blogs para alunos e professores podem ser os seguintes: a aproximação a eles proporcionada em rede, a identificação do aluno com o professor blogueiro, um espaço a mais para orientação, maior reflexão sobre o conteúdo estudado, atualização, compartilhamento de informações, continuidade dos estudos fora da sala de aula, divulgação de trabalhos realizados na escola, entre outros.

Focalizando esta questão no ensino de língua inglesa, é possível que o professor estabeleça conexões comunicativas com os alunos, no sentido de levá-los a praticar a leitura e a escrita, além da compreensão auditiva e da fala, e das habilidades social, de estudo ou de pensar, e de autoconscientização – como sugerem Holden e Rogers (2001). Tudo isso acontece de maneira leve e espontânea, uma vez que ele já possui o hábito de usar tecnologias no seu cotidiano. Assim, isto pode ser feito tanto dentro como fora da sala de aula, dependendo dos objetivos a serem alcançados pelo professor e pelos alunos.

Oliveira e Cardoso (2009) acreditam que os blogs podem diminuir as fronteiras de linguagem e aumentar o contato e a comunicação com falantes nativos de língua

inglesa, pelo seu potencial criativo e contexto desinibidor que permite que os alunos se comuniquem de maneira autêntica.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para este estudo foram selecionados dois blogs de professores de inglês: *MovieSegments to Assess Grammar Goals*²³³ e *English Teachers' Café*²³⁴. Ambos foram escolhidos por serem blogs que tratam da gramática da língua inglesa de maneira contextualizada e por serem utilizados pelos professores no ambiente pesquisado para fins de consolidação de conteúdos aprendidos durante as aulas.

O primeiro contém uma série de segmentos de filmes e atividades utilizadas para avaliar a prática da gramática de maneira divertida e desafiadora. Além desses filmes, o professor de inglês pode encontrar planos de aulas, atividades que podem ser impressas, as respostas de cada tarefa sugerida, dicas e sugestões para realizar as atividades utilizando DVDs que os professores possuem em casa. Dessa forma, ensinar gramática com partes de filmes se torna “inspirador e altamente motivante”.²³⁵

O segundo blog contém atividades variadas, voltadas para o ensino da língua de maneira prática e estimulante, buscando a interação dos alunos. Pode ser utilizado durante uma aula para complementar o que o professor já vem trabalhando com a turma, levando-o a praticar seus conhecimentos em um contexto. É um blog para alunos e professores, pois também possui dicas de atividades a serem realizadas em sala de aula, dicas sobre o idioma, vídeos, tirinhas, entre outros.

A observação do uso destes blogs durante as aulas teve o objetivo de verificar de que maneira a gramática da língua inglesa pode ser ensinada em um contexto, fugindo da repetição e memorização de regras, as quais, ao longo dos anos, vêm desestimulando o aprendizado deste idioma no Brasil; além de analisar algumas atividades que podem auxiliar o professor nesta tarefa.

²³³Disponível em <<http://moviesegmentstoassessgrammarggoals.blogspot.com.br/>> Acessado em 05 dez. 2012.

²³⁴ Disponível em <<http://eslteacherscafe.blogspot.com.br/>> Acessado em 05 dez. 2012.

²³⁵Tradução de autoria dos pesquisadores deste estudo.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo (SOUZA, 2009), se baseou na busca da interação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor durante as atividades que envolveram conteúdos gramaticais, visando à comunicação desses sujeitos na língua alvo.

4. ALGUNS RESULTADOS

Nos dias atuais, há uma preocupação em ensinar a língua inglesa de maneira atraente, utilizando materiais autênticos e novas tecnologias em um contexto, para que os alunos aprendam o idioma da forma mais natural possível, visto que estão fora do país onde se fala a língua alvo, para que o uso de estruturas gramaticais não seja o rumo das aulas.

Nesse sentido, esta pesquisa foi desenvolvida ao longo do último bimestre do ano letivo de 2012 com estudantes do nível intermediário em um curso livre no município de Itaperuna-RJ, observando o uso dos dois blogs citados anteriormente durante as aulas que visavam ao ensino-aprendizado da língua.

No decorrer das observações, notou-se que os professores procuraram planejar atividades que permitissem utilizar os conhecimentos prévios dos alunos. Os conteúdos foram propostos de forma significativa e funcional, permitindo inferir sua adequação ao nível de desenvolvimento de cada aluno e representando um desafio alcançável, que causasse um conflito cognitivo e, deste modo, promovesse a atividade mental, motivasse a aprendizagem de novos conteúdos, estimulasse a autoestima e o autoconceito e ajudasse o aluno a adquirir competências relacionadas com o aprender a aprender, para torná-lo cada vez mais autônomo na sua aprendizagem (Zabala, 1998).

Desse modo, as atividades propostas foram selecionadas e elaboradas numa perspectiva comunicativa/pragmática, salientando o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem. Como Neuner (1991) defende, tentou-se criar sequências de exercícios que, do ponto de vista pragmático e pedagógico, pudessem preparar para, desenvolver, estruturar, simular e ser atos de comunicação.

Através das tarefas realizadas com os alunos em sala de aula, foi possível implementar um ensino diferenciado, não apenas pelo nível das atividades, mas pelo tempo de realização das mesmas (Dervin, 2006), respeitando-se os diferentes ritmos de aprendizagem, com objetividade, clareza e adequação aos propósitos curriculares.

Além disso, o uso dos blogs nas aulas permitiu aos alunos o uso da língua inglesa de forma autêntica, já que podiam usar a linguagem real do dia a dia (D' Eça, 2006), dando-lhes ao mesmo tempo a possibilidade de comunicarem sem medo de cometerem erros e de desenvolver suas competências comunicativas (Segal, 2004).

Com este trabalho realizado na sala de aula, os alunos foram o foco no processo ensino-aprendizagem, construíram os seus conhecimentos ao realizarem as atividades propostas, procuraram as suas próprias soluções para os problemas, por exemplo, ao acessar as páginas das tarefas contextualizadas de gramática disponíveis no blog, interagindo, assim, com os conteúdos e reforçando a sua autonomia e independência online.

Ao possibilitar a avaliação pelos pares e derrubar as barreiras das quatro paredes da sala de aula, foi possível atingir os objetivos do aprendizado na contemporaneidade, a saber: colaboração, inclusão, flexibilidade e aumento da importância dada aos alunos (OLIVEIRA; CARDOSO, 2009).

Ao longo desta investigação, e graças ao uso dos blogs no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, os alunos melhoraram a sua fluência (Cain, 2007) e desempenho na língua (Dervin, 2006), tanto a nível escrito como oral, de tal modo que, desenvolveram melhor as suas competências comunicativas (Segal, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias de hoje, é imprescindível que a escola acompanhe o ritmo competitivo que a sociedade deste século impõe, a qual não se limita a utilizar um método tradicional de ensino e aprendizagem. Assim, o ensino deverá ser encarado como produção, criação e, acima de tudo, interação.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Sabe-se que inovação tecnológica não significa inovação pedagógica, contudo a evolução tecnológica deverá transformar o modo como as pessoas aprendem, uma vez que pode complementar o uso dos materiais didáticos adotados pelas instituições.

Este estudo, inicial, teve como objetivo verificar de que maneira os blogs podem impactar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no curso livre, atentando para a gramática, uma vez que, devido ao método tradicional, esta foi se tornando “mal vista e mal quista” por muitos estudiosos. Sendo assim, não há a intenção de fazer generalizações, mas contribuir com o processo ensino-aprendizagem de modo que outros professores se interessem em utilizar uma abordagem que, de fato, funciona no ambiente estudado.

Portanto, a partir dos resultados encontrados nesta pesquisa, os pesquisadores deste trabalho pretendem continuar a investigação ampliando este universo e buscando desvendar novas possibilidades de interação dos estudantes com a língua inglesa e as novas tecnologias da comunicação e da informação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaqueline Maria de; CASTELANO, Karine Lôbo, SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; LUQUETTI, Eliana Crispim França. Uso do *blog* na escola: recurso didático ou objeto de divulgação? **Interscienceplace**, Ed. 22, v. 1, n. 10, 2012. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/view/448/298>>. Acessado em 05.Dez, 2012.

CRYSTAL, David. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

D' EÇA, T. **A Internet na Iniciação à Língua Estrangeira: Blogs e CALL lessons**. Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística – O Ensino das Línguas e a Linguística. [Online], 2004. Disponível em:

<<http://www.malhatlantica.pt/teresadeca/papers/setubal2004/blogsecall.htm>>;
Acessado em 05.Dez, 2012.

D' EÇA, T. O blog como elemento de motivação para a leitura e escrita na língua estrangeira. **Proformar Online**, 15. [Online], 2006. Disponível em
<http://www.proformar.org/revista/edicao_15/blog.pdf> Acessado em 05.Dez, 2012.

FETTERMANN, Joyce Vieira. **Os entornos virtuais da rede social My English Club e suas intervenções nos ambientes presenciais de aprendizagem da língua inglesa**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Centro de Ciências do

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2012.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.I.; VANDERSEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEVY, M. Scope, goals and methods in CALL research: questions of coherence and autonomy. **ReCALL**, v. 12, n. 2, p. 170-195, 2000.
- LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência – Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. São Paulo. Editora 34, 15ª impressão, 2008.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1996.
- LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo. Editora 34, 7ª impressão, 2005.
- LIMA, R. da S. M. Tecnologias Educacionais como suporte para o processo de aprendizagem de Língua Inglesa: aspectos relevantes. In: **Anais...** III CELLMS, IV EPGL e I EPPGL – UEMS-Dourados. 08 a 10 de outubro de 2007.
- NEUNER, G. Situação actual: fundamentos, princípios e formas que revestem os exercícios no contexto de uma metodologia do ensino das Línguas Estrangeiras orientada segundo uma abordagem comunicativa pragmática. In G. Neuner, C. Edelhoff, M. Kruger & H. Piepho, **Didáctica das Línguas Estrangeiras** (pp. 25-30). Volume 1. Lisboa: Apáginastantas, 1991.
- OLIVEIRA, S. A.; CARDOSO, E. L. **Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts**. Revista Educação, formação e Tecnologias, 2009.
- SCHITTINE, D. **Blog: comunicação e escrita íntima na Internet**. Civilização Brasileira, 2004.
- SILVA, Luís Fernando. **O Adulto e a Aprendizagem: desafios de gente grande**. In **Encontros e Contornos: práticas investigativas de gestão, formação e ensino de língua estrangeiras**. Volume 1. São Paulo, Editora CNA - Cultural Norte Americano Ltda., 2008.
- VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. Trad. Grupo de Desenvolvimento e ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biológicas – USP. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZABALA, A. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALA, A. Os Pontos de Vista Didáticos. In: **O Construtivismo na Sala de Aula** (pp. 150-195). Porto: Edições ASA, 2001.

**O USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TIC, UTILIZANDO A
INTERNET COMO MAIS DAS FERRAMENTAS PARA O PROCESSO DE
DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
o ensino à distância**

Sérgio Elias Istoe (UMESP/SP)
Carolina crespo Istoe (UNESA/RJ)

RESUMO: O artigo apresenta os avanços da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), na modalidade do Ensino a Distância, que passou do curso por correspondência a aulas telepresenciais (Televisão e Rádio), para o uso da INTERNET como instrumento (meio) de comunicação entre professor e aluno. Privilégio apenas dos grandes centros, o ensino superior passou a ser oferecido em lugares extremamente distantes, democratizando o ensino e possibilitando muitos brasileiros a usufruir da formação superior, para que possam competir igualmente no mercado de trabalho. Outro ponto positivo é quanto à flexibilidade que a modalidade do Ensino a Distância permite, tanto de dia quanto de horário ao usuário, mas ao mesmo tempo torna-o muito mais responsável pela busca de informações que o levem ao conhecimento. Pretende-se desenvolver uma pesquisa bibliográfica, tanto em livros como na própria Rede, com o objetivo de buscar o que tem sido feito em prol da educação através do Ensino a Distância. Existem ainda grandes desafios tanto para os professores quanto para os alunos, pois o instrumento, que está em constante evolução permite a ambos a pesquisa de temas atuais, fazendo com que o professor se mantenha sempre atualizado, pois os alunos tem acesso às mesmas fontes de informações. Percebemos que existem resistências de ambas as partes porque ainda é uma modalidade considerada em fase de aperfeiçoamento. Certamente esta modalidade é o futuro presente em nossos dias elevando cada vez mais a qualidade dos cursos Ensino a Distância, para benefício da Educação.

Palavras-chave: Internet; Educação a Distância; Qualificação Profissional.

I- Considerações Iniciais

Ao longo da nossa história entendemos que a aprendizagem é algo que sem dúvida nos leva ao conhecimento que por direitos, deveríamos ter acesso enquanto cidadãos. Vemos projetos sociais que levaram e levam o ensino às pessoas carentes, como o MOBREAL da época da ditadura militar e a Alfabetização Solidária do atual governo. A partir do desenvolvimento de novas mídias, tais como: televisão, o rádio e o telefone, as novas tecnologias favoreceram a difusão das informações e enriqueceram o processo de aprendizagem permitindo a efetivação da comunicação síncrona, que ocorre quando duas ou mais pessoas estão em contato, em diferentes

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

espaços em tempo real. Então uma simples reflexão nos leva a raciocinar sobre a educação oferecida pelo país, seja ela na sala de aula ou na mídia.

Uma serie de reportagens do Jornal Nacional (Rede Globo de Televisão) apresentado na edição do dia 27/04/2009, cujo título é: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA BENEFICIA MILHÕES DE PESSOAS, começa apresentando o desafio de levar a educação a toda à imensidão deste nosso país: A importância do Ensino a Distância é como a relatada a seguir: “Estava muito insatisfeito. Tinha inveja do pessoal que tinha um curso superior, mas eu dizia que um dia iria conseguir também”. Declaração de Olavo Fontes, sujeito pertencente à etnia Tucano, região do Rio Negro, a cerca de 900 quilômetros de Manaus/AM. Esta é a prova de que o futuro chegou aos rincões mais longínquos do nosso país. Milhões de pessoas são beneficiadas pelo Ensino a Distância. São mais de 2,5 milhões de estudantes beneficiados.

Uma façanha que começou há mais de 150 anos, onde a University of London foi a pioneira. Têm 40 mil alunos em 180 países. Produziu cinco prêmios Nobel. O mais ilustre, o ex-presidente da África do Sul, Nelson Mandela, fez o curso de Direito por correspondência na prisão. Desde os primórdios do ensino a distância, por correspondência, por meio do rádio, TV, Vídeo, CD-ROM, telefone, fax até chegar ao uso da Internet, muitas mudanças ocorreram, tornando a modalidade deste, um instrumento extremamente eficiente e com uma capacidade de alcance inimaginável. Tempo, espaço e distância, foram superados, não sendo mais um empecilho para alcance de qualificação dos sujeitos inseridos no mercado de trabalho extremamente concorrido, no mundo globalizado em que vivemos.

Segundo artigo publicado na Wikipedia, em 1992 foi inaugurado a Universidade Aberta de Brasília (Lei 403/92), podendo atingir três campos distintos: a ampliação de do conhecimento cultural com a organização de cursos específicos de acesso a todos, a educação continuada, reciclagem profissional às diversas categorias de trabalhadores e àqueles que já passaram pela Universidade; e o ensino superior, englobando tanto a graduação como a pós-graduação. Em 1994, teve início a expansão da Internet no ambiente universitário. Dois anos depois surgiu a primeira legislação específica sobre educação à distância no ensino superior. As bases legais para essa modalidade foram

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF **Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.**

estabelecidas pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, regulamentada pelo decreto nº 5.622 de 20 de Dezembro de 2005, que revogou os decretos nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, com normatização definida pela Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004.

No decreto nº 5.622 afirma que ficam obrigatórios os momentos presenciais para avaliação, estágios, defesas de trabalhos de conclusão de curso. Os cursos deverão ter a mesma duração definida para os cursos na modalidade presencial.

Neste trabalho só trataremos da modalidade do EaD - Ensino a Distância utilizando a internet como meio de comunicação entre professor e aluno para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem e também voltado para o ensino superior.

II- O advento da Internet

Segundo Castells (2000) a origem da internet ocorreu na década de 60, pelo Departamento de defesa dos Estados Unidos, visando à proteção contra os soviéticos, do seu sistema de comunicação, se ocorresse uma possível guerra nuclear.

A microinformática surge na década de 70, com o estabelecimento do Personal Computer – PC – e a convergência tecnológica. Nas décadas de 80 e 90, houve a popularização da internet e a transformação do PC em um computador coletivo – CC. Nesse período, a rede é o computador e o computador é uma máquina de conexão (LEMOS, 2004). Cada dia novas tecnologias, denominadas nômades, que são representados pelos smartphones, notebooks, laptops, palmtops, cuja ênfase é a mobilidade tecnológica. Neste século, contamos com computadores coletivos móveis – CCm -, o que agiliza o acesso as informações (LEMOS, 2004).

As Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), tem trazido grandes transformações neste presente século. Para Perter Drucker (2000) as primeiras Revoluções Industriais, encurtaram as distâncias, exatamente pelo avanço nos meios de comunicações e transportes. Com o advento da informática, principalmente pelo desenvolvimento da INTERNET, as distancias já não existem, pois em qualquer parte do mundo podemos no comunicar com que estiver ligado à Rede. Podemos realizar

coisas que no passado eram impossíveis como compras, conhecer pessoas de outros países, trocas de informações e realizar cursos a distância, seja ele técnico, graduação, especialização e até mestrado.

III- O que é educação à distância?

A Educação a Distância (EaD) é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente mas conectados por meio de tecnologias de comunicação que permitem de um maneira bastante eficiente o contato direto entre aluno e professor, bem como entre alunos que fazem o mesmo curso (MORAN 2002). É uma modalidade que está em franco desenvolvimento e crescimento no país utilizando das tecnologias telemáticas permitindo rápida comunicação entre os atores inseridos nessa modalidade de ensino, a qualquer hora e em qualquer lugar que tiver acesso a Internet.

Além do acesso ao conteúdo disponível ao aluno, o fórum de discussão diretamente com o professor ou tutores ONLINE, permite a troca de informações e orientação, por parte do professor para auxiliar seus alunos no direcionamento dos estudos. Percebemos que nesta modalidade o aluno passa a ter uma atitude mais ativa frente à sua formação, além de uma autodisciplina e comprometimento, pois com a flexibilidade de dia e horário para se dedicar aos estudos, ele precisa pesquisar sobre os assuntos tratados nas lições, complementando e aprofundando mais sua busca pelo conhecimento.

Segundo Moran (2002), a EaD pode ser feita nos níveis fundamentais, médio e superior, mas é mais adequados para adultos já experientes e que tem autonomia para estudar e pesquisar. Mas o EaD passou por profundas mudanças desde sua criação, sua aceitação era de desconfiança, uma vez que as formas que eram desenvolvidas não tinham toda a eficiência do modelo que temos atualmente pelo uso das TICs, que começaram a ser utilizada a partir de 1990, com a popularização do computador pessoal e da modalidade da Internet.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Segundo Braga Norte (2011), o ensino a distância no Brasil surgiu em 1904 com cursos à distância profissionalizantes que eram oferecidos por entidades privadas. Até o ano 2000 o Instituto Universal Brasileiro e o Instituto Monitor foram responsáveis por mais de três milhões de pessoas formadas. O governo federal, e os estaduais, na década de 60/70 no intuito de minimizar o analfabetismo, e melhorar a qualificação dos professores, criaram as TV's Educativas. Iniciativas privadas como a da Fundação Roberto Marinho com aulas teletransmitidas em determinados horários, ampliaram os cursos a distância, focando na alfabetização de jovens e adultos, cursos profissionalizantes, cursos supletivos de primeiro e segundo graus.

Como foi dito anteriormente, questões como o tamanho continental do país, as distorções entre as regiões, com uma concentração das Instituições de Ensino Superior em larga escala, predominantemente, na região Sudeste, criava dificuldade para quem queria ter acesso ao ensino superior, pois os altos custos de deslocamento, moradia e material de estudo, inviabilizavam o alcance de muitos ao conhecimento superior. O EaD é muito mais democrático, pois além do custo em si muito menor que o ensino tradicional presencial, tem um alcance gigantesco, que até os índios amazônicos, como o caso de Olavo Fontes, pode ter acesso ao conhecimento antes limitado às regiões mais desenvolvidas.

Outra facilidade que encontramos no EaD é que a questão da flexibilidade, pois o aluno escolhe o dia, seu horário de estudo e o local, desde que tenha acesso à Internet. Essa autonomia deve levar o aluno a uma maior responsabilidade pela sua própria formação, por isto é que se têm os 10 mandamentos de Educação Online:

(www.cemetre.com.br/ead/file.php/o_que_e_educacao_a_distancia.pdf, acessado em 02/01/12).

1. Acesso à Internet: ter endereço eletrônico, um provedor de um equipamento adequado é pré-requisito para a participação nos cursos a distância.
2. Habilidade e disposição para operar programas: ter conhecimentos básicos de Informática é necessário para executar as tarefas.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

3. Vontade de aprender colaborativamente: interagir, ser participativo no ensino a distância conta muitos pontos, pois irá colaborar para o processo de ensino-aprendizagem pessoal, dos colegas e dos professores.
4. Comportamentos compatíveis com a netiqueta: mostrar-se interessado em conhecer seus colegas de turma é muito importante e interessante para todos.
5. Organização pessoal: planejar e organizar tudo é fundamental para facilitar a sua revisão e a sua recuperação de materiais.
6. Vontade de realizar as coisas no tempo correto: anotar todas as suas obrigações e realizá-las em tempo real.
7. Curiosidade e abertura para inovações: aceitar novas ideias e inovar sempre.
8. Flexibilidade e adaptação.
9. Objetividade em sua comunicação: comunicar-se de forma clara, breve e transparente é ponto-chave na comunicação pela internet.
10. Responsabilidade: ser responsável por seu próprio aprendizado. O ambiente virtual não controla a sua dedicação, mas reflete os resultados do seu esforço e da sua colaboração.

Tudo isto corrobora com o que a UNESCO publicou aquilo que chamou dos quatro pilares para a Educação do Século XXI, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (SANCHES, 2011.) Cada vez mais se exige que o aluno tenha uma participação ativa nesse processo e não com um mero depósito de informações, as quais não lhes oferecem as mínimas condições de aprendizado. Educação não é um monte de informações recebidas, mas um processo no qual o sujeito ao receber essas informações, processa-as e converte-as em conhecimento, que transforme sua maneira de pensar e de fazer.

De acordo com CLARK e MAIER (2007), os ambientes virtuais são elementos importantes na tarefa do ensino pedagógico adequado em relação ao processo de aprendizagem, pois o conteúdo e a interação entre alunos e professores são realizados dentro desse ambiente, onde o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA é um software baseado na internet facilitando a Gestão dos Cursos Virtuais. Dois exemplos

desse tipo de software é o MOODLE, gratuito com código aberto e o BLACKBOARD, é pago por ter origem privada.

IV- Ensino a distância: desafios e possibilidades

Segundo Sartori (2010) a característica mundial é de cada vez mais acelerar seu desenvolvimento em todas as áreas, capitaneadas pelos cada vez mais rápidos avanços tecnológicos. Se anos atrás as mudanças levavam mais de uma geração para serem sentidas, estamos experimentando em nossa geração mudanças diversas que ocorrem dentro da própria geração, cujo ciclo de vida dos produtos está cada vez mais curto, tendo como palavra de ordem a inovação (SOUZA e GOMES, 2009). A tecnologia, particularmente a informática é que lidera e permite que outros avanços sigam bem de perto todas as mudanças.

O problema está em acompanhar todas essas mudanças de maneira tão brusca, que acaba trazendo resistências na absorção dessas mudanças. No caso, a educação não escapa dessa discussão trazendo certo desconforto para aqueles que são resistentes ao novo. Estamos falando tanto de professores como de alunos, pois uma nova postura é preciso ser assumida (SARTORI, 2010).

V- Considerações Finais

Desafios da internet para o professor:

Com a chegada da Internet nos defrontamos com novas possibilidades, desafios e incertezas no processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos esperar soluções mágicas para modificar a relação pedagógica, das redes eletrônicas, mas vão facilitar como nunca a pesquisa individual e grupal, o intercâmbio de professores com professores, de alunos com alunos, de professores com alunos. (MORAN 2009).

O aprofundamento de suas aulas, com acesso ao que de mais atual está acontecendo, através de artigos e contato direto com seus autores, onde eles estiverem. A ajuda de outros colegas, a obtenção de respostas às dúvidas, métodos, materiais, estratégias de ensino-aprendizagem. A disponibilidade de programas,

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF **Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.**

vídeos, e outros materiais, podendo ainda copiar imagens, sons, etc. O trabalho do professor é, não só coletar informações, mas trabalhá-las, de escolhê-las, confrontando visões, metodologias e resultados.

Com os avanços da tecnologia, muitas dificuldades antes existentes, como a demora numa pesquisa, tanto pelo professor como pelo aluno, está, hoje, a um clique de nossas mãos, obtendo rapidez, confiabilidade e um número bastante significativo de informações. Hoje é possível ao professor compartilhar sua aula com um colega de outro país, ao vivo e a cores. Este é só o começo de muitas possibilidades que serão disponibilizadas democraticamente a todos.

Desafios da Internet para o aluno

Não diferente dos desafios do professor, mas com muito menos resistência a esta modalidade de pesquisa, via internet, até porque está muito mais acostumado a acessar a rede mundial de computadores, por ser uma realidade mais próxima da sua geração, o aluno, tem também muitos desafios quando da busca de uma educação formal à distância. Disciplina e certa autonomia na busca de novos conhecimentos, que o qualifiquem, não tem dia, nem horário, nem local definido para tal ocorrência.

A flexibilidade de horário e a quantidade de participação do aluno nesse processo é que determinará a eficiência desta modalidade. Essa “independência” poderá beneficiá-lo no sentido de deixar de ser um sujeito passivo para um ativo, buscando fazer parte desse processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. v.2.3 ed. In: A era da informação: economia, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- CLARK, Ruth Colvin e MAIER, Richard E. **e-learning and Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers: and Designers of Multimedia**. New lork: Pfeiffer, 2007. 496p.
- DRUCKER PERTER. - **HSM Management/Ano 4 /Número 18/Janeiro- Fevereiro 2000**.
- **Educação A Distância** (http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Educacao_a_distancia&oldid=32451254– acessado em 25 de Agosto de 2012.
- LEMOS, A. **Cibercultura e Mobilidade: a Era da Conexão**. 2004.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. Artigo disponível em www.eca.usp.br/prot/moran/dist.htm
- NORTE, M. B. . Formação continuada de professores de Inglês (REDEFOR) em ambiente virtual. In: **XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores I Congresso Nacional de Formação de Professores**, 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores, 2011. p. 348-349.
- **Os Quatro Pilares da Educação** (<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>) – acessado em 25 de Julho de 2012.
- SANCHES, Isabel. **Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola**. In: Revista Lusófona de Educação, v. 19. n. 19. 2011. p. 135 – 156.
- SARTORI, Ademilde Silveira, **Educomunicação e a sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo: p.33-48. Julho 2010.
- SOUZA, Carlos Henrique Medeiros e GOMES, Maria Lúcia Moreira. **Educação e Ciberespaço**. Brasília. Editora Usina de Letras, 2009.

PSICOMOTRICIDADE E FONOAUDIOLOGIA NOS DISTÚRBIOS DA LÍNGUA ESCRITA

Fannia Macedo de Oliveira (UCM)
Maria Esther de Araújo Oliveira

RESUMO: Entre as principais expressões das dificuldades de aprendizagem estão os transtornos da Língua Escrita. Sendo a escrita um ato motor e, portanto, ligado à Psicomotricidade, podemos indagar até que ponto transtornos psicomotores influenciam na escrita. A questão central do estudo é verificar se alterações psicomotoras podem influenciar no desenvolvimento da Língua Escrita. Dessa forma, objetivou-se: discriminar as habilidades psicomotoras relacionadas à escrita; descrever como se manifestam as dificuldades psicomotoras na escrita e demonstrar como o conhecimento de conceitos psicomotores pode auxiliar na intervenção fonoaudiológica nestes casos. Este estudo baseou-se em referências bibliográficas relacionadas à Psicomotricidade, Fonoaudiologia e à aquisição da Língua Escrita. O estudo se concentra principalmente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que engloba crianças de seis a oito anos. As referências utilizadas dizem respeito a livros, revistas, sites da Internet e artigos eletrônicos. O estudo se apropria da descrição do desenvolvimento cognitivo segundo Jean Piaget e do Desenvolvimento Psicomotor segundo Jean Le Boulch. A descrição do desenvolvimento da escrita segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky também se encontram neste trabalho. Ao situar estas duas ciências como relevantes na compreensão da escrita e seus transtornos, chegou-se à conclusão que a escrita depende de um desenvolvimento psicomotor adequado. Além disso, há transtornos de escrita influenciados e não influenciados por transtornos psicomotores.

Palavras chave: Escrita – Fonoaudiologia – Língua – Psicomotricidade

INTRODUÇÃO

Adquirir Escrita é uma forma de inclusão, é participar de sua comunidade como sujeito ativo e consciente de suas responsabilidades e direitos. Apesar das inúmeras bibliografias correntes sobre o desenvolvimento da escrita este tema parece nem sempre ser correlacionado com o desenvolvimento psicomotor. Fala-se em aspectos biológico, cognitivo e comportamental, em desenvolvimento linguístico e suas relações psicomotoras, mas acreditamos que este tema seja relevante quando falamos em distúrbios de escrita, já que a motricidade é a base dessa atividade.

Psicomotricidade, segundo a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, (SBP), é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e

orgânicas. Sustenta-se por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

Fávero (2004) afirma que o desenvolvimento psicomotor é de grande importância para o aprendizado da leitura e escrita e que as crianças com nível superior de desenvolvimento conceitual e psicomotor são as que apresentam os melhores resultados escolares.

O Conselho Regional de Fonoaudiologia 1ª Região (CRFa 1) , diz que esta é uma ciência da área da saúde que pesquisa, previne, avalia e trata as alterações da voz, fala, linguagem, audição e aprendizagem.

A Fonoaudiologia, especialmente na área da Linguagem, trabalha na reabilitação das dificuldades relacionadas à escrita e dessa forma, deve interessar-se pelas questões psicomotoras como formas de facilitação de sua intervenção, o que pode ser comprovado pelos estudos de Mousinho (1998). Por isso, o tema Psicomotricidade como apoio à Fonoaudiologia nos distúrbios da Língua Escrita foi eleito para este trabalho monográfico.

A questão central do estudo é verificar se alterações psicomotoras podem influenciar no desenvolvimento da Língua Escrita. Dessa forma, objetivou-se: discriminar as habilidades psicomotoras relacionadas à escrita; descrever como se manifestam as dificuldades psicomotoras na escrita e demonstrar como o conhecimento de conceitos psicomotores pode auxiliar na intervenção fonoaudiológica.

A revisão da literatura aborda diversas teorias como a descrição do desenvolvimento cognitivo segundo Jean Piaget, o Desenvolvimento Psicomotor segundo Jean Le Boulch e a teoria desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky para a aquisição da escrita. Há ainda a busca pelo estudo das habilidades psicomotoras e dos principais distúrbios psicomotores. O estudo da relação entre Fonoaudiologia e Escrita torna-se essencial quando falamos em aprendizagem e nos fatores que interferem em seu desenvolvimento. Os distúrbios da Língua Escrita passam, então, a serem olhados de forma simultânea pela Psicomotricidade e pela Fonoaudiologia. Desta forma, o profissional que atua nesta área deve levar em conta elementos

psicomotores que auxiliem na avaliação e na conduta a ser adotada diante do desenvolvimento psicomotor e de suas alterações.

Parte-se do pressuposto que alterações psicomotoras podem influenciar no desenvolvimento da Escrita e que problemas de Escrita podem não estar relacionados com alterações psicomotoras, ocorrendo isoladamente.

Este estudo baseia-se em referências bibliográficas relacionadas à Psicomotricidade, Fonoaudiologia e à Aquisição da Língua Escrita. O trabalho se concentra, principalmente, na fase de aquisição da Língua Escrita, ou seja, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que engloba crianças de seis a oito anos. As referências citadas dizem respeito a livros, revistas, sites da Internet e artigos eletrônicos.

REVISÃO DE LITERATURA

Segundo Piaget (1975), a origem do desenvolvimento cognitivo dá-se de dentro para fora, ocorrendo em função da maturidade do sujeito. Este autor considera que o ambiente poderá influenciar no desenvolvimento cognitivo, assim, o desenvolvimento cognitivo se iniciaria quando nascemos e terminaria na idade adulta e assim como o crescimento orgânico, se equilibraria após a maturidade dos órgãos. Tanto como no raciocínio, o social e o afetivo também se equilibram de acordo com o crescimento do indivíduo. De acordo com essa postura teórica a mente é dotada de estruturas cognitivas pelas quais o indivíduo intelectualmente se adapta e organiza o meio. Toda criança, a partir dessa perspectiva, nasceria com alguns esquemas básicos (reflexos) e na interação com o meio iria construindo o seu conhecimento a respeito do mundo, desenvolvendo e ampliando seus esquemas. Piaget denominou seis estágios para o desenvolvimento (Piaget, 1975, p.13), que seriam os seguintes: 1. O dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções; 2. Primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos; 3. Estágio da Inteligência motora, das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores a afetividade. Para o autor esses três estágios estão por volta de um ano e meio a dois anos. O 4º estágio seria o da inteligência intuitiva, o dos sentimentos

espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto, que estaria entre dois a sete anos; o 5º estágio seria o das operações intelectuais concretas, representando o começo da lógica, dos sentimentos morais e sociais e cooperação, que estaria entre sete a onze ou doze anos. Finalmente há o 6º estágio, que é o das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos.

Oliveira (2005), ao relatar o Desenvolvimento Psicomotor segundo Le Boulch, afirma que o ser humano passa por três etapas em seu desenvolvimento Psicomotor, “Corpo vivido” ou vivência corporal (ate três anos de idade), onde relata que ao nascer e até mais ou menos 3 meses de idade, a criança apresenta uma motricidade reflexa e pouco a pouco, vai inibindo seus reflexos arcaicos. Esta fase corresponde à fase da Inteligência sensório-motora de Jean Piaget. A criança aprende a manipular objetos e a andar. Nesta etapa, os elementos psicomotores e cognitivos caminham lado a lado, já que um depende do outro. É a fase do conhecimento das partes do corpo. Pouco a pouco, a maturação da preensão e da oculomotricidade vai facilitar um maior domínio sobre o objeto e a criança coordenará melhor seus movimentos. Ela se movimenta, mas sem analisar este movimento. Utiliza-se bastante da imitação para se mover corretamente em seu meio ambiente e é pela pratica pessoal, pela exploração, que se ajusta, domina, descobre e compreende o meio, coordenado suas ações. Este ajuste significa que a criança, mesmo sem a interferência da reflexão, adapta suas ações às situações novas, isto é, desenvolve uma das funções mais importantes que é a função de ajustamento. Valendo-se da memória do corpo ela atinge a eficácia dos ajustamentos posteriores. No final desta fase pode-se falar em imagem de corpo, pois o “eu” se torna unificado e individualizado. A segunda etapa do desenvolvimento cognitivo seria o “Corpo percebido ou descoberto” (3 a 7 anos), quando o ajustamento espontâneo da primeira fase transforma-se em um ajustamento mais controlado, embora a dissociação gestual ainda não seja boa. Ela aperfeiçoa e refina os movimentos adquirindo uma maior coordenação dentro de um espaço e tempo determinados. Ela tem, portanto, um maior controle do próprio corpo. A criança consegue ajustar suas ações às situações e aos objetos. Desenvolve uma percepção

mais centrada em seu próprio corpo por meio da função de interiorização. A denominação das partes do corpo favorece a tomada de consciência que envolve uma percepção de si mais acurada. Esta denominação é, pois, uma etapa importante na representação mental do corpo. É também nesta etapa que a criança vai representar-se por intermédio do desenho. A criança não conhece somente as partes de seu corpo, mas também chega à orientação corporal pela tomada de posição do corpo, associando-o aos objetos da vida cotidiana. Isto possibilita a distinção das diversas partes no espaço como, por exemplo, a percepção da orientação das letras e palavras na escrita. A criança também adquire também noções temporais como a duração dos intervalos de tempo, de ordem e sucessão. Estes conceitos ainda estão muito centrados no próprio corpo. No final desta fase o nível do comportamento motor, bem como o nível intelectual, pode ser caracterizado como pré-operatório. O último estágio seria o “Corpo representado” (7 a 12 anos), quando a criança chega a um espaço representativo onde amplia e organiza seu esquema corporal. Na etapa anterior ela conhecia o ambiente por meio da percepção do próprio corpo. Nesta fase ela não mais se centraliza, mas evolui para a descentralização, para a representação mental de um espaço orientado que não toma mais somente seu corpo como ponto de referência, mas utiliza outros pontos de referência exteriores a ela. Podem-se citar as noções de direita e esquerda. Anteriormente ela conhecia esses conceitos somente em função de seu corpo. Com 8-9 anos ela já consegue distinguir essas noções em reversibilidade, isto é, face a face. A partir de 10 anos a criança dispõe de uma imagem mental do corpo em movimento, significando que atingiu “uma representação mental de uma sucessão motora”, com a introdução do fator temporal. Ela adquire a noção de conservação das distâncias, das quantidades, das formas e é capaz de situar as sequências lógicas do tempo mais elaboradas. É capaz também de trabalhar em um espaço orientado. No final desta fase o nível motor da criança evolui possuindo um domínio cada vez maior. O desenho da figura humana torna-se mais elaborado, com mais detalhes e mais próximo da visão do adulto. Outro fator importante nesta fase que merece destaque é a passagem da imagem de corpo de reprodutora para antecipatória, revelando um verdadeiro trabalho mental em razão da evolução das

funções cognitivas correspondentes ao estágio preconizado por Piaget de “operações concretas”. A imagem do corpo representado permite à criança de 12 anos dispor de uma imagem de corpo operatório que é o suporte que a permite efetuar e programar mentalmente as suas ações em pensamento. Torna-se capaz de organizar, de combinar as diversas orientações. Ela chega às noções de perspectiva e adquire o domínio corporal. Aos 12 anos adapta seu gesto às circunstâncias imediatas, possuindo uma possibilidade corporal que a torna capaz de modificar seu gesto de maneira imediata, pois seu corpo deve obedecer-lhe.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, embasadas pela teoria construtivista desenvolvida por Piaget, em seus estudos com crianças de 4 a 6 anos classificaram a escrita em cinco níveis. No nível “Pré-Silábico” não se busca correspondência com o som; as hipóteses das crianças são estabelecidas em torno do tipo e da quantidade de grafismo. A criança tenta nesse nível: diferenciar entre desenho e escrita; utilizar no mínimo duas ou três letras para poder escrever palavras; reproduzir os traços da escrita, de acordo com seu contato com as formas gráficas (impressa ou cursiva), escolhendo a que lhe é mais familiar para usar nas suas hipóteses de escrita; percebe que é preciso variar os caracteres para obter palavras diferentes. O Nível “Silábico” pode ser dividido entre “Silábico” e “Silábico-Alfabético”. No “Silábico” a criança compreende que as diferenças na representação escrita estão relacionadas com o “som” das palavras, o que a leva a sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som. Utiliza os símbolos gráficos de forma aleatória usando apenas consoantes, ora apenas vogais, ora letras inventadas e repetindo-as de acordo com o número de sílabas das palavras; já no “Silábico-Alfabético”, convivem as formas de fazer corresponder os sons às formas silábica e alfabética e a criança pode escolher as letras ou de forma ortográfica ou fonética. No último estágio, o Nível “Alfabético”, a criança entende que a sílaba não pode ser considerada uma unidade e que pode ser separada em unidades menores; a identificação do som não é garantia da identificação da letra, o que pode gerar as famosas dificuldades ortográficas; a escrita supõe a necessidade da análise fonética das palavras.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Segundo Moraes (2006), no domínio da Escrita encontramos, basicamente, três tipos de distúrbios: a disgrafia, a disortografia e os erros de formulação e sintaxe. Na “Disgrafia”, há a dificuldade em passar para a escrita o estímulo visual da palavra impressa. Caracteriza-se pelo lento traçado das letras, que em geral são ilegíveis. A criança disgráfica não é portadora de defeito visual ou motor, nem apresenta qualquer comprometimento intelectual ou neurológico, no entanto, ela não consegue idealizar no plano motor o que captou no plano visual. A “Disortografia” caracteriza-se pela dificuldade de transcrever corretamente a linguagem oral, havendo trocas ortográficas e confusão de letras. São normais durante os primeiros anos do Ensino Fundamental porque a relação entre a palavra impressa e os sons ainda não está totalmente dominada. Os “Erros de Formulação e Sintaxe” dizem respeito às crianças que conseguem ler com fluência e apresentam uma linguagem oral perfeita, compreendendo e copiando palavras, mas não conseguem escrever cartas, histórias ou dar respostas a perguntas escritas em provas. Na língua escrita cometem erros que não ocorrem na língua oral, não conseguindo, portanto, transmitir para a escrita os conhecimentos adquiridos.

Algumas habilidades são muito importantes no desenvolvimento psicomotor da criança e serão descritas a seguir. A “Coordenação Motora” para Pellegrini et al (2003) pode ser definida como a ativação de várias partes do corpo para a produção de movimentos que apresentam relação entre si, executados numa determinada ordem, amplitude e velocidade. Neste conceito, identificam-se ainda as habilidades motoras grossas, que seriam aquelas que envolvem o corpo como um todo, principalmente, mas não exclusivamente grandes grupos musculares. Entre elas podemos citar o pular, andar, arremessar uma bola ao cesto. E ainda as habilidades motoras finas, aquelas que requerem muita precisão, envolvendo principalmente os membros superiores, em específico as mãos. Encontramos no rol de habilidades motoras finas, o escrever, o digitar, e, mais precisamente no processo de alfabetização, o discernimento entre escrever as letras que são parecidas graficamente: m/n, g/q, l/b, dentre outras. Outra habilidade é o “Equilíbrio”, que segundo Ferreira (2005, p.21), é um fator psicomotor e fundamental para que o movimento seja realizado de modo coordenado. É a base para

toda e qualquer ação, seja ficar de pé (equilíbrio estático) ou andar em marcha (equilíbrio dinâmico). O tripé “visão, propriocepção e sistema vestibular” é essencial para a manutenção do equilíbrio. O “Esquema Corporal” define-se, para Gomes, (1998 p.58), como o "conhecimento do próprio corpo, não apenas em função do inter-relacionamento de suas partes, mas também englobando o controle ou domínio de corpo em movimento, portanto em relação ao espaço e objetos ao redor. A “Lateralidade” para Gomes (1998) é a tendência que o ser humano possui de utilizar mais um lado do corpo que o outro, em três níveis: Mão, olho e pé, ou seja, existe uma dominância de um dos lados. O dominante apresenta maior força muscular, precisão e rapidez, sendo que ele executará a ação principal, enquanto o outro lado auxilia essa ação, sendo de igual importância. Os dois lados se complementam. Se uma pessoa tiver a mesma dominância nos três níveis, Mão, olho e pé - lado direito, diremos que ela é destra homogênea, ou canhota homogênea, se for o lado esquerdo. Se ela executar os mesmos movimentos tanto com um lado, como com o outro, ela é chamada ambidestra. Sobre a “Estruturação Espacial”, Fernandes (1999), diz que toda nossa percepção de mundo é uma percepção espacial, na qual o corpo é o termo de referência. Sobre a “Estruturação temporal”, a mesma autora afirma que as noções de corpo, espaço e tempo tem de estar intimamente ligadas para que possamos entender o movimento. O corpo se coordena e movimenta dentro de um espaço determinado, em função do tempo, e em relação a um sistema de referências.

Os Principais distúrbios psicomotores podem ser classificados em alguns grupos, segundo Grunspun (*apud* JOSÉ; COELHO, 2002, p. 111). “Instabilidade Psicomotora” é o tipo mais complexo e causa uma série de transtornos pelas reações que o portador apresenta, com o predomínio de uma atividade muscular contínua e incessante. Essas pessoas revelam instabilidade emocional e intelectual; falta de atenção e concentração; atividade muscular contínua (não terminam tarefas iniciadas); falta de coordenação geral e coordenação motora fina; hiperatividade e equilíbrio prejudicado; deficiência na formulação de conceitos e no processo de percepção (discriminação de tamanho, figura-fundo, orientação espaço-temporal); alteração da palavra e da comunicação (atraso na linguagem e distúrbios da palavra); alterações

emocionais (são impulsivas, explosivas, sensíveis, frustram-se com facilidade, destruidoras); alterações do sono (terror noturno, movimentos enquanto dormem); alterações no processo do pensamento abstrato; dificuldades de escolaridade (leitura, escrita, aritmética, lentidão nas tarefas, dificuldade de copiar da lousa, entre outras manifestações. A “Debilidade Psicomotora” é caracterizada por “Paratonia”, que é uma limitação nas quatro extremidades do corpo (ou apenas em duas), limitações e rigidez nas mãos e nas pernas; e “Sincinesia”: que seria a participação de músculos em movimentos aos quais eles não são necessários, manifestando-se como descontinuidade de gestos; imprecisão nos movimentos dos braços e das pernas; dificuldade de realizar os movimentos finos dos dedos. Na “Inibição Psicomotora”, além das características da “Debilidade Psicomotora”, há a ansiedade como presença constante. A criança apresenta sobrancelha franzida; cabeça baixa; problemas de coordenação motora; distúrbios de conduta, dentre outros.

A maioria dos autores acredita que existe no cérebro um hemisfério predominante responsável pela lateralidade do indivíduo. Desta maneira, de acordo com a ordem enviada pelo cérebro dominante, teremos o destro ou o canhoto. No entanto, segundo José & Coelho (2002, p. 114), além da dominância da mão, existe também a do pé, do olho, da orelha. Quando essas dominâncias não se apresentam do mesmo lado diz-se que o indivíduo tem “lateralidade cruzada”, onde os distúrbios psicomotores são evidentes e resultam em deformação do esquema corporal. Já as “Imperícias” são distúrbios de menor gravidade, onde a criança apresenta inteligência normal, apesar de uma certa frustração pela dificuldade de realizar certas tarefas que exijam apurada habilidade manual. Apresentam dificuldades na coordenação motora fina; quebra constante de objetos; letra irregular; movimentos rígidos e alto índice de fadiga.

DISCUSSÃO

A prática fonoaudiológica muito pode ser enriquecida pela Psicomotricidade. A Fonoaudiologia enfoca a capacidade de comunicar-se, enquanto a Psicomotricidade resgata o desejo de fazê-lo, sendo o corpo o nosso meio de “ser” no mundo. Dessa

forma, sendo o corpo um campo de expressão linguística, podemos supor que muitas dificuldades de comunicação tem como causa distúrbios psicomotores.

Para Fonseca (1995), um objeto situado a uma determinada distância e direção é percebido porque as experiências anteriores da criança levam-na a analisar as percepções visuais que lhe permitem tocar o objeto. É dessas percepções que resultam as noções de distância e orientação de um objeto com relação a outro, a partir das quais as crianças começam a transpor as noções gerais a um plano mais reduzido, o que será de extrema importância quando na fase do grafismo. Fonseca (1983) destaca que na aprendizagem da leitura e da escrita a criança deverá obedecer ao tempo de sucessão das letras, dos sons e das palavras, fato este que destaca a influência da estruturação temporal para a adaptação escolar e para a aprendizagem.

Fávero (2004) ressalta que o desenvolvimento psicomotor não é o único fator responsável pelas dificuldades de aprendizagem, mas um dos que podem desencadear ou agravar o problema. A escrita exige o desenvolvimento de habilidades psicomotoras específicas e um esforço intelectual superior às aprendizagens anteriores a fase do letramento da criança. A autora afirma que a escrita espontânea envolve um grau maior de dificuldade, pois o modelo visual e auditivo está ausente e envolve a tomada de decisões acerca do que vai ser escrito e como será escrito. Antes do indivíduo escrever é preciso gerar uma informação, organizá-la de forma coerente para posteriormente escrevê-la e revisar o que foi escrito. É preciso diferenciar as letras dos demais signos e determinar quais são as letras que devem ser empregadas. Além disso, a escrita pressupõe um desenvolvimento motor adequado, pois certas habilidades como a espacial e temporal são essenciais para que essa atividade ocorra de maneira satisfatória.

Para Ajuriaguerra (1988), a escrita é uma atividade que obedece a exigências precisas de estruturação espacial, pois a criança deve compor sinais orientados e reunidos de acordo com normas, a sucessão faz destes sinais palavras e frases, tornando a escrita uma atividade espaço-temporal. A escrita envolve, para o autor, além das habilidades cognitivas, as habilidades psicomotoras, pois o ato de escrever está impregnado pela ação motora de traçar corretamente cada letra e constituir a

palavra. Quando se coloca em questão o desenvolvimento motor e necessário, além da maturação do sistema nervoso, a promoção do desenvolvimento psicomotor, objetivando o controle, o sustento tônico e a coordenação dos movimentos envolvidos no desempenho da escrita.

Segundo Oliveira (2005, p.28), uma criança usa seu corpo como ponto de referência para conhecer e interagir com o mundo que a cerca. Um corpo não organizado, que não lhe obedece, estará prejudicando-a em seu desenvolvimento intelectual, social e mesmo afetivo-emocional, pois não confia em suas potencialidades. Estará também prejudicando a aprendizagem na escola, visto que algumas habilidades psicomotoras são necessárias à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento.

Mieiro e Hertz (2004) afirmam que a Psicomotricidade é fundamental para a fonoterapia, pois é através dela que os fonoaudiólogos atingirão os seus objetivos com agilidade. Segundo as autoras, quando se fala em Psicomotricidade, no primeiro momento de reflexão, concentra-se na motricidade e as implicações com o corpo. Contudo, a Psicomotricidade tem como verdadeira atuação desenvolver como um todo a formação do indivíduo, sendo sua função principal a de intervir sobre o corpo, através de situações vivenciadas, para estimular a organização perceptiva e possibilitar a readaptação funcional dos músculos e da maturidade relacional. À medida que o indivíduo domina melhor seu corpo e seus sentimentos, gradativamente, ele irá conduzir-se com mais segurança no seu meio ambiente.

Mattos e Kabarite (*apud* JAKUBOVICZ, 2004, p. 35) afirmam que na avaliação fonoaudiológica muitos podem ser os fatores coadjuvantes que podem tornar-se obstáculo tanto na própria avaliação quanto no processo terapêutico. Dentre esses fatores estão os transtornos psicomotores.

Dessa forma, a Psicomotricidade torna-se essencial na atuação fonoaudiológica, principalmente quando falamos em distúrbios da Língua Escrita. A avaliação da Psicomotricidade precisa tornar-se uma prática constante nas avaliações relacionadas a este tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de já terem sido relatadas na literatura alterações da escrita não relacionadas diretamente aos aspectos psicomotores, não podemos negar a influência que estes possuem para o adequado desenvolvimento desta forma de linguagem.

Psicomotricidade e Fonoaudiologia encontram-se em muitos aspectos, contudo, no aspecto aqui relatado, a escrita, pode-se perceber a importância que a primeira ciência tem para a segunda. Isto nos leva a pensar que dados psicomotores devem fazer parte das avaliações fonoaudiológicas como meio facilitador não só de diagnosticar e tratar alterações relacionadas à Língua Escrita, mas também como ação preventiva para estas dificuldades. Podemos, dessa forma, afirmar que o papel do fonoaudiólogo vai além da área da saúde, mas passa também pela educação, principalmente quando utiliza a Psicomotricidade como aporte para a sua atuação na área de Linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, J. *A Escrita Infantil – Evolução e Dificuldades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA 1ª REGIÃO. *O que é Fonoaudiologia?* Disponível em: < <http://www.crfa1.org.br/Fonoaudiologia.aspx> > Acesso em 28 de Junho de 2008.
- FÁVERO, Maria Tereza M. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, 2004.
- FERNANDES, Renata. *Psicomotricidade e alfabetização*. Projeto de Pesquisa – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1999. Disponível em: < <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/F.htm> > Acesso em 27 de Junho de 2008.
- FERREIRA, Fernanda Silva. *Eixo Corporal e Fonoaudiologia*. Monografia – Universidade Candido Mendes. Instituto A vez do Mestre, 2005. Disponível em: < <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/FERNANDA%20SILVA%20FERREIRA.pdf> > Acesso em 27 de Junho de 2008.
- FERREIRO, Emilia, *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fonte, 1983.
- _____, *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- JOSE, Elisabete da Assunção & COELHO, Maria Teresa. *Problemas de Aprendizagem*. 12 ed. São Paulo: Ática, 2002.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- MATTOS, Vera Maria; KABARITE, Aline V. Barreto. Avaliação da Psicomotricidade In. JAKUBOVICZ, Regina. *Avaliação em Voz, Fala e Linguagem*. Rio de Janeiro: REVINTER, 2004.
- MIEIRO, Izabel e HERTZ, Samantha Borges. Dominando o corpo e os sentimentos. In: Fátima Alves (org). *Como aplicar a Psicomotricidade uma atividade multidisciplinar com amor e união*, 2004, p.80-123.
- MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. *Distúrbio da aprendizagem: Uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: EDICON, 12ª edição, 2006.
- MOUSINHO, Renata. Desenvolvimento da Língua Escrita e seus transtornos. In: Márcia Goldfeld (org). *Fundamentos em Fonoaudiologia – Linguagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Avaliação Psicomotora à luz da Psicologia e da Psicopedagogia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- PELLEGRINI, Ana Maria; NETO, Samuel de Souza; BUENO, Flavia Cristina Rodrigues; ALLEONI, Bruno Nascimento e MOTTA, Adriana Ijano. Desenvolvendo a coordenação motora no Ensino Fundamental. Núcleos de Ensino. Disponível em: www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Desenvolvendo%20a%20coordenacao%20motor a.pdf
- Acesso em: 27 de junho de 2008.
- PIAGET, Jean, *O Desenvolvimento cognitivo da criança: seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. *A Psicomotricidade*. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>. Acesso em 28 de Junho de 2008.

BULLYING ENVOLVENDO ADOLESCENTES GRÁVIDAS E IMPACTOS SOBRE A VIDA ESCOLAR

Karla Rangel Ribeiro (UENF)
Dr^a Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)
Dr Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
Carolina Crespo Istoe

RESUMO: A gravidez na adolescência e a prática do bullying são considerados problemas que podem influenciar negativamente no rendimento escolar. O objetivo do presente trabalho é verificar os impactos destes dois fatores, em isolado ou associados, sobre a evasão e/ou rendimento escolar de alunas de uma escola da rede pública em Campos dos Goytacazes. Foram aplicados 324 questionários, durante os meses de maio e junho de 2012, em um colégio estadual visando captar as percepções das alunas quanto aos temas. Foi verificado que adolescentes grávidas têm maior propensão a serem agressoras e menor tendência de serem vítimas do bullying. Ainda, observou-se que adolescentes grávidas envolvidas com bullying (como agressoras ou vítimas) têm maiores chances de evadir temporariamente, porém retornam mais rapidamente aos estudos e têm melhor rendimento escolar declarado. A gravidez, por si só, parece não ter influência direta sobre o desempenho nas matérias, segundo percepção das alunas, embora reduza significativamente o tempo disponível para estudo. Ressalta-se, também, que mães após a adolescência que atuaram como agressoras apresentavam, antes da gravidez, menor pretensão de fazer faculdade e, após a gravidez, esta pretensão diminuiu ainda mais. Este trabalho poderá contribuir na identificação e entendimento dos efeitos da gravidez precoce e do bullying no ambiente escolar, bem como na adoção de políticas e estratégias para minimizar suas ocorrências e impactos.

Palavras-chaves: gravidez, adolescência, bullying, rendimento escolar, evasão.

1. Introdução

A gravidez na adolescência é tratada como um problema de saúde pública, levando a uma série de problemas de caráter médico, psicológico, social, dentre outros. Sendo assim, pelo fato de, no Brasil, ser verificado aumentos sucessivos nas taxas de natalidade em adolescentes, há de se realizarem estudos a respeito das causas e impactos da gestação em adolescentes, a fim de se adotarem políticas de prevenção e de assistência a estas gestantes.

Nos Estados Unidos (MEADE; ICKOVICS, 2005) e mais recentemente no Brasil, tem sido verificado que os índices de gravidez na adolescência tem sofrido uma elevação constante. De acordo com estatísticas nacionais, de 1975 a 1989, a porcentagem dos nascimentos de filhos de adolescentes solteiras aumentou 74,4% e

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

tem se mantido constante, sem redução das cifras, em torno de 23%, desde 1997 até os dias atuais (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

No Brasil, a cada ano, cerca de 20% das crianças que nascem são filhas de adolescentes, o que representa o triplo dessas ocorrências na década de 70. A Pesquisa Nacional em Demografia e Saúde, realizada em 1996, apontou que 14% das adolescentes já tinham pelo menos um filho, e as jovens mais pobres apresentavam fecundidade dez vezes maior (CORREA, 2003). Em 1990, os partos de mães adolescentes representaram 12,5% de todos os nascimentos no país. Entre as adolescentes grávidas atendidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) no período de 1993 a 1998, houve aumento de 31% dos casos de meninas grávidas entre 10 e 14 anos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

Ressalta-se que, em função do estresse causado pela gravidez e redução da auto-estima, em decorrência da reprovação por parte da sociedade, dentre outros fatores, muitas adolescentes grávidas acabam por perderem ou reduzirem o estímulo pelos estudos, o que pode levá-las ou a reduzirem o rendimento escolar ou, em situação mais crítica, a abandonarem os estudos.

Parece claro que, em função das dificuldades e exigências impostas pela gravidez, as gestantes adolescentes tendam mais fortemente a diminuir seu rendimento escolar, podendo chegar a evadir.

Existe um trabalho que associa o bullying com gravidez na adolescência, sendo que os autores não apresentaram as razões que levam pessoas envolvidas com atitudes de bullying à maior possibilidade de engravidarem durante a adolescência, embora ressaltem que este fato subsidiaria a adoção de estratégias para evitar o problema.

Embora existam diversos estudos sobre a queda de desempenho e aumento da evasão escolar, em função da alta percentagem de adolescentes grávidas e devido à tendência de aumento neste índice, mostra-se interessante a implementação de novos estudos relacionados ao tema. Além disso, o bullying pode servir como preditor de gravidez na adolescência.

Assim, seria interessante a realização de um estudo para verificar a percepção das adolescentes grávidas no município de Campos dos Goytacazes quanto às dificuldades no âmbito escolar, correlacionando-as com variáveis do seu perfil, bem como verificar a existência de práticas relacionadas a bullying.

O objetivo geral do presente trabalho é analisar a relação da existência entre a prática do bullying envolvendo mães adolescentes e seus desdobramentos no rendimento e evasão escolar.

2 Metodologia

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre adolescentes grávidas e, a partir deste, foi elaborado um questionário a ser aplicado a alunas de uma escola pública em Campos dos Goytacazes. A pesquisa pode ser classificada como survey, uma vez que este tipo de pesquisa envolve levantamento de dados, como método para coletar informação de pessoas acerca de suas ideias, sentimentos, planos, crenças, bem como origem social, educacional ou financeira (GUNTHER, 2003).

Os questionários consistiram em questões semi-dirigidas fechadas, visando captar as percepções das respondentes quanto ao seu desempenho escolar. As questões foram elaboradas com 5 alternativas em gradação, conforme a escala de Likert, e uma de abstenção (não sei / prefiro não opinar). O questionário também contemplou questões relacionadas ao perfil psicossocial das entrevistadas.

As entrevistas para aplicação do questionário foram realizadas individualmente com alunas do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muiyaert, localizado do município de Campos dos Goytacazes, entre os meses de maio e junho de 2012. Os questionários foram entregues a todas as alunas presentes na aula que eram maiores de idade, sendo o questionário respondido no horário da própria aula. O trabalho poderia, portanto, ser classificado como ex-post-facto, uma vez que, por exemplo, foram captas percepções passadas, incluindo aquelas das mães que engravidaram durante a adolescência.

Apenas foram entrevistadas aquelas adolescentes que assinarem um termo de consentimento livre e esclarecido, concordando com a realização da pesquisa,

havendo esclarecimento de que as informações são de cunho acadêmico e que informações que permitiriam identificar a entrevistada serão mantidas em sigilo.

As análises estatísticas consistiram na estatística descritiva, sendo apresentadas as frequências de respostas. Os resultados também foram estratificados de acordo com o período em que as entrevistadas tiveram filhos (durante ou após a adolescência) e de acordo com a participação na prática do bullying (não participantes, agressoras ou vítimas). Desta forma, foram constituídos os seguintes estratos:

- Não mães e não agressoras
- Não mães e agressoras
- Mães após a adolescência não agressoras
- Mães após a adolescência agressoras
- Mães durante a adolescência não agressoras
- Mães durante a adolescência agressoras
- Não mães e não vítimas
- Não mães e vítimas
- Mães após a adolescência não vítimas
- Mães após a adolescência vítimas
- Mães durante a adolescência não vítimas
- Mães durante a adolescência vítimas

3. Resultados e discussão

3.1. Envolvimento das mães com o bullying

A Figura 1 apresenta a proporção de mulheres que estão envolvidas com bullying.

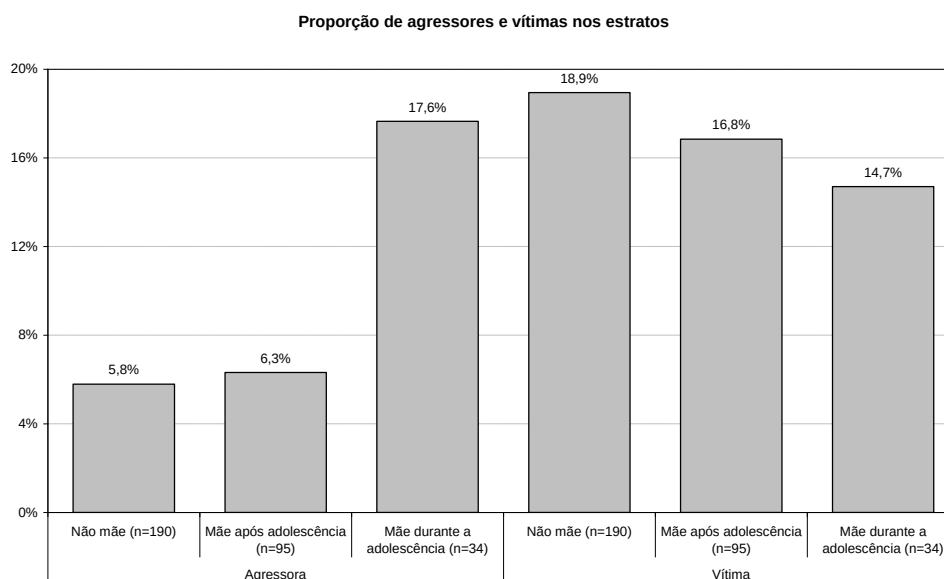


Figura 1- Proporção (%) de alunas agressoras ou vítimas do bullying.

Pode-se observar que a percentagem mais alta de mulheres que praticam/praticaram bullying são as mães adolescentes (17,6%), acima das mães que tiveram filhos na fase adulta (6,3%) e das não mães (5,8%). Por outro lado, mães adolescentes são aquelas que menos sofreram bullying (14,7%), sendo que não mães e as mulheres que tiveram filhos após a adolescência apresentaram maior proporção de vítimas do bullying (18,9% e 16,8%, respectivamente). Assim, de forma geral, verifica-se que a gravidez na adolescência está associada ao fato da pessoa ser agressora, o que corrobora Lehti et al. (2011), que encontraram que praticantes de bullying (agressoras) tem quase 3 vezes mais chance de engravidar. Por outro lado, no mesmo estudo, verificou-se que vítimas do bullying também têm maiores chances de engravidar durante a adolescência, o que não ocorreu no presente estudo, em que as mães adolescentes foram as que menos declararam terem sido vítimas de bullying (14,7%).

3.2. Impactos sobre os estudos e expectativas

3.2.1. Evasão em decorrência da gravidez

A Figura 2 mostra a proporção de mães que chegaram a abandonar os estudos em função da gravidez.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

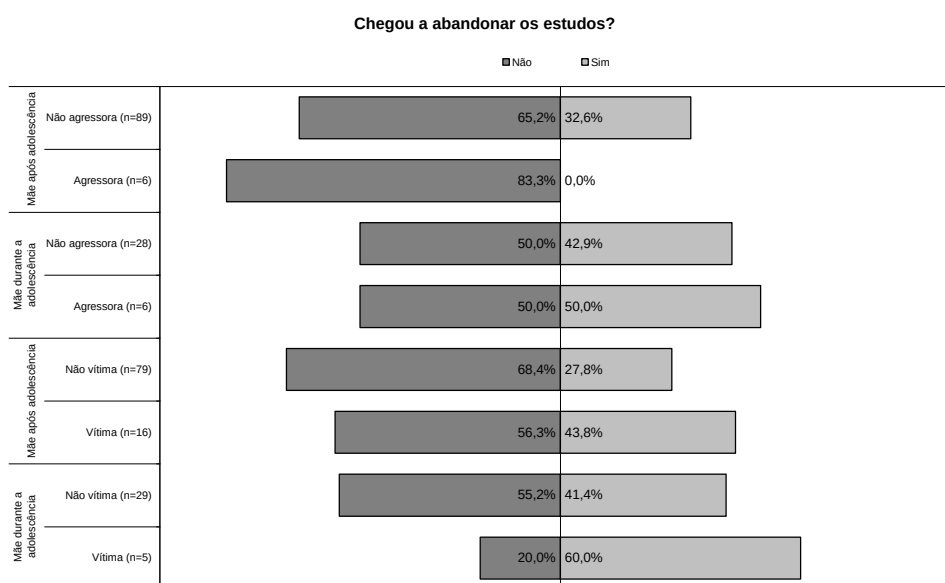


Figura 2- Proporção de mães que evadiram em função da gravidez.

Observa-se que as mães que engravidaram durante a adolescência e que estiveram envolvidas com bullying (agressoras ou vítimas) são aquelas que apresentaram maior percentagem de abandono temporário dos estudos. Metade das mães adolescentes declararam que abandonaram os estudos por um período e 60% das mulheres que tiveram filhos durante a adolescência afirmaram ter parado de estudar durante um tempo. Este fato, em especial, é preocupante, uma vez que indica que gravidez na adolescência associada ao bullying pode implicar em maior chance de evasão escolar.

De forma geral, as mães durante a adolescência tiveram maiores índices de evasão, o que corrobora Baraldi et al. (2007) e Figueiró (2002). Estes autores afirmam que a gravidez precoce poderia ao abandono dos estudos em função da redução da auto-estima. Almeida (2002) condena a gravidez na adolescência, sob o ponto de vista social, uma vez que pode levar à interrupção ou ao abandono definitivo dos estudos.

A Figura 3 mostra o tempo médio em que as mães ficaram afastadas do estudo após a gravidez.

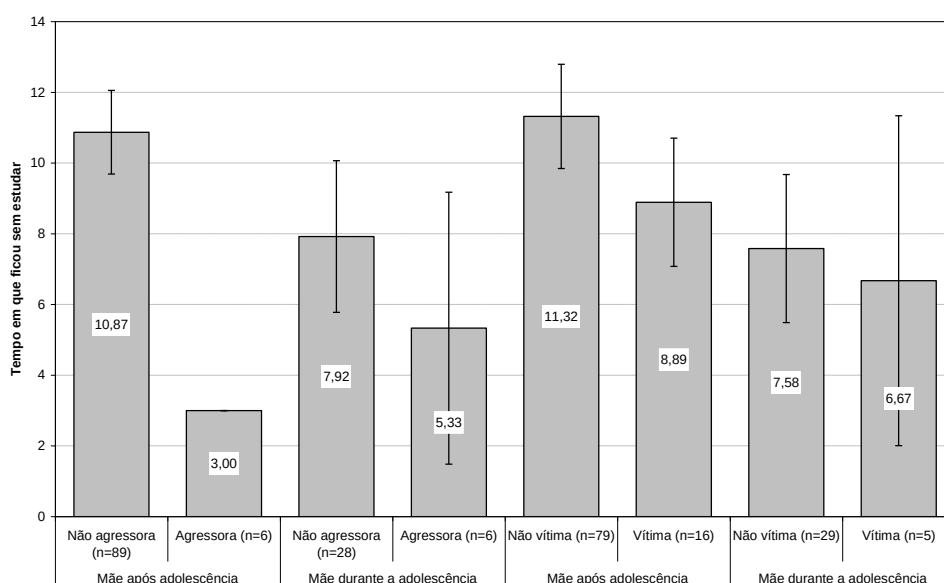


Figura 3- Tempo de afastamento dos estudos em função da gravidez.

Analisando-se a Figura 3, constata-se que existem uma tendência de que mães (durante a adolescência e após a ela) que estão envolvidas com bullying (agressoras e vítimas) tendem a retornar mais rapidamente aos estudos. Ainda, as mulheres que engravidaram durante a adolescência e que foram agressoras ou vítimas estão entre as que menos tempo ficaram sem estudar.

Associando-se os resultados das Figuras 3 e 4, percebe-se que, de forma geral, a gravidez na adolescência e o envolvimento com o bullying leva a maior percentagem de evasão temporária, porém com retorno mais rápido aos estudos. Em outras palavras, as adolescentes grávidas agressoras ou vítimas têm mais chances de abandonar os estudos, mas ficam menos tempo afastadas.

O presente estudo mostra resultados que corroboram Lima et al. (2004), que constataram que a gravidez durante a adolescência nem sempre é observada como um aspecto negativo e que estratégias específicas para cada local devem adotadas.

Um possível fator que poderia implicar em maior tempo de afastamento dos estudos, por parte das entrevistadas que engravidaram durante a adolescência, seria maior probabilidade de riscos durante a gravidez. A Figura 4 mostra a incidência de gravidez de risco nos vários estratos de mães.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

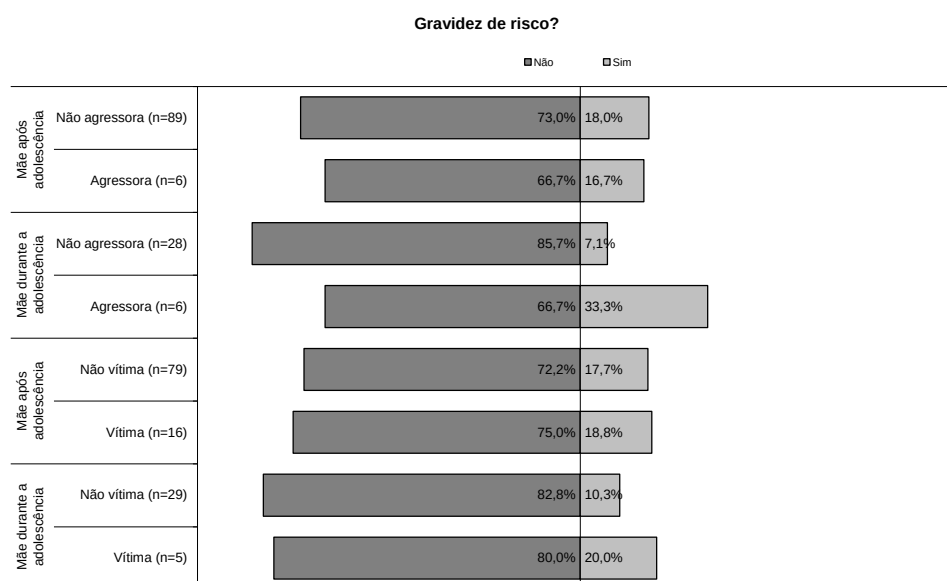


Figura 4- Proporção (%) de mães que tiveram gravidez de risco.

Constata-se que os dois grupos que mais apresentaram gravidez de risco foram aqueles cujas mulheres tiveram filhos durante a adolescência e que foram agressoras (33,3% de gravidez de risco) ou vítimas (20%). Interessante notar que mães adolescentes que não são agressoras e que não são vítimas apresentaram menores proporções de risco na gravidez (7,1% e 10,3%, respectivamente), o que reforça a possibilidade de que a gravidez durante a adolescência, por si só, não representou maiores riscos, mas sim que principalmente as adolescentes grávidas envolvidas com o bullying é que têm maiores chances de risco na gravidez. Estes resultados complementam os estudos de Belo e Silva (2004) e Gontijo e Medeiros (2004), que verificaram associação entre gravidez de risco e o período da vida em que a mulher engravida. Segundo estes autores, adolescentes têm maiores chances de terem gravidez de risco. O presente trabalho sugere que a associação com o bullying é outro importante fator a ser considerado. Ainda, segundo Baraldi et al. (2007), na gravidez durante a adolescência após os 16 anos, o risco biológico é um dos menores problemas. Estes autores afirmam que o principal fator a ser considerado é o impacto biopsicossocial representando pela gravidez na adolescência.

3.2.2. Desempenho nas matérias

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

As Figuras 5 e 6 apresentam a percepção das alunas quanto ao desempenho nas matérias antes e após a gravidez, respectivamente.

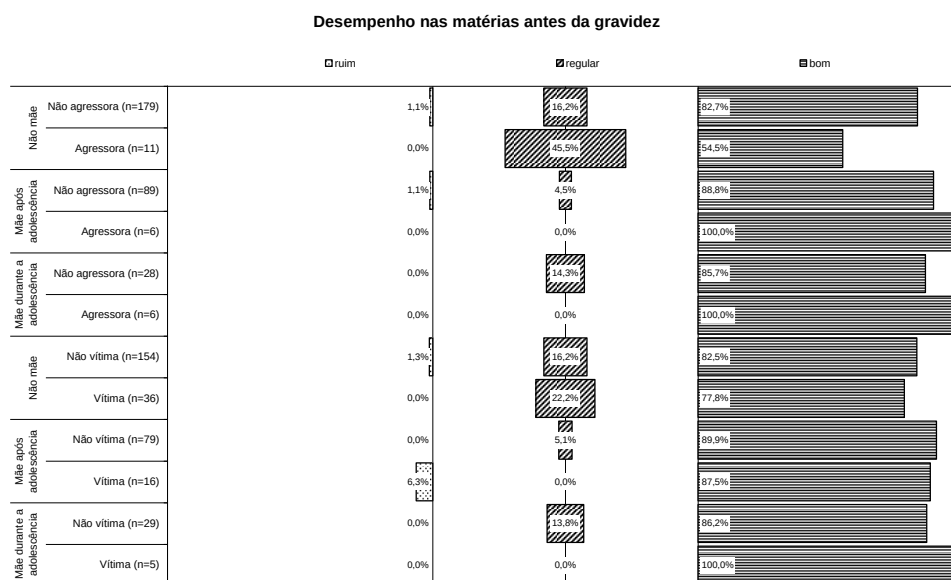


Figura 5- Desempenho das alunas nas matérias antes da gravidez.

É possível perceber, pela Figura 5, que, de forma geral, o desempenho nas matérias declarado pelas alunas, antes da gravidez, é predominantemente bom, exceto as não mães agressoras, em que quase metade afirmou que o desempenho é regular. Ressalta-se, ainda, que todas as mães adolescentes envolvidas com o bullying (agressoras e vítimas) declararam que tinham bom desempenho nas disciplinas antes de engravidarem.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

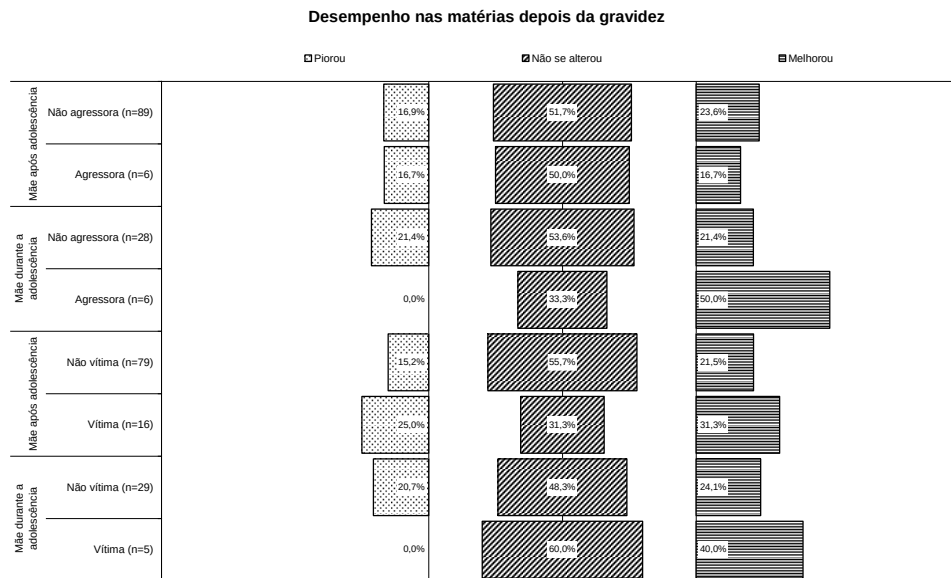


Figura 6- Desempenho das mães nas matérias após a gravidez.

Analisando-se a Figura 6, observa-se a maioria dos estratos tem a percepção que a gravidez não alterou o desempenho nas matérias. Interessante notar, ainda, que mães adolescentes envolvidas com o bullying foram as que mais declararam que o desempenho melhorou após a gravidez.

3.2.3. Facilidade de aprendizado

As Figuras 7 e 8 apresentam a percepção das alunas quanto à facilidade de aprendizado nas matérias antes e após a gravidez, respectivamente.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

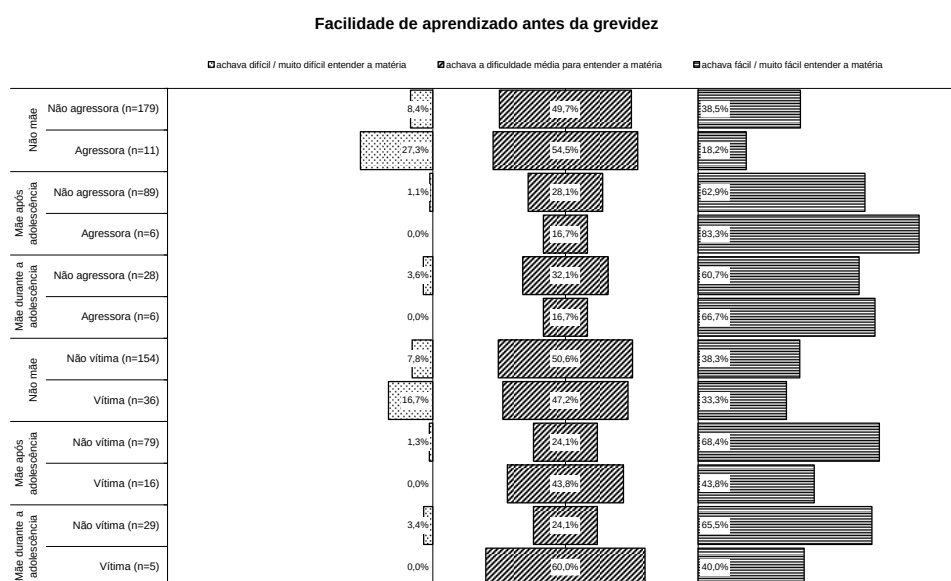


Figura 7- Facilidade de aprendizado nas matérias antes da gravidez.

A análise da Figura 7 permite constatar que as não mães, independentemente de estarem envolvidas com o bullying, são as que declararam terem mais dificuldade de aprendizado. Já as mães, de forma geral, teriam maior facilidade de aprender, antes da gravidez.

Na Figura 8 percebe-se, na maioria dos estratos, que a resposta mais citada quanto a dificuldade de aprendizagem foi “não se alterou”. Um resultado que suscita interesse é fato de que mães adolescentes envolvidas com o bullying são as que tiveram mais proporção de respondentes que afirmaram que a capacidade de aprender melhorou após a gravidez.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

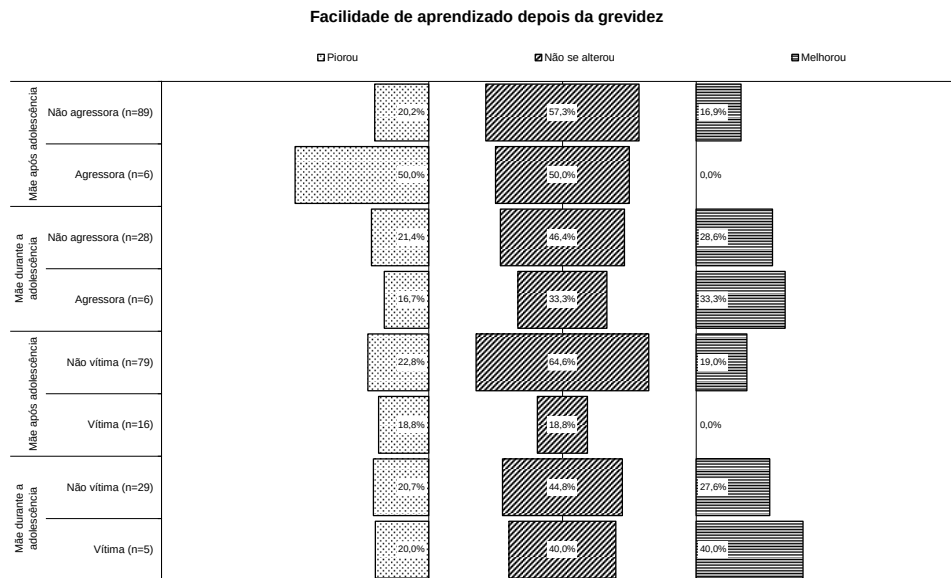


Figura 8- Facilidade de aprendizado nas matérias após a gravidez.

3.2.4. Tempo para estudar

O questionário também contemplou questões relacionadas ao disponibilidade de tempo para estudar antes e após a gravidez, sendo os resultados apresentados nas Figuras 9 e 10.

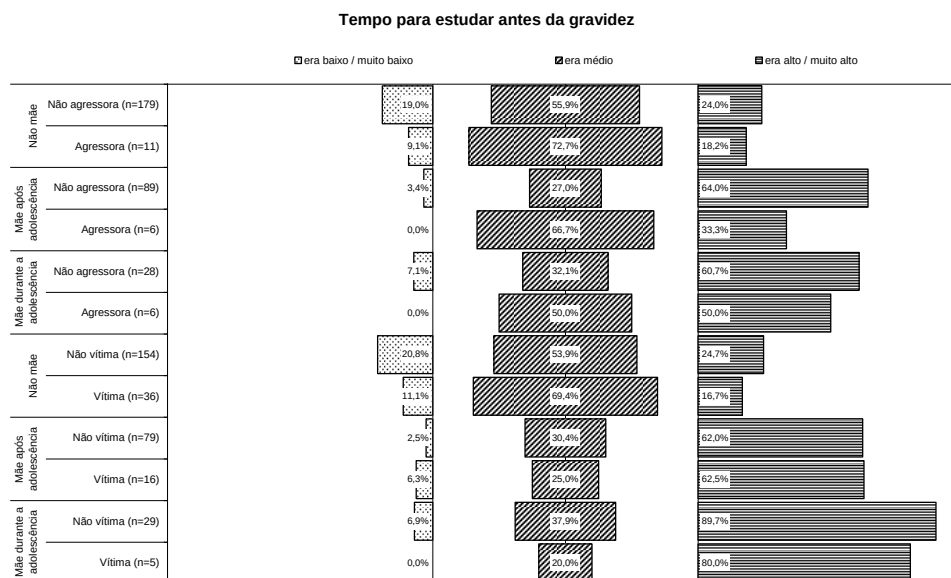


Figura 10- Tempo disponível para estudar antes da gravidez.

Nota-se, na Figura 10, que as não mães são as declararam terem menos tempo para estudar, quando comparado ao tempo disponível para estudo das mães antes da

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

gravidez. Sobressaem, quanto à esta disponibilidade, as mães durante a adolescência não vítimas e vítimas de bullying, cuja frequência de respostas para a opção “alto/muito alto” foi de 89,7% e 80,0%, respectivamente.

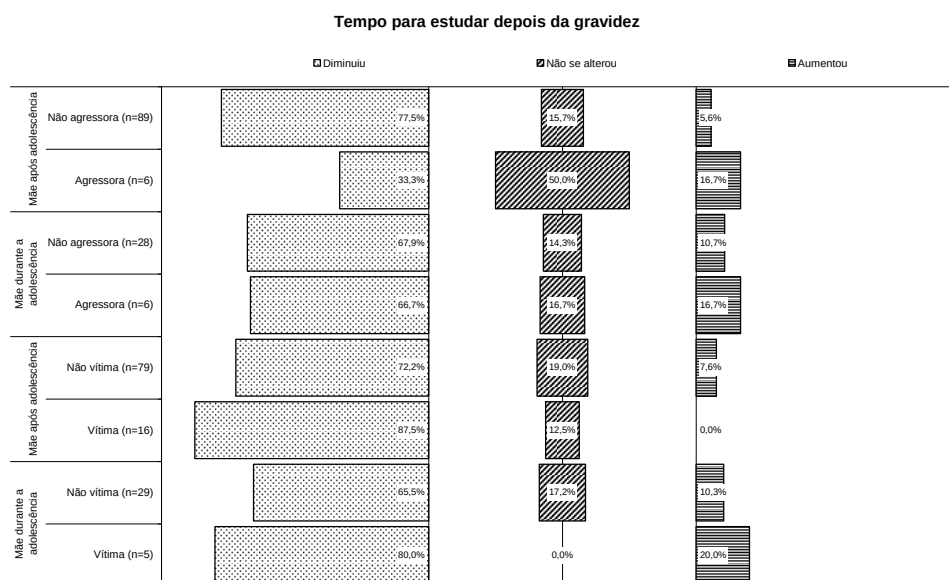


Figura 11- Tempo disponível para estudar após a gravidez.

A Figura 11 demonstra importantes resultados quanto aos impactos da gravidez sobre os estudos. De forma geral, o tempo disponível para estudos foi o item que mais sofreu impacto da gravidez. Excetuando-se as mães que engravidaram após a adolescência e que também declararam serem agressoras, todos os demais estratos tiveram mais de 60% das mães afirmando que o tempo para estudar diminuiu após a gravidez. Aparentemente, a priorização dos cuidados maternos implicou em menor tempo para dedicação aos estudos, muito embora isto não tenha impactado tanto no desempenho declarado pelas mães. Possivelmente, estas mães tenham desenvolvido atitudes compensatórias de hábitos, como o estudo de forma mais focada, o aproveitamento melhor da aula, dentre outros, que permitiram que mantivessem o rendimento acadêmico em níveis razoáveis. Além disso, a responsabilidade destas alunas aumentou após a gravidez, o que pode ter levado-as a se aplicarem melhor aos estudos, de forma mais otimizada.

3.2.5. Importância de concluir estudos

As Figuras 12 e 13 mostram os resultados à questão da importância que as alunas atribuíram à conclusão dos estudos, antes e após a gravidez.



Figura 12- Importância de concluir os estudos antes da gravidez.

Observando-se a Figura 12, é possível constatar que existia, antes da gravidez, em praticamente todos os estratos, a consciência da importância de se concluir os estudos. Apenas entre as agressoras que não são mães e as que foram mães após a adolescência, verificou-se uma percentagem significativa de respondentes que não classificaram a conclusão dos estudos como “importante” ou “muito importante”.

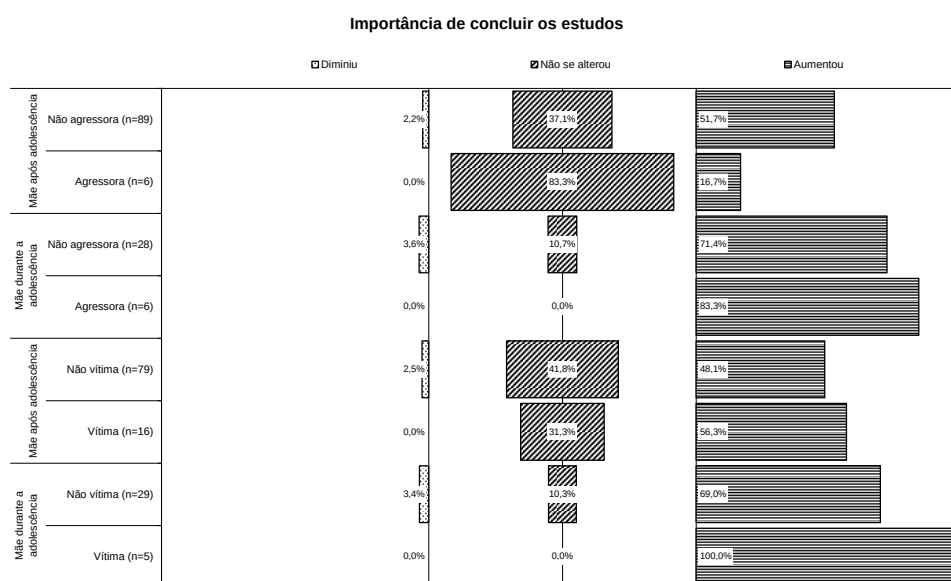


Figura 13- Importância de concluir os estudos após a gravidez.

À despeito da maioria das entrevistadas, antes da gravidez, terem consciência da importância de se concluir os estudos, de forma geral, após a gravidez, esta tendência se manteve, sendo que a maioria considerou que esta importância ou se manteve ou aumentou (Figura 13).

Este fato observado no presente estudo possivelmente possa ser explicado pelas mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas. De acordo com Almeida (2002), com o aumento da escolaridade, espera-se que as mulheres não sejam apenas boas esposas e mães, mas que também se qualifiquem e apresentem algum tipo de carreira profissional. Parece haver, no caso das entrevistas da pesquisa, uma consciência de que seria importante concluir os estudos, até pelo fato de que, a partir do nascimento do filho, a sua participação na obtenção de receitas na família aumentaria. Estes resultados corroboram, ainda, Stevenson, Maton e Teti (1998), que constataram que adolescentes grávidas muitas vezes reconhecem a importância dos estudos, sentido-se estimuladas a se manterem na escola mesmo durante o período de gestação.

4. Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo verificar a relação entre a gravidez na adolescência e o bullying sobre o rendimento escolar e taxa de evasão das alunas de uma instituição de ensino público localizada no município de Campos dos Goytacazes.

Constatou-se, pela pesquisa, que alunas que atuaram como agressoras no bullying têm maiores chances de engravidar durante a adolescência, enquanto que as alunas vítimas de bullying são menor propensas a ficarem grávidas. Este resultado é importante uma vez que o comportamento da aluna poderia ser indicador de possível gravidez na adolescência. Ainda, a literatura cita que a gravidez na adolescência poderia levar a baixo rendimento escolar e evasão. No estudo de caso realizado, observou-se realmente maior percentagem de adolescentes grávidas envolvidas com bullying que interromperam os estudos, muito embora o período de afastamento dos estudos neste grupo de alunas tenha sido inferior.

Outro aspecto interessante verificado é que a gravidez em adolescentes envolvidas com bullying não reduziu o desempenho nas matérias, a dificuldade de aprendizagem ou a pretensão de fazer ou concluir uma faculdade. Mais do que isso, as alunas deste grupo têm a percepção de que as oportunidades profissionais até aumentaram após a gravidez.

REFERÊNCIAS

- BARALDI, Ana Cyntia Paulin et al . Gravidez na adolescência: estudo comparativo das usuárias das maternidades públicas e privadas. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 15, n. spe, out. 2007.
- BELO, Márcio Alves Vieira; SILVA, João Luiz Pinto e. Conhecimento, atitude e prática sobre métodos anticoncepcionais entre adolescentes gestantes. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 38, n. 4, ago. 2004.
- CORREA, H. Aspectos sociodemográficos sobre a maternidade 4. na adolescência: o contexto brasileiro. **Femina**, v. 31, n. 8, p. 691-5, 2003.
- FIGUEIRO, Ana Cláudia. Condições de vida e saúde reprodutiva de adolescentes residentes na comunidade de Roda de Fogo, Recife. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.**, Recife, v. 2, n. 3, dez. 2002.
- GONTIJO, D. T.; MEDEIROS, M.. A gravidez/maternidade e adolescentes em situação de risco social e pessoal: algumas considerações. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, n. 3, v. 6, 2004.
- GUNTHER, H. **Como Elaborar um Questionário: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**. Brasília, DF, UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- LEHTI, V. et al. Childhood bullying as a predictor for becoming a teenage mother in Finland. **Eur Child Adolesc Psychiatry**, v. 20, p. 49–55, 2011.
- LIMA, Celian Tereza Batista et al. Percepções e práticas de adolescentes grávidas e de familiares em relação à gestação. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.**, Recife, v. 4, n. 1, mar. 2004.
- MEADE, C.S.; ICKOVICS, J.R. Systematic review of sexual risk among 2. pregnant and mothering teens in the USA: pregnancy as an opportunity for integrated prevention of STD and repeat pregnancy. **Soc Sci Med.**, v. 60, n. 4, p. 661-78, 2005.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria Executiva. **Caderno de informações de saúde: informações gerais: Brasil** [Internet]. Disponível em: http://tabnet.datasus.gov.br/tabdata/cadernos/BR/Brasil_GeralBR.xls, 2009.
- STEVENSON, B.A.W.; MATON, K.I.; TETI, D.M. School importance and dropout among pregnant adolescents. **Journal of Adolescent Health**, v. 22, p. 376–382, 1998.

**CONSTRUINDO CONHECIMENTO EM MATEMÁTICA COM O APLICATIVO WINPLOT –
CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA**

Clara Vanessa Barros dos Santos (UENF)
Dr Nilson Sergio Peres Stahl (UENF)

RESUMO: As dificuldades dos alunos em matemática podem ser verificadas em diversos níveis de ensino. Isso pode advir, dentre outros fatores, da utilização apenas de uma metodologia tradicional baseada em aula expositiva e livro. A escolha do aplicativo WINPLOT se deve ao fato de buscar novas alternativas para o ensino da matemática e por ser também um software “livre” com manuais de fácil acesso pelo professor. Nesta perspectiva o conteúdo é contextualizado, ministrado de modo que os alunos se tornam atores do processo e não meramente espectadores. Este projeto visa à capacitação de professores do ensino médio da Rede Pública. O curso vem ocorrendo em um dos laboratórios de Informática da UENF. O projeto contempla, entre outros aspectos, a interação imediata entre os professores participantes e seus respectivos alunos o que já está ocorrendo. Deste modo o uso do Winplot se apresenta como uma ferramenta estimulante para o ensino aprendizagem dos alunos no estudo de funções quadráticas, entre outras num ambiente computacional com possibilidades de aplicações em problemas reais que afetam nossos alunos no dia a dia.

Palavras - Chave: Metodologia de Ensino/Aprendizagem; Aplicativo em Matemática; Simulações Numéricas; Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

Com o decorrer dos anos é notável que os alunos têm dificuldades em matemática nos seus diversos níveis. Essas dificuldades podem advir, dentre outros fatores, da metodologia tradicional, na qual o professor “transmite” os seus conhecimentos acerca do assunto abordado, sem qualquer interação com os alunos, ou seja, é uma aula expositiva em que os conteúdos passados enfocam essencialmente o rigor matemático e pouco ou nenhuma aplicação de ordem prática. Esta tendência, segundo Porto (1987), traduz o pensamento da escola tradicional, caracterizado por valorizar o ensino universalista, sem se preocupar, contudo, com o dia a dia do aluno, onde a função do professor é dominar o conhecimento, selecioná-lo e ministrá-lo de forma lógica e progressista, num clima de ordem, obediência e de forma acabada e inquestionável.

Portanto, a nosso ver, cada vez mais se fazem necessárias ações para motivar os alunos em sala de aula e para que estes compreendam que a matemática faz parte do seu dia a dia. Logo o professor deve procurar alternativas de modo a motivar os

alunos para aprendizagem, ajudando-os a desenvolver a sua auto-confiança, a organização, a concentração, a atenção, o raciocínio lógico – dedutivo e o senso de cooperação.

Desse modo, nosso objetivo será capacitar professores de matemática do ensino médio da rede pública para utilizarem a informática, mais especificamente aplicativos como o WINPLOT como uma metodologia de ensino aprendizagem.

JUSTIFICATIVA

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador de qualidade educacional, medido a cada dois anos, que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb). Este índice tem como meta, em 2022, alcançar o valor 6,0, número obtido pelos países desenvolvidos. No país o Ideb alcançou as metas previstas para os anos de 2007 e 2009. Nas series iniciais do ensino fundamental o Ideb passou de 4,2 para 4,6 superando a meta prevista para 2009, assim como nas series finais do ensino fundamental que passou de 3,8 para 4,0 e no ensino médio passando de 3,5 para 3,6. Contudo muitos estados não conseguiram atingir as metas previstas e entre esses se encontra o Rio de Janeiro que não atingiu a meta para o ensino médio, pois o Ideb passou de 3,2 para 3,3, na qual não atingiu a meta de 2007 que era 3,3 e nem de 2009 que era 3,4, (<http://ideb.inep.gov.br/>). O MEC em 2010 divulgou resultados que mostram o desempenho dos alunos do ensino médio em matemática no período 1997-2009, na qual a pontuação varia no intervalo de 0 a 500. A prova tem como foco avaliar a competência dos estudantes no item resolução de problemas. De acordo com a figura 1, a pontuação dos alunos do ensino médio, na disciplina foi de 288,7 em 2007 com um declínio, em 2009, para 274,7. Portanto pela análise desses dados pode-se observar que o desempenho dos educandos, tem estado aquém dos países desenvolvidos ao longo dos últimos anos.

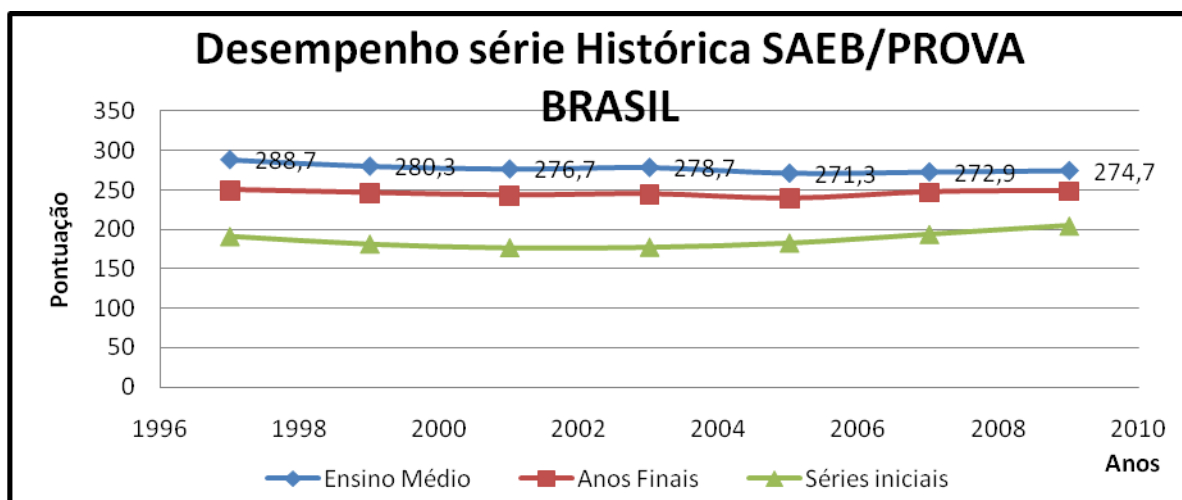


Figura 1. Gráfico de desempenho em Matemática - Prova Brasil/Saeb 1997- 2009 Fonte: Adaptado - MEC 2010.

Diante desse contexto a utilização de metodologias alternativas que venham a médio e longo prazo alterar essa situação nos parece uma atitude científica significativa. Portanto neste trabalho pretendemos capacitar os professores de matemática do ensino médio, para que possam utilizar o software Winplot no sistema operacional Windows/Linux.

OBJETIVOS

OBJETIVOS GERAIS

Oferecer um curso de capacitação para os professores do ensino médio, enfocando o uso do software Wimplot como metodologia/caminho no processo do ensino/aprendizagem dos conteúdos curriculares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Divulgar o software Wimplot no sistema operacional windows/Linux como metodologia de ensino/aprendizagem aos professores para utilização em sala de aula.
- Incentivar o uso de novas metodologias em sala, neste caso específico, o software Wimplot no sistema operacional Linux/windows;

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- Divulgar os resultados obtidos em Congressos e Revistas de divulgação científica por meio de produção de textos, artigos e comunicações..

METODOLOGIA

Neste trabalho, o curso de capacitação vem acontecendo no laboratório de informática do CCT, para professores do ensino médio da rede pública.

As etapas da metodologia para o desenvolvimento do projeto serão:

- Análise do currículo Mínimo do ensino médio;
- Preparação e aplicação dos questionários de sondagem prévia para os professores;
- Análise das funções do software Winplot no domínio da Matemática identificando as funções pertinentes ao nível médio.
- Curso de capacitação de professores do ensino médio da Rede Pública utilizando o software gratuito Winplot no sistema operacional Linux dos jogos a serem utilizados no ensino da matemática;
- Divulgação dos resultados da pesquisa em revistas científicas indexadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abril - Maio	Junho - Julho	Agosto - Setembro	Outubro - Novembro	Dezembro – Janeiro 2013	Fevereiro - Março
Questionário de sondagem e elaboração das aulas;	Aplicação do questionário de sondagem; Introdução às aulas com o aplicativo Winplot: - Conhecimento das principais funções do mesmo;	Prática com atividades referentes ao uso das funções estudadas; Início da segunda turma do curso.	Aplicação do questionário de sondagem; Introdução às aulas com o aplicativo Winplot: - Conhecimento das principais funções do mesmo; - Utilização das	Prática com atividades referentes ao uso das funções estudadas; Análise dos resultados obtidos com as duas turmas.	Relatório Final dos bolsistas.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

	- Utilização das funções: 1º e 2º grau, exponencial, logarítmica e trigonométrica		funções: 1º e 2º grau, exponencial, logarítmica e trigonométrica.		

CONCLUSÃO

Embora o projeto ainda se encontre em andamento, observa-se que os professores mostram-se interessados na utilização do aplicativo Winplot enquanto metodologia de ensino. A aplicação desta metodologia aponta, mesmo com resultados parciais, que o desenvolvimento dos alunos na sala onde o projeto está sendo aplicado pelos seus respectivos professores cursistas, vem mostrando resultados positivos.

REFERÊNCIAS

Azevedo, E. S. (2004) Reestruturação de um ambiente *construtivista de aprendizagem a distância com suporte na Internet para a inclusão digital de professores de ciências*. Dissertação (Mestrado em Ciências de Engenharia) - Universidade Estadual do Norte Fluminense.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio, 2006.

Brisolara, Lisane Brisolara de et all. Hipermídia adaptativa na educação online: um modelo proativo e sua implementação na Web. **Taller Internacional de Software Educativo**, 1999. Chile. **Disponível em:** www.c5.cl/tise99/memoriatis99/html/papers/hipermidia/index.html. Acesso em: 16 fev. 2006.

Costa, V. M. (2003). *Sites Educacionais: Uma Metodologia para Avaliar sua Estrutura*. Tese de Mestrado em Cognição e Linguagem, 141p.- UENF.

Costa, Valéria Machado da. (2000) *Livro didático: produção e mercado editorial*. Rio de Janeiro: UFRJ. Monografia de conclusão de curso em Produção Editorial/Comunicação Social.

D'Ambrósio, U. (1993) *Etnomatemática*. 2.ed.São Paulo: Ática. 88 p.

D'AMBROSIO, U. Educação Matemática. Summus Editorial, SP, Campinas, 1997

Dallacosta, A.; Fernandes, A. M. R.; Bastos, R. C.; *Congresso Rede Iberoamericana de Informática Educativa.*, Brasília,1998.

Falkimbach, Gilse Antoninha Morgental, Tarouco, Liane Rockembach. **Hipermídia adaptativa: uma opção para o desenvolvimento de sistemas educacionais visando uma aprendizagem mais efetiva**. Disponível em:

<http://ia.ucpel.tche.br/~lpalazzo/sha/sha.htm>. Acesso em: 16 fev. 2006.

Ferreira, A. B. H. (1999) *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2128p.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- Gabel, D.L.; Bunce, D. M.; Em Gabel, D. L. (Ed.), *Handbook of research on Science Teaching and Learning*. Macmillan, New York, 1994, p. 301.
- Garnet, P.J.; Hacking, M. W.; *Studies in Science Education* **1995**, 25, 69.
- Heuser, C. A.; Dorneles, C. F.; Braganholo, V. P. XML: Teoria e aplicações. 18^o *Simpósio Brasileiro de Banco de Dados – SBBD*. Brasília, 2004.
- Inep (2002) *Relatório Saeb 2001 – Matemática*. Brasília. 75p. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp> Última consulta em 31/03/03.
- Jonstone, A. H.; *J. Chem. Educ.* **1993**, 70, 701.
- Kozma, R.B.; Russell, J.; *J. Res.Sci. Teaching* **1997**, 34, 949.
- Lévy, P. (1990) *As tecnologias da Inteligência- O futuro do pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro, Ed. 34.
- LORENZATTO, S. Para Aprender Matemática, Ed. Autores associados, 2006
- Nascimento, A. C.; Morgado, E. (2004) Um projeto de colaboração Internacional na América Latina. Disponível em: <<http://rived.proinfo.mec.gov.br/artigos/rived.pdf>>. Acesso em 17/08/05.
- NETO, E. R. **Didática da Matemática**. São Paulo: Ática, 1992. 200p. p. 44-84.
- PIAGET, J. A **formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1964, p.114-228
- Perrenoud, P. (2000) **10 Novas competências para Ensinar**. 1. ed. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 192p.
- Ponte, J. P., Oliveira, H., Varandas, J. M. (2001) **O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional**. Disponível em:
http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/curso_rio_claro.htm. Última consulta em 15/03/03.
<http://pt.shvoong.com/internet-and-technologies>
www.baixaki.com.br › Educação e Diversão › Matemática

**A PSICANÁLISE COMO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO DE LUIS DA SILVA, UM
PERSONAGEM DE ANGÚSTIA, DE GRACILIANO RAMOS**

Heloiza de Castro da Costa (Faculdades Integradas de Cataguases)

RESUMO: *Angústia* é uma obra de Graciliano Ramos que conta a história de Luis da Silva, personagem que carrega traços emocionais de uma infância cercada pela miséria humana e que, consequentemente, reflete em sua vida adulta. Tanto a trajetória de sua vida influi no seu comportamento no presente, quanto atitudes praticadas por ele na atualidade levam-no ao estado de culpa, paranoia e neuroses que ele desenvolverá no decorrer de todo o enredo. Através de uma análise da trama e do personagem, e tendo como aparato alguns conceitos da Psicanálise, o trabalho tem como objetivo compreender essas patologias que a personagem apresenta após cometer um assassinato, bem como fazer uma conexão entre seu passado e o seu presente cheio de angústia, termo da Psicanálise que dá nome ao livro. Este ainda é um trabalho que está em fase de investigação, não tendo, portanto, um resultado concreto, mas apenas uma explanação sobre o enredo e alguns sintomas apresentados pelo personagem e exemplificados por fragmentos da obra.

Palavras-chave: Psicanálise, Literatura, angústia, culpa, paranoia.

Introdução

Angústia é a obra de Graciliano Ramos que conta a história de Luís da Silva, trinta e cinco anos, funcionário público que vive entediado com o seu trabalho e com a vida que leva. A narrativa é um monólogo interior através do qual o personagem reflete as próprias atitudes, revelando, desse modo, suas características psicológicas de forma intensa. Mora numa casa velha, alugada, em um bairro pobre em companhia de Vitória, uma empregada idosa que com o tempo apresenta sinais de loucura, revelada pelo fato de passar o dia contando e recontando dinheiro e lendo as notícias diárias para o seu papagaio. Luís da Silva é solteiro e escreve artigos sob encomenda para um jornal, mas não tem coragem para expressar o que pensa, sentindo-se inferiorizado e com baixa autoestima. Quando se apaixona por Marina, sente que tem a chance de mudar sua vida, mas ela o trai com Julião Tavares, um rico comerciante, sócio da firma Tavares e Cia, bacharel que tem aspirações literárias e é patriota. Sua dor e decepção são muito fortes e ele não suporta tamanho sofrimento, passando, com isso, a criar uma realidade alternativa como fuga, o que é demonstrado através da

constante lembrança do passado, que se mistura com a atual realidade, além de passar a apresentar abatimento físico.

Ao assassinar Julião Tavares, sente culpa e medo de que seu crime seja descoberto. Tais sentimentos levam-no à angústia, que por sua vez o leva a desencadear outros distúrbios, que são as neuroses obsessiva e histérica e a paranoia.

A trajetória de Luís da Silva leva o leitor a uma dimensão imaginária e atemporal, o que, por vezes, confunde-lhe também em relação ao espaço. Em certos momentos da narrativa, não dá para distinguir entre o que é real ou o que são lembranças, ou até mesmo alucinações do personagem. Desse modo, o desenvolvimento do enredo ocorre de forma entrelaçada, e esse nó começa a ser desatado somente nas últimas páginas.

Na verdade, “a narrativa não flui, [...]; constrói-se aos poucos, em fragmentos, num ritmo de vaivém entre a realidade presente, descrita com saliência naturalista, a constante evocação do passado, a fuga para o devaneio e a deformação expressionista.”²³⁶

A narrativa sai de um plano para outro de forma brusca, fazendo com que o leitor se perca num enredo que não tem continuidade lógica ou linear, dando a impressão de que seus pensamentos vão de um a outro ambiente numa fração muito pequena de tempo, como se vê no fragmento abaixo:

O meu pensamento fugia dali, entrava no quarto escuro que ficava ao pé da escada. Dagoberto pegava uma vértebra, eu escancarava um compêndio. A caveira queimada era horrível, toda queimada de cigarros, o frontal cheio de buracos que serviam de cinzeiros. De que teria morrido o dono daquela caveira? Mas Dagoberto e os ossos desapareciam. Lá vinham d. Aurora e a neta marchando para o cinema. As minhas mãos úmidas apertavam no bolso as notas, eu sorria encolhido e silencioso fazendo cálculos. [...]. Na sala de projeção a gente não via a tela. Horas horrivelmente cacetes, [...]. Onde andaria o pensamento dela? [...]. Com certeza àquela hora o Capitólio se esvaziava, uma exposição de roupas desfilava nos corredores que limitavam a sala de espera. Os

²³⁶ CANDIDO, Antonio. *Graciliano Ramos. Trechos Escolhidos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969, p. 11. (Nossos Clássicos).

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

ventiladores parados, grande calor. Marina bamba, apertava os olhos [...].

Que diabo fazia eu ali, debruçado à janela? [...] ²³⁷

Essa narrativa fragmentada é costurada pelas experiências de Luís da Silva, que leva uma vida entediante entre o marasmo da profissão e as misérias do bairro pobre onde mora. Misérias que se fazem presentes em toda a sua trajetória desde a infância, como a loucura do seu avô Trajano Pereira de Aquino Cavalcante e Silva que Luís da Silva presencia ainda com oito anos de idade, os maus-tratos que Sinhá Germana – sua avó – recebe de seu avô, que ainda pensava viver na época em que era rico e dono de muitos escravos, por exemplo. Depois, quando se mudou para a cidade e foi dividir um quarto de pensão com Dagoberto, um estudante de medicina que levava cadáveres para estudá-los em casa, ou ainda a presença dos vizinhos mexeriqueiros do bairro pobre. Tudo isso revela os ambientes miseráveis nos quais sempre viveu.

Durante a narrativa, ele conta que a sua vida estava numa situação boa, ou, pelo menos, melhor do que naquele momento: ele recebia os amigos em casa, onde conversavam sobre política e bebiam num ambiente familiar, possuía algumas economias no banco, seu aluguel andava em dia e ele ainda mantinha o hábito da leitura.

Por esse tempo, ele conhece, por coincidência, Julião Tavares, que chega à sua casa sem ser convidado e inicia uma amizade que Luís da Silva não pretendia manter com ele por achar que os dois não tinham nenhuma afinidade. Além disso, ele sente que Julião Tavares afeta o conforto das reuniões com seus amigos mais antigos:

- Que diabo vem fazer aqui este sujeito? Murmurei com raiva no dia em que Julião Tavares atravessou o corredor sem pedir licença e entrou na sala de jantar, vermelho e com modos de camarada. Soltei a pena, Moisés dobrou o jornal, Pimentel ²³⁸ roeu as unhas. E assim ficamos seis meses, roendo as unhas, o jornal dobrado, a pena suspensa, ouvindo opiniões muito diferentes da nossa ²³⁹.

²³⁷ RAMOS, Graciliano. *Angústia*. Rio de Janeiro: O Globo, 2003, p. 95.

²³⁸ Moisés e Pimentel são os dois amigos de Luís da Silva. Ainda há Ivo, um bêbado que o procura para ganhar comida.

Na mesma época, Luís da Silva conhece Marina, moça “bonita dos cabelos de fogo” que vai morar perto de sua casa. A presença dela, de início, começa a incomodá-lo, até que os dois passam a namorar, apesar de ele achar que ela é uma garota fútil.

Luís da Silva, pretendendo casar-se com Marina, retira suas economias do banco e entrega a ela para comprar o enxoval, contraindo, dívidas para fazer suas vontades. No entanto, ele se decepciona ao vê-la se insinuar para Julião Tavares, abandona-a e começa, a partir desse momento, a demonstrar sintomas emocionais como reflexos do estado de angústia com o qual passa a conviver.

Durante a leitura da obra o leitor pode verificar que a personagem central não só vive um momento angustiante em relação à própria vida, mas também em relação às misérias que vê na das outras pessoas, como nos seus vizinhos e personagens distantes cronologicamente, os avós, o pai e amigos da família. Na verdade, tudo a sua volta lembra miséria e essa confluência de experiências ruins vai, gradativamente, levando-o às patologias que ora apresenta.

Literatura e Psicanálise

Ao longo do século XX, a teoria e a crítica literária viram florescer um conjunto de novas metodologias voltadas à análise do objeto literário. Dentre elas, a Psicanálise se consolidou como um instrumento analítico bastante eficiente quando se busca compreender os mecanismos psíquicos que agem sobre os personagens de uma determinada obra. Portanto, para se compreender uma obra literária, é preciso analisar vários fatores que estejam possivelmente relacionados a ela, considerando todos os seus aspectos, desde a análise da vida do autor até a análise social e histórica.

A análise literária a partir da Teoria da Psicanálise tem sido de grande importância, porque ao analisar os aspectos psicanalíticos presentes em determinado personagem se é capaz de penetrar no íntimo do comportamento e do inconsciente humano, já que, em termos gerais, ela significa a análise da *psique* – da alma. Ou seja,

²³⁹ Ibid., p. 44.

ela abarca um número maior de explicações que não serão observados sob a ótica de nenhuma outra teoria.

A Psicanálise foi iniciada de fato através dos estudos realizados pelo médico austríaco Sigmund Freud (1856-1939) no final do século XIX. Sua intenção era tratar dos distúrbios mentais de seus pacientes através de um método de intervenção no inconsciente, que é uma parte misteriosa da mente humana em que residem os desejos adormecidos, mas nunca em sono profundo, que o homem foi obrigado pelas convenções sociais a reprimir quando era ainda criança.

Para compreender melhor o que é chamado de inconsciente, observe, a grosso modo, que Freud dividiu a mente humana em três partes: o id, o ego e o superego. O primeiro já nasce com o ser humano e diz respeito aos instintos de sobrevivência que se “conflitam frequentemente com as exigências que a sociedade nos faz” ²⁴⁰, porque sendo o id um instinto inconsciente, nele não residem “certo e errado”, nem há reflexões sobre as atitudes que levam o indivíduo a cometer determinados atos, mas tão somente a querer ter atendido o seu anseio momentâneo. Sua única função, aliás, é fazer o ser humano querer atender às suas vontades instintivas. O ego, por sua vez, é a individualidade do ser, desenvolve-se a partir do id, ainda nos primeiros dias de vida e é a parte racional do homem, ou a própria consciência. Quando a criança, ainda muito pequena, foi “obrigada” pelas convenções sociais a reprimir seus desejos, ela desenvolveu também o superego, que é a voz punitiva da consciência alertando-a a todo o momento sobre o que é ou não “correto” fazer.

O id, o ego e o superego, em poucas palavras, funcionam da seguinte maneira: enquanto o id leva o homem a buscar a satisfação de seus desejos, o superego o acusa por esse mesmo motivo e o ego trabalha em prol de bloquear a ação do id, formando-se aí o inconsciente. Entretanto, pode acontecer de alguns desejos não serem bloqueados por completo, porque o ego, tentado pelo id, nem sempre consegue reprimi-los, daí os desejos forçam a saída através dos atos inconscientes, gerando o que é conhecido por conflito interior.

²⁴⁰ ROTH, Priscilla. *O superego*. Conceitos da psicanálise - Trad. Sergio Tellaroli. São Paulo: Mente e cérebro, 2005. p. 14.

Tais conflitos ora entre o id e o ego, ora entre o ego e o superego, ora entre o id e o superego podem levar o indivíduo a desenvolver certas patologias que, no personagem de *Angústia*, foram identificadas pelas atitudes das neuroses histérica e obsessiva e da paranoia, gerados antes pela culpa. As neuroses podem ser histéricas, obsessivas ou fóbicas, dependendo de onde tenha partido sua “raiz”. A paranoia “refere-se a um estado mais ou menos sistematizado de alucinações, sob o qual Freud inclui não só a mania de perseguição, mas também o ciúme excessivo e a mania de grandeza”²⁴¹ e é uma maneira que o ego encontra de se defender contra os desejos não aceitos pelas convenções sociais e que podem vir à tona, deixando-o numa situação de desconforto perante a sociedade. A angústia também é sentida através desse conflito, mas pode advir de vários fatores, como culpa, medo ou apenas por um pressentimento ruim. Ou seja, para que o indivíduo manifeste os sintomas da angústia, um desses fatores terá que acontecer. Depois da manifestação da culpa ou do medo, a angústia repercutirá em vários outros sintomas que afetarão o indivíduo física, emocional e mentalmente.

A relação que existe entre a Psicanálise e a Literatura se dá pelo fato de que toda arte é uma transfiguração da realidade, o que recebe o nome de *mimeses*. Nesse sentido, personagens de determinada obra literária ganham vida e características psicológicas, identificando-se a pessoas reais. Daí a Psicanálise é posta em cena para auxiliar na compreensão do comportamento dos personagens. Entretanto, não é somente a psicanálise que colabora com estudos literários, mas, o próprio Freud, quando quis demonstrar suas teorias, fez uso da literatura, buscando compreender os mecanismos psíquicos que levaram o protagonista de *Grádiva* de W. Hansen a manter um amor exacerbado pela mãe e ódio pelo pai.

Depois disso, no decorrer dos séculos XIX e XX, perdura até hoje os estudos voltados da Psicanálise para a obra literária para se tentar entender os conflitos marcados pelos exames de consciência na literatura de introversão, como ocorreu com Raskolnikov em *Crime e Castigo* de Dostoievski; a formação intelectual de Stephen Dedalus, em *Retrato de um artista quando jovem*, de James Joyce; ou mesmo a

²⁴¹ EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 219.

obsessão de Macabea pelo cinema, em *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Também Luís da Silva, em *Angústia*, apresenta várias características que permitem ser analisadas pela Psicanálise e para auxiliá-la.

Luís da Silva sob a luz da Psicanálise

Ao analisar Luís da Silva, nota-se primeiramente que ele sentiu culpa por ter assassinado seu inimigo Julião Tavares e medo das consequências desse assassinato, o que desencadeou a angústia. A partir disso, ele sentiu uma dor psíquica tão forte que seu inconsciente passou a criar uma outra realidade como forma de amenizar tal sentimento, ou como forma de autopunição, fazendo com que ele passasse por momentos de neurose e de paranoia.

Olhando para Luís da Silva, vemos que ele vive atormentado por suas lembranças: primeiramente, da infância e das personagens que fizeram parte dela; depois, da época em que saiu de casa e viveu pelas praças passando fome, ou morando em pensões sujas, ganhando um salário ruim e vendendo seus escritos para sobreviver. Agora, depois de uma decepção amorosa, passa os dias trancado em casa, entristecido e angustiado. Na verdade, ele não se conforma em ter se transformado em um homem que nunca conseguiu sair da mesmice em que sempre viveu, mas que também nunca teve coragem para tomar atitudes no intuito de mudar. Ao contrário, foi se acomodando à vida de submissões, acostumando-se aos poucos a abaixar a voz e a cabeça e apesar das aspirações literárias, nunca foi capaz de escrever sobre suas opiniões acerca da política, escrevia o que era obrigado, o que lhe encomendavam, pois recebia para isso. Também não foi capaz de casar-se e formar família, e, quando se vê já com trinta e cinco anos de idade, morando em companhia de Vitória, louca, ranzinza e surda, começa a perceber que nunca fez nada de importante.

As paranoias e o lento processo de enlouquecimento de Luís da Silva se iniciam a partir daí. À sua mente vêm, de forma fragmentária, lembranças que fizeram parte, direta ou indiretamente, de sua vida e que ficaram marcadas em seu inconsciente por algum motivo. O que acontece é que tudo vem ao mesmo tempo à sua consciência e ele começa a narrar as misérias humanas a sua volta: a própria falta de heroísmo, a

pobreza em que vive e em que vivem seus vizinhos, a falta de caráter de Marina, as injustiças sociais que viu no passado, a mesquinhez de Vitória e a riqueza de Julião. Enfim, tudo faz parte de uma realidade que passa a incomodá-lo a tal ponto que ele não suporta e cria uma realidade imaginária como fuga.

Essa realidade imaginária funciona como uma alternativa que o ego encontra para amenizar a dor que o indivíduo adquire ao tentar fugir dos acontecimentos que o fazem sofrer.

Quando ele narra esses episódios, está, na verdade, associando-os aos acontecimentos presentes, pois tudo o que revive nas lembranças reflete em seu estado psíquico momentâneo. O que significa que a alternativa que ele criara como um meio de escape de suas emoções não está funcionando. Por essa razão, pode-se dizer que, em Luís da Silva, vários outros sintomas perturbadores irão confrontar-se com sua realidade, dentre eles a neurose histérica e a obsessiva, a paranoia e a angústia, como se vê adiante.

O fragmento abaixo deixa claro o momento exato em que se dá a decepção de Luís da Silva:

Ao chegar à Rua do Macena recebi um choque tremendo. Foi a decepção maior que já experimentei. À janela da minha casa, caído para fora, vermelho, papudo, Julião Tavares pregava os olhos em Marina, que, da casa vizinha, se derretia para ele, tão embebida que não percebeu a minha chegada. Empurrei a porta, brutalmente, o coração estalando de raiva, e fiquei em pé diante de Julião Tavares, sentindo um desejo enorme de apertar-lhe as golas. O homem perturbou-se, sorriu amarelo, esgueirou-se para o sofá, onde se abateu.

- Tem negócio comigo?

A cólera engasgava-me. Julião Tavares começou a falar e pouco a pouco serenou, mas não entendi o que ele disse. Canalha. [...]. Com o olho guloso em cima das mulheres bonitas, estava mesmo precisando tomar uma surra. E um cachorro daqueles dizia que era poeta²⁴².

Como o próprio Luís da Silva disse, a traição de Marina foi a maior decepção que ele teve. No entanto, o que mais o enfurece é o fato de Julião Tavares ser rico,

²⁴² RAMOS, Graciliano. *Angústia*. Rio de Janeiro: O Globo, 2003, p. 71.

podendo, dessa forma, oferecer a ela o que ele jamais poderia. Além disso, Julião Tavares também escrevia e esse era um motivo a mais para que ele se sentisse ainda menor em relação ao seu rival, pois ele não se considerava um bom escritor:

Habituei-me a escrever, [...]. Nunca estudei, sou um ignorante, e julgo que os meus escritos não prestam. Mas, adquiri cedo o vício de ler romances e posso, com facilidade, arranjar um artigo, talvez um conto. Compus, no tempo da métrica e da rima, um livro de versos. Eram duzentos sonetos aproximadamente. Não foi possível publicá-los, e com a idade compreendi que não valiam nada²⁴³.

Ou seja, Luís da Silva sente-se muito inferior a Julião Tavares em muitos aspectos. Desse modo, quando ele se decepciona com Marina e fica endividado, sua antipatia por Julião Tavares se acentua, pois, para ele, Julião é o responsável pelo término de seu noivado. Mais tarde, Marina se explicou e foi perdoada, mas ela não se conformou em ter que abrir mão de certas futilidades que julgava necessárias para o casamento e aos poucos se torna indiferente para com ele. Luís da Silva acaba se afastando dela definitivamente, mas fica abatido, passando a faltar ao trabalho e a não cumprir com os prazos de entrega dos artigos, atitude que contribui para que o seu estado emocional e psíquico seja afetado, porque ele não consegue pagar em dia o aluguel e as compras a prazo que fizera na loja de seu amigo Moisés por conta do casamento.

Daí, ele passa o dia em casa apenas pensando no que aconteceu e observando seus vizinhos: d. Mercedes, mulher vaidosa e vulgar, a quem Marina admirava e que mantinha relacionamento com um homem casado; d. Rosália cujo marido era caixeiro viajante, os filhos dela e uma empregada que vivia se decepcionando cada dia com um homem diferente; a mulher que enchia dornas, o homem que lavava garrafas e Marina.

Quando ele suspeita da gravidez de Marina e de que ela fora abandonada por Julião Tavares, sua revolta se intensifica. Então, como não suporta a tristeza que sente, cria em sua mente uma realidade alternativa alucinatória, como em:

²⁴³ RAMOS, Op cit, p. 41-42.

Com os braços esmorecidos sobre a mesa, via as paredes afastarem-se, as telhas subirem e descerem. Ia dormir, descansar, tresvariar. Levantei-me de chofre. Um rebuliço na casa de seu Ramalho. Fui encostar-me à parede. Gritos, o cabo da vassoura batendo no chão, risos nervosos e a fala morna de d. Adélia:

- Quem faz neste mundo paga é aqui mesmo. Quando Deus tarda, vem em caminho.

Olhei os quatro cantos. Não tinha nada com aquilo. Ia trancar-me, enrolar-me nos lençóis, tremer, ranger os dentes como um caititu, não tinha nada com aquilo. A garrafa de aguardente estava vazia. As carapanãs zumbiam. O vagabundo me dera um cigarro. A mulher tinha dito: - “deixa de luxo, minha filha. Será o que Deus quiser.” Eu ficava afastado vendo tudo. Afastei-me da parede e arregalei os olhos para a mulher que lava garrafas e o homem que enche dornas. Não tinha nada com aquilo. - “Um artigo, seu Luís.” Luís escrevia, - “perfeitamente, Dagoberto.” Eu? As telhas dançavam, era extraordinário que se pudessem equilibrar, não viessem espatifar-se no chão, bater-me na cabeça. [...].

Olhei as mãos. Pareceram mais curtas e mais largas que as mãos ordinárias que escreviam os artigos elogiando o governo. Os dedos inchados eram mais curtos e mais grossos. Necessário fechar as portas. Outro vagabundo viria bater e confundir-se com o homem da polícia. Os braços doíam-me, as mãos penduradas doíam-me. Cruzei os braços, fui à cozinha. Vitória cortava carne em cima da mesa preta.

[...]

A mesa preta do necrotério. O médico de avental. Numa rua afastada uma mulher chorando. As minhas mãos em carne viva²⁴⁴.

Aqui fica claro que Luís da Silva teve uma alucinação, pois, além dos acontecimentos terem vindo a sua mente de forma não-linear, ele ainda viu acontecerem coisas improváveis, como as “telhas dançarem” e as suas mãos estarem “mais curtas e mais grossas”. Mais adiante, ele segue com o devaneio, e o que se vê é que a sua angústia diante do que acontecera estava afetando-o também fisicamente, confirmando o fato de que a dor psíquica transmite reações para o corpo. É o que se vê em: “Estou muito doente, Vitória. Não quero almoçar. Dê a boia a algum maloqueiro que aparecer por aí. E feche as portas depois. Vou deitar-me, não me aguento nas pernas.”²⁴⁵. Seu desgaste físico ocorreu porque o inconsciente transferiu

²⁴⁴ Ibid., p. 211-212.

²⁴⁵ RAMOS. Op cit, p. 212-213.

os transtornos mentais e/ou emocionais para o seu corpo, o que é uma forma que a consciência encontra para aliviar sua dor.

Mais adiante, Luís da Silva apresenta sintomas que demonstram a histeria, que, segundo Borosa (2005), surge quando o indivíduo sente paralisia de algum membro do seu corpo, quando esta advém de um momento de conflito psicológico, por que passa o personagem. Isso fica claro quando ele narra: “O corpo em completo sossego, o cigarro apagado. Não sabia onde estavam as minhas pernas. As mãos estavam em cima do peito. Mas, as pernas, onde estariam elas? Flutuava como um balão. O corpo quase adormecido e sem pernas.”²⁴⁶

Ele passou a odiar Julião Tavares pelo que ocorrera e esse ódio fez com que ele desenvolvesse também a neurose obsessiva, que fica claro quando pensa insistentemente em matar Julião. Como se vê no fragmento abaixo, ele pondera se deve ou não matar seu rival, dizendo que não acharia tão ruim ser preso, desde que o deixassem lavar as mãos:

A vida na prisão não seria pior que a que eu tinha. Realmente as portas ali são pretas e sujas, as grades de ferro são pretas e sujas. Os móveis são pretos e sujos. É o que me amedronta. Aquele bolor, aquele cheiro e aquela cor horríveis, aquela sombra que transforma as pessoas em sombras, os movimentos vagarosos de almas do outro mundo, apavoram-me, não posso encostar-me às grades pretas e nojentas. Lavo minhas mãos uma infinidade de vezes por dia, lavo as canetas antes de escrever, tenho um horror enorme às apresentações, aos cumprimentos, em que é necessário apertar a mão que não sei por onde andou, a mão que meteu o dedo no nariz ou mexeu nas coxas de qualquer Marina. Preciso muita água e sabão²⁴⁷.

Primeiramente, observe que a dúvida que Luís da Silva tem em matar ou não Julião Tavares gera um outro conflito, desta vez entre o id e o superego, já que ele sabe que é errado cometer homicídio, mas, mesmo assim, seu desejo naquele momento é o de ceder à vontade que sente em fazê-lo. Desejo ao qual ele de fato

²⁴⁶ Ibid, p. 101.

²⁴⁷ RAMOS. Op cit., p. 151.

cede, fazendo surgir a culpa da qual ele quer se redimir lavando as mãos “uma infinidade de vezes”, como se fosse possível livrar-se dela.

Como já se sabe, as neuroses que Luís da Silva acarreta começam de fato quando Marina o troca por Julião Tavares e este a abandona quando descobre que ela está grávida. Como o quarto de Luís da Silva ficava parede com parede com o banheiro da casa de Marina, ele sofria em silêncio, ouvindo os vômitos de enjôo da vizinha: “O escorrego de Marina era evidente. [...]. Estava agora ali enjoada, cuspidando, apalpando a barriga e os peitos intumescidos [...]. Eu sentia raiva, aborrecimento, piedade e nojo. E cuspia, como Marina. Aquela imobilidade e aquele choro me afligiam.”²⁴⁸

Nota-se que esse acontecimento o atormentava ainda mais, ele queria que tudo aquilo não estivesse acontecendo, mas como sabia que isso não seria possível, entrava em desespero, o que gerava a paranoia, que é, segundo Bell²⁴⁹, uma palavra que vem do grego que significa “fora de si”, “fora da razão”, ou, em outras palavras, uma doença mental em que predominam os delírios:

Assoou-se e lavou as mãos na torneira.
- Virgem Nossa Senhora!
E punha-se a cuspir. Aquela queixa mostrava um desengano enorme. Pareceu-me que o mundo se tinha despovoado e Marina estava completamente só. Senti o desejo de bater na parede e chamá-la:
- Marina, o que aconteceu?
Queria que ela me iludisse, jurasse que não havia acontecido nada. Mordi as mãos para não gritar.
Afastei-me como um bêbado. Mas o ventre disforme continuava a perseguir-me. Era necessário falar, ir ao café, libertar-me da obsessão, do ódio que me enchia²⁵⁰.

Veja-se aí que Luís da Silva se sentia angustiado por ver o sofrimento pelo qual Marina passava. Nesse momento, sua vontade era de gritar, expulsar de si a dor que o fazia sofrer, mas não podia, estava sufocado pelo ódio e era perseguido por “um ventre disforme”, o que revela mais uma vez seu estado de alucinação.

²⁴⁸ Ibid, p. 131.

²⁴⁹ BELL, David. *Paranoia*. Conceitos da Psicanálise. Rio de Janeiro: Mente e cérebro, 2005.

²⁵⁰ RAMOS, Op cit., p. 130.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

Pode-se notar também a neurose obsessiva quando Luís da Silva desenvolve a mania de perseguição vendo Julião Tavares em todos os lugares:

Impossível trabalhar. Dão-me um ofício, um relatório, para datilografar na repartição. Até dez linhas vou bem. Daí em diante a cara balofa de Julião Tavares aparece-me em cima do original, e os meus dedos encontram no teclado uma resistência mole de carne gorda²⁵¹.

E Mais adiante:

Não consigo escrever. Dinheiro, propriedades, que me dão sempre desejos violentos de mortandade e outras destruições, as duas colunas mal impressas, caixilho, dr. Gouveia, Moisés, homem da luz, negociantes, políticos, diretor e secretário, tudo se move na minha cabeça, como um bando de vermes. Em cima de uma coisa amarela, gorda e mole que é, reparando bem a cara balofa de Julião Tavares muito aumentada. Essas sombras se arrastam com lentidão viscosa, misturando-se, formando um novelo confuso²⁵².

E depois quando alimenta seu ódio contra Julião Tavares:

E apertava a corda com força. Quando retirava a mão do bolso, via nos dedos os sinais que ela deixava, marcas roxas na pele suada. O meu desejo era dar um salto, passar uma daquelas voltas no pescoço do homem.

O doutor chefe de polícia estava ali tomando café, de cabeça baixa, preocupado com alguma encrenca. Que é que podia me acontecer? Ir para a cadeia, ser processado e condenado, perder o emprego, cumprir sentença²⁵³.

A visão desta corda o atormentava, ele via nela, ora uma arma, ora uma cobra, lembrando-se das cobras que havia no terreiro da casa de seu avô Trajano Pereira de Aquino Cavalcante e Silva.

Ao leitor, só fica esclarecido que Luís da Silva assassina Julião quando certo dia, Marina vai até a uma parteira na Rua da Lama e ele espera que ela saia de lá e a segue

²⁵¹ RAMOS. Op cit. p. 5.

²⁵² Ibid., p. 7.

²⁵³ RAMOS. Op cit., p. 150.

de volta, mas, vê que não era ela, e sim, Julião Tavares. Com a corda num dos bolsos e o embrulho do presente que ele dias antes dera a ela em outro, Luís da Silva segue Julião Tavares e o mata.

A partir daí ele passa a viver em constante e progressiva angústia, como se pode perceber em vários momentos da obra, um deles é quando Luís da Silva está na cama durante a madrugada e vê que:

A réstia descia da parede, viajava em cima da cama, saltava no tijolo – e era por aí que eu via que o tempo passava. Mas no tempo não havia horas. O relógio da sala de jantar tinha parado. Certamente fazia semanas que eu me estirava no colchão duro, longe de tudo. Nos rumores que vinham de fora as pancadas dos relógios da vizinhança morriam durante o dia. E o dia estava dividido em partes desiguais: uma parede, uma cama estreita, alguns metros de tijolo, outra parede. Depois, a escuridão cheia de pancadas, que às vezes não se podiam contar porque batiam vários relógios simultaneamente, gritos de crianças, a voz arreliada de d. Rosália, o barulho dos ratos no armário dos livros, ranger de armadores, silêncios, boiava nesses silêncios como numa água pesada. Mergulhava neles, subia, descia ao fundo, voltava à superfície, tentava segurar-me a um galho. Estava um galho em cima de mim, e era-me impossível alcançá-lo. Ia mergulhar outra vez, mergulhar para sempre, fugir das bocas da treva que me queriam morder, dos braços da treva que me queriam agarrar. O som de uma vitrola coava-se nos meus ouvidos, acariciava-me, e eu diminuía, embalado nos lençóis, que se transformavam numa rede. Minha mãe me embalava cantando aquela cantiga sem palavras. A cantiga morria e se avivava. Uma criancinha dormindo um sono curto, cheio de estremecimentos. Em alguns minutos a criancinha crescia, ganhava cabelos brancos e rugas. Não era minha mãe a cantar: era uma vitrola distante, tão distante que eu tinha a ilusão de que sobre o disco passeavam pernas de aranha. Um disco a rodar sem interrupção a noite inteira. Não. Estávamos na segunda parede, e eu subia a parede, acompanhava a réstia como uma lagartixa. Marasmo de muitas horas, solução de continuidade que se ia repetir. Cairia da parede, como uma lagartixa desprecitada, ficaria no chão, moído da queda. Quem teria entrado no quarto durante a inconsciência prolongada? Moisés e Pimentel teriam vindo. Seu Ivo teria vindo? Lembrava-me de figuras curvadas sobre a cama. Não eram meus amigos. Eram tipos de caras esquisitas, todos iguais, de bocas negras, línguas enormes, grossas e escuras. Quantos dias ali no colchão áspero como um defunto?²⁵⁴

²⁵⁴ Ibid., p. 213-214.

Neste caso houve também o sintoma paranóico, em razão de o personagem ser perseguido por imagens imaginárias como “tipos de caras esquisitos”, “bocas negras, línguas enormes, grossas e escuras”.

A angústia, segundo Kierkegaard²⁵⁵, vem da culpa que o homem sente em relação ao pecado. No caso de Luís da Silva, a culpa pelo assassinato de Julião Tavares, causa um desconforto em sua mente e ele precisa liberar a tensão causada por ela e a forma que seu inconsciente encontra para fazer com que isso ocorra é abrindo caminho para a entrada das neuroses e da paranoia, já mencionadas.

Em relação às lembranças do tempo de menino, ele faz referências a vários personagens que ficaram gravados em seu inconsciente. Seu avô Trajano Pereira de Aquino Cavalcante e Silva, por exemplo, era um homem forte, corajoso e rico, que mantinha relações com as escravas, sendo assim também um homem autoritário que sabia se impor como senhor; o tamanho do próprio nome lhe dá a ideia de grandeza e importância, ou seja, tudo o que Luís da Silva não era. O que se observa disso é que Luís da Silva tinha no avô um ídolo e ao lembrar-se dele com nostalgia dá a impressão de que gostaria de ser igual a ele, mas também sabe que isso não é possível, pois, ele admite que “Trajano possuía escravos, prendera cabras no tronco. E os cangaceiros, vendo-o, varriam o chão com a aba do chapéu de couro. Tudo agora diferente”²⁵⁶

No entanto, não é só a imagem de um Trajano forte que ele traz em suas recordações, mas também a de um velho que perdera tudo o que possuía e que terminara sua vida louco e bêbado; o que fica evidente, então, é que as misérias que cercam Luís da Silva estiveram presentes em sua vida desde a infância.

Depois que seus momentos de angústia acabam é que Luís da Silva começa a narrar sua história. É aí que o romance se inicia: “Levantei-me há cerca de trinta dias, mas julgo que ainda não me restabeleci completamente. Das visões que me

²⁵⁵ KIERKEGAARD, Søren. *O conceito de angústia*. [s. l.]: Hemus, 2007.

²⁵⁶ RAMOS, Graciliano. *Angústia*. Rio de Janeiro: O Globo, 2003, p. 97.

perseguiam naquelas noites compridas umas permanecem, sombras que se misturam à realidade e me produzem calafrios.”²⁵⁷

Palavras finais

A presente pesquisa teve o objetivo de analisar o personagem Luís da Silva a partir de conceitos oferecidos pela Psicanálise. Não houve a pretensão de dar um diagnóstico ao personagem, até porque esse trabalho se insere em estudos literários, mas o que se buscou foi tão somente a tentativa de mostrar que há a possibilidade de se compreender a Literatura através da Psicanálise e que também o contrário pode acontecer. Isso revela que o diálogo entre as várias teorias de estudo que temos à nossa disposição é possível e que esse entrelace contribui para a aquisição de conhecimento e compreensão das ciências.

Analisar Luís da Silva sob a luz da Psicanálise revela que podemos compreender o ser humano a partir de estudos literários, bem como podemos compreender seres humanos fictícios a partir de estudos psicanalíticos. Esse trabalho, portanto, abre questões e não se encerra aqui, mas ele deixa várias possibilidades para futuros estudos e a certeza de que a pesquisa apenas se inicia, já que Luís da Silva é um grande e complexo personagem que permite ser estudado sob várias leituras.

Bibliografia

- BELL, David. *Paranoia*. Conceitos da psicanálise. Trad. Carlos Mendes Rosa. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- BOROSA, Júlia. *Histeria*. Conceitos da psicanálise. Trad. Carlos Mendes Rosa. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- BOSI, Alfredo. *A história concisa da Literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994, p. 400-405.
- CANDIDO, Antonio. *Graciliano Ramos. Trechos escolhidos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969. (Nossos Clássicos).
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- EMANUAEL, Rick. *Angústia*. Conceitos da psicanálise. Trad. Carlos Mendes Rosa. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- FREUD, Sigmund. *Cinco lições de psicanálise: contribuições à psicologia do amor* – Trad. Durval Marcondes et al. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

²⁵⁷ RAMOS, Op cit., p. 5.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

_____. *Conferências introdutórias sobre a psicanálise* – Conferência XII – aspectos arcaicos e infantilismo dos sonhos. [s. l.], [s. ed.], [s. d.].

GONÇALVES, Magaly Trindade; BELLODI, Zina C.. *Teoria da literatura*. São Paulo: Vozes, 2005, p. 154-162.

KIERKEGAARD, Soren. *O conceito de angústia*. [s.l.]: Hemus, 2007.

MOLLON, Phil. *O inconsciente*. Conceitos da psicanálise. Trad. Carlos Mendes Rosa. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

RAMOS, Graciliano. *Angústia*. Rio de Janeiro: O Globo, 2003.

ROTH, Priscilla. *O superego*. Conceitos da psicanálise. Trad. Sergio Tellaroli. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

SINGH, Kalu. *Culpa*. Conceitos da psicanálise. Trad. Carlos Mendes Rosa. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005

YOUNG, Robert M. *O complexo de Édipo*. Conceitos da psicanálise. Trad. Carlos Mendes Rosa. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

INCLUSÃO ESCOLAR: uma questão de atitude

Regina Celia da Silva Fontes (UNIVERSO – Niterói/RJ)

RESUMO: Este artigo é produto da primeira fase da pesquisa bibliográfica que fundamenta a dissertação de mestrado intitulada: “Inclusão Escolar: uma questão de atitude dos trabalhadores em educação”. Esse artigo tem por objetivo relacionar o processo inclusivo escolar ao contexto proposto pela Psicologia Social em relação a formação e a força de uma atitude. Como este artigo é dos primeiros produtos obtido desta primeira fase, optou-se pela continuidade da pesquisa bibliográfica inicial em relação ao processo escolar inclusivo e para identificação da formação e força de uma atitude. Como resultados encontrados, têm-se em primeira instância este artigo e um banner que foram apresentados no Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem sediado pela UENF. Esta pesquisa bibliográfica nos levou a concluir que é necessário investir na formação de atitudes dos trabalhadores em educação em relação ao processo inclusivo. Esse investimento irão sedimentar o avanço do processo inclusivo nas escolas de ensino fundamental regular.

Palavras-Chave: inclusão, escola, atitude

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a incomodar, questionar e eliciar um movimento direcionado a mudança de atitude dos trabalhadores em educação do primeiro seguimento do ensino fundamental em relação a inclusão de alunos deficientes em escolas de ensino municipal regular.

Este primeiro momento que se concretiza por meio deste artigo se remete a pesquisa bibliográfica que dá fundamento ao título da dissertação de mestrado Inclusão Escolar: Uma questão de atitude dos trabalhadores em educação, que hoje se encontra na fase de pesquisa de campo.

A primeira parte deste irá expor o processo inclusivo a partir de dois momentos. O primeiro momento nos mostra que a inclusão escolar nasce a partir de exclusão não só do aluno deficiente, mas de todos aqueles que não se adaptam, não se moldam ou não adentram os espaços escolares para ocupar o papel de aluno. A escrita deste primeiro momento terá como base os pensamentos de autores e autoras como: Aranha, 2001 ; Nogueira, 2000; e Pessoti, 1984, Facione (2008), Lopes (2007), Montoan (2001 e 2002) e outros que poderão ser conhecidos a partir da leitura deste.

O segundo momento irá descrever o processo inclusivo a partir do questionamento: Inclusão escolar uma realidade ou utopia? Este segundo momento irá apresentar o processo inclusivo como um novo paradigma que deverá produzir novos conhecimentos que deverão ser revertidos para a própria educação dita para todos. Tais propostas são fundamentadas nos pensamentos de Gadotti (2000) e Montoan (2003).

A atitude será apresentada na segunda parte do artigo em dois momentos que são embasados pelo que já está construído dentro da Psicologia Social em relação ao assunto. Os dois momentos são embasados pelos teóricos Neiva e Mauro (2011), Bowditch e Buono (2004), Rodrigues (2002).

O primeiro momento expõe como se forma uma atitude e seus envolvimento cognitivos, afetivos e social relaciona-os as nossas crenças e valores intrínsecos e extrínsecos. O segundo momento irá pontuar a força das atitudes. Neste momento é nossa intenção propor e provocar o leitor quanto a força das nossas atitudes em relação a Educação Inclusiva que se concretiza nas salas de aula por meio da presença do aluno deficiente. De forma ainda embrionária propomos que a Educação Inclusiva é um “objeto atitudinal” que provoca a dissonância cognitiva que segundo Neiva e Mauro (2011) é eliciador da formação de novas atitudes ou reestruture as já existentes.

Inclusão escolar a partir da exclusão

O processo inclusivo na escola regular é, foi e está fadado a ser dentro do contexto escolar atual o calcanhar de Aquiles. Quem conhece um pouco do contexto histórico desta batalha, sabe que esta não é uma nova demanda a adentrar os portões das nossas escolas públicas. Na antiguidade as pessoas com a marca da deficiência, segundo os autores Aranha, 2001; Nogueira, 2000; e Pessoti, 1984, eram imediatamente descartadas, isto é, relegadas ao abandono, ao lento, e a morte.

A inclusão em nosso país sempre é vista a partir da ótica de um grupo de excluídos do contexto escolar ou social. Facione (2008) expõe em seus textos que, as categorias humanas criadas para nos classificar, nada mais são do que formas

pensadas pelo próprio homem, para favorecer essa dessemelhança entre seus pares. Lopes (2007) corrobora com esta realidade ao propor que a relação inclusão/exclusão são criações humanas, que estão automaticamente vinculadas, ou seja, uma só existe a partir da existência da outra.

Sendo a inclusão escolar uma realidade crescente em nosso país, Glat (2005) nos mostra que incluir esta para além da inserção de alunos deficientes em escolas regulares, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional. Conforme a autora propõe, precisamos entender que o nosso sistema regular de ensino, foi elaborado para atender o aluno “ideal”, com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem ou oriundo de um contexto sócio-familiar que o estimula ao processo ensino-aprendizagem. Este é o aluno “ideal”, mas como escreveu Freud (1975), há uma distancia entre o real e o ideal. Este distanciamento é vivenciado não só em relação ao perfil do alunado, mas também ao que é desejado como escola nos dias atuais. A realidade vivida pela escola atual, tem se mostrado nos dias atuais totalmente sem habilidade, para lidar com o número cada vez maior de alunos fora deste perfil ideal. Os problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, levam a escola a fracassar em sua missão de educar e assim ela se torna um veículo propulsor quanto ao aumento do número de alunos/pessoas excluídas não só do contexto escolar mas também do social.

Esse movimento, nos ajuda a entender com mais clareza o que Lopes (2007) quer dizer quando escreve: “O lugar da inclusão em nosso tempo ocupa o tamanho do lugar inventado para a exclusão”. Se a inclusão se funda a partir da exclusão, podemos entender²⁵⁸ que incluir não é levar crianças às classes comuns sem o acompanhamento do professor especializado, ignorando suas necessidades específicas, ou fazer com que os alunos inclusos sigam um processo único de desenvolvimento, que sirva a todos os alunos naquela faixa etária. Incluir não é somente esperar que os professores das classes regulares “ensinem”¹ as crianças com alguma deficiência sem um suporte técnico ou tecnológico. A escola inclusiva segundo Lopes (2007) deve ir além do lócus reservado a diferenças ou deficiência, já que ela por si só, não dá conta das diferenças

²⁵⁸ Dar aulas, seguir um currículo, doutrinar, explicar um determinado conteúdo, ...

encontradas neste espaço. Freitas (2007) reforça tal circunstância, quando defende que, uma escola para todos somente será realidade quando estiver para além de um local de aprendizagem. Para este autor a escola deve ser um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais.

A inclusão escolar passa a ter um novo significado, quando lhe é dado um paradigma conceitual e ideológico, envolvido por práticas políticas, programas estruturados e práticas que instrumentalize a comunidade de forma geral. Incluir implica ações que envolvam a luta pela conscientização do direito à cidadania, como pré-requisito fundamental para uma reflexão crítica em torno dos conhecimentos, informações e sentimentos em relação às pessoas com deficiência. Veiga Neto (2005) esclarece que não basta competências técnicas para lidar com as questões impostas pelo processo inclusivo escolar; é necessário que estas sejam suficientes para dar conta dos obstáculos vividos a partir da inclusão. Este autor, aponta para o fato que qualquer política de inclusão deve envolver questões de ordem política, econômica, social e cultural. Se assim não for, a inclusão por si só não diminui os diferenciais de poder, de segregação, autoritarismo e exploração que atravessam nossa sociedade.

Leonardo, Bray e Rossato (2009) apontam que atualmente podemos definir as tentativas de superação das diferenças no processo de educação inclusiva, como uma busca ingênua dentro de uma história escolar marcada pela segregação, discriminação, preconceito e exclusão. Essas tentativas de superação do contexto de exclusão escolar, nos remetem a realidades que podem ser identificadas e vivenciadas, de um lado pela falta da devida atenção as questões políticas e sociais da discriminação e de outro, pela falta de preparação da escola no que se refere a sua infraestrutura física e de seus recursos humanos.

Montoan (2001), nos direciona a desfazer o mito construído quanto a inclusão nas escolas e sociedade. O mito consiste no fato que, para incluir é necessário inovar, recriar o processo de ensino-aprendizagem, ou o contexto social no qual o indivíduo deficiente será incluso. Este ambiente mitológico nós faz construir uma visão distorcida e polemizada pelos mais diferentes conceitos construídos pelos segmentos educacionais e sociais. Montoan (2002) sugere que inserir alunos/indivíduos com

déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais severos ou menos severos no ensino regular ou em nossa realidade social, nada mais é do que garantir o direito de todos à educação e ao reconhecimento de seus direitos enquanto ser humano e cidadão do mundo. Para esta autora, o êxito da inclusão nas escolas regulares se confirma através dos progressos significativos desses alunos dentro do ambiente escolar, na eficácia do processo ensino aprendizagem e na adequação das práticas pedagógicas.

Inclusão uma realidade ou utopia?

Ao retratarmos o processo inclusivo em escolas regulares por meio desta ótica, podemos supor que estamos frente a um novo paradigma educativo, repleto de nuances e delimitações, no qual a escola se torna o espaço educacional e social que tem por base atender todas as crianças, sem exceção. Se este é o encargo legado a Educação Especial Inclusiva, Facion (2008) o confirma quando vê esta modalidade educativa, como um meio de educar a todos de maneira incondicional, já que de fato todos os alunos estarão em um mesmo espaço denominado sala de aula.

Gadotti (2000) nos direciona a entender que a educação independente de sua modalidade, deve ter como metas principais a satisfação das necessidades de aprendizagem de cada criança, o desenvolvimento de seu potencial a partir de sua realidade particular de aluno independente de suas marcas. Tais metas exigem da escola e demais trabalhadores em educação uma maior sensibilidade e pensamento crítico quanto a sua atuação dentro do espaço escolar.

Retomando os escritos de Montoan (2003) um ano depois e usando um termo que lhe é próprio quando se remete a educação especial, ou seja, o “especial da educação”, podemos entender que o processo inclusivo entra dentro do contexto da educação regular como um desafio, como algo especial, onde o objetivo primeiro é dar qualidade ao ensino ministrado nas escolas para que este chegue a todos os alunos que fracassam, abandonam, ou são excluídos de espaços físicos destinados a aprendizagem. Esta autora nos faz entender que a educação inclusiva é a via que temos para reverter o processo de exclusão vivido por grande parte das escolas

brasileiras, a educação especial inclusiva pleiteia a modernização e reestruturação de nossas escolas, dos currículos e normas de procedimentos pedagógicos, assim como a mudança de atitude dos trabalhadores em educação.

Formação de atitudes

Transpondo este conjunto de circunstâncias que permeia o processo inclusivo escolar, para o que é proposto por Neiva e Mauro (2011) quanto a formação da atitude, conseguiremos entender porque o processo de inclusão não avança. Estes autores, revelam em seus escritos que as atitudes possuem enfoques funcionais e se formam para atender determinadas funções, as quais são vistas sob uma perspectiva pragmática de utilidade para o ajustamento da personalidade diante do mundo exterior. Esta função de ajustamento em relação ao objeto social tem como função principal: a avaliação. Após esta vivência o indivíduo será capaz de externalizar sua atitude em relação ao que está sendo proposto, em nosso caso o processo inclusivo.

Ao visualizarmos nossas atitudes como algo funcional, adquirido ou formado por fatores intrínsecos e extrínsecos e que com o passar dos anos estas podem se tornar duradouras ou não; Bowditch e Buono (2004) expõem que os valores e as crenças sustentam ou ajudam na formação das atitudes. Esses valores e crenças são formalizados, segundo esses autores a partir das experiências próprias de cada indivíduo, suas tendências, observações, experimentações e instruções verbais.

Rodrigues (2002) escreve que não há consenso entre os estudiosos do assunto sobre este cenário elaborativo de uma atitude. E acrescenta que tal engendramento dependerá da corrente de estudo de cada pesquisador, ou seja, uns afirmarão que esta se dá por meio de condicionamento clássico, condicionamento operante ou imitação, outros afirmarão que as atitudes resultam da relação coerente entre afetos, cognições e comportamentos, outros dirão que as atitudes se formam a partir da identificação com grupos simpáticos ao indivíduo, dependerá do tipo de personalidade do indivíduo em formação, da relação de ganho ou perda diante de um objeto social. Para este autor todos os elementos citados são verdadeiros, se completam e podem fundamentar e formar uma atitude.

A força das atitudes

Ao entendermos que a atitude é internamente estruturada pelo indivíduo, torna mais claro o fato de uma atitude possuir em si mesma força para desenvolver e estruturar o ser humano. Cavazza (2008) e Neiva e Mauro (2011) escrevem em seus livros que as atitudes são dotadas de atributos ou propriedade e possuem força. Para estes autores, esta força traz consigo o caráter positivo e negativo. Este caractere positivo e negativo, influencia o indivíduo nos campos cognitivos, afetivos e comportamental. Esse poder de influencia ou propriedade é que dá força e poder de impulso a uma atitude. Devido a este impulso algumas atitudes são mais fortes que outras e para estes autores, são mais fortemente mantidas pelas pessoas, já que podem estar ligadas aos interesses pessoais, a valores religiosos e políticos, a questão de identidade com um grupo, família ou pessoas mais próximas.

A força das atitudes assim como sua intensidade de acordo com Neiva e Mauro (2011), pode ser mantida e estar acessíveis. O fato de serem mantidas e possuírem recursos mentais de acesso, dão as atitudes uma estrutura interna altamente coerente, que as tornam mais estáveis com o decorrer do tempo, resistentes e preditoras da mudança de comportamento sem gerar ambivalência, que são inconsistências entre os elementos das atitudes e as respostas avaliativas.

Cavazza (2008) expõe, que as atitudes possuem uma estrutura e impacto, estas características também lhes atribuem força. Para esta autora o fato de uma atitude possuir impacto e durabilidade indicam sua força diante, ou em relação a um “objeto atitudinal”²⁵⁹ grifo meu. A durabilidade de uma atitude reside no fato de vencer o tempo, ser resistente as influencias, já o impacto se remete aos processos de reelaboração e mudança de comportamento.

Pautando nosso entendimento no que é proposto por Cavazza (2008), as atitudes possuem quatro elementos que lhe proporcionam força; o primeiro esta nas condições intrínsecas de uma atitude; o segundo na capacidade de memória e ou

²⁵⁹ Entende-se por objeto atitudinal o alvo, assunto, elemento e ou finalidade a qual objetivamos direcionar nossa força atitudinal.

cognição, o terceiro reside nas crenças subjetivas que dão as atitudes particularidade e certeza o quarto elemento que pressupõe a intensidade de força de uma atitude é a forma de nascimento ou formulação da atitude pelo indivíduo. Essa autora relata ainda, que estes elementos estão ligados entre si e de maneira geral atuam na estrutura cognitiva, afetiva e comportamental de forma a beneficiar a relação do indivíduo com o objeto atitudinal.

Cavazza (2008) e Neiva e Mauro (2011) nos direcionam a entender a força das atitudes também por meio de sua acessibilidade e extremismo. Estes autores relatam, que o nível de acessibilidade diminui ou aumenta a quantidade de esforço mental despendido por um indivíduo frente a um “objeto atitudinal”. A acessibilidade em relação ao “objeto atitudinal” nos facilita diferenciar os indivíduos envolvidos, os julgamentos afetivos e cognitivos. Para efeito de formalização o contexto atitudinal, dependerá da consistência entre as atitudes, das crenças e afetos que envolvem as mesmas. Por esse fato as pessoas precisam de mais tempo para alcançar um julgamento atitudinal global, porque elas têm de passar por um processo de integração dos atributos acessíveis a cada circunstância vivida. O extremismo citado por Cavazza (2008) remete o indivíduo a ocupar uma posição extrema em relação ao “objeto atitudinal”. As atitudes se tornam extremas devido ao papel dos fatores sociais envolvidos em um “objeto atitudinal”, a polarização de uma atitude (positiva ou negativa) e as normas sociais implícitas em um “objeto atitudinal”.

Mudança de atitude

A partir do conjunto de circunstâncias propostas quanto a formação e força que envolve uma atitude transcritos anteriormente, pode-se propor que o processo inclusivo em escolas regulares depende também da mudança de atitude dos trabalhadores em educação. Essas mudanças de atitudes como relata Rodrigues (2002), irão modificar os afetos em relação a um objeto social/atitudinal. A partir do que é proposto por este autor, uma mudança de atitude se confirma a partir da durabilidade da nova atitude, ou seja, a nova atitude deverá prevalecer por um espaço de tempo determinado. Essa permanência deverá ter como fatores determinantes a

credibilidade e a capacidade de persuasão do “Objeto atitudinal”, a ordem de apresentação dos argumentos para a mudança de atitude, a argumentação por parte de quem propõe a mudança, a forma de proposição, os esforços realizados pelo indivíduo para que aconteça a mudança e a natureza da comunicação persuasiva. Diante de tais fatos expostos por Rodrigues (2002) pode-se entender, que a mudança de atitude é de natureza cognitiva e afetiva.

Buono e Bowditch (2004) narram que a mudança de atitude dependerá também da intensidade e grau de diferenciação dessa atitude. Segundo estes autores há atitudes, que devido a sua intensidade e grau de diferenciação serão mais fáceis de mudar, outras já serão de maior dificuldade e por isso, necessitarão de uma intervenção de maior grau, ou profundidade. Esta profundidade se dará por meio da identificação do comportamento correspondente eliciador da atitude; ao se descobrir tal comportamento, cabe ao interessado na mudança de atitude, um trabalho focado no comportamento correspondente identificado, propiciando elementos para embasarem a mudança da atitude.

Mediante estas exposições pode-se dizer que as atitudes são modificadas a partir de novas informações, de novos afetos ou de novos comportamentos ou situações. Neiva e Mauro (2011) continuam a relatar que uma atitude pode ser modificada também por meio dos conflitos cognitivos, já que este nos induzem a um desconforto geral que culminará na mudança de atitude e fim do desconforto cognitivo. Ainda segundo estes autores há fatores, que podem eliciar a mudança de atitude e estes podem ser antecedentes ao processo que irá desencadear, ou influenciar o processamento mental que o indivíduo realiza diante de uma mensagem. Este processamento se dá segundo Neiva e Mauro (2011) a partir da relação do indivíduo com a mensagem, o contexto, o recipiente da mensagem e sua fonte. A mudança de atitude também de outros mecanismos, que influenciam a mudança de atitude. O primeiro destes mecanismos, diz respeito ao pareamento da mensagem com estímulos prazerosos. Este pareamento irá gerar um condicionamento que eliciará uma atitude positiva. O segundo mecanismo proposto se remete a exposição repetitiva, ou seja, a frequência da exposição. Este mecanismo propõe que, quanto mais

vezes um indivíduo é exposto frente ao “objeto atitudinal”, mais rápido será a mudança de atitude.

CONCLUSÃO

Em vista dos argumentos apresentados, nos subtítulos que margeiam o título: Inclusão Escolar: uma questão de atitude, pode-se concluir que a inclusão escolar é um construto a ser reelaborado internamente em cada profissional ligado a educação. Já que todos os trabalhadores em educação, mesmo antes de entrarem no espaço escolar, possuem um construto inicial que baseia seu ato cognitivo, afetivo e comportamental em relação ao processo de inclusão de um aluno deficiente na escola regular. Esse movimento ganha força quando os trabalhadores em educação entendem que a escola foi em seu primeiro momento estruturada para uma elite pensante e hoje se tornou para todos a partir dos movimentos que criaram e legitimaram esta instituição como um espaço único de acesso ao letramento.

Nosso contexto histórico e sócio- cultural, construído ao longo dos anos vem desvelando, que os nascidos com a marca da deficiência seja ela física ou mental são relegados ainda nos dias atuais a segregação e ao isolamento. Ainda hoje o nascimento destes trazem aos seus progenitores a reflexão quanto a penalidade legada a sua prole. Muitos mitos foram construídos e são aceitos ainda nos dias atuais quanto aos que nascem e nasciam com a marca da deficiência. Esses mitos criados pelos da sua própria espécie, os ditos “normais” foram e são barreiras, até em nossos dias. São esses mitos que tornam o processo inclusivo escolar como algo de extrema dificuldade para os que são trabalhadores em educação e a sociedade como um todo.

Se somos signatários de uma sociedade celetista e excludente. Nossas escolas que eram e são vistas como o local que reproduz, perpetua e evidência o contexto social e traz o indivíduo para uma realidade que lhe dá condições de interagir com uma sociedade letrada, culta e produtora de seus próprios conhecimentos, não poderiam ser construídas como um lugar neutro onde todos pudessem entrar e dela usufruírem sem medo de serem vistos de outra forma que não de usuário dos benefícios, ou malefícios por ela perpetuados.

Não é nossa intenção mostrar uma escola cruel e digna de sua condição atual, mas frisar que muito dos problemas que vivenciamos hoje nas escolas, nascem da própria dificuldade que nós ditos homo sapiens temos de lidar com aquilo que nos parece estranho ou diferente. Não fomos gerados para lidar com as diferenças com as dificuldades, como os limites ou as intempéries que a vida atual nos apresenta a todo o momento. Como bem formalizado por Freitas (2007) nossas escola devem ir para além do locus do aprendizado. Resgatar e cumprir a real função da escola é permitir que adentrem aos seus portões todos independente de suas marcas.

A partir destes meandros, nossa realidade inclusiva para muitos trabalhadores em educação ainda é vista como algo utópico, desnecessário, direcionado a uma pequena parcela da nossa população e não para muitos. Se este é um fato em nosso meio, cabe nos afirmar assim como Montoan (2003) que o processo inclusivo é um forma de humanizar nossa educação, de avaliarmos a eficácia de nossas propostas didáticas, pedagógicas e curriculares de refazermos o caminho e a validade da escolarização, mesmo que ainda sejam poucos os alunos inclusos.

Este artigo propõe que a mudança de atitude dos trabalhadores em educação é um dos veios a ser trabalhado no decorrer do processo inclusivo, já que como identificado por Neiva e Mauro (2011) as atitudes são funcionais, adquirida e estruturada a partir de nossas conjunturas internas e externas e estão fundamentam em nossas crenças e valores, perpetuando-se a partir de nosso referencial cognitivo afetivo e comportamental. Por isso necessitamos da quebra nos valores e crenças construídos em relação ao processo inclusivo para que se construa uma nova atitude. Se assim entendermos é nosso legado como construtores e co-autores de novas teorias a promoção de mudanças de atitudes por meio da pesquisa, publicação e argumentação junto aos trabalhadores em educação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARANHA, Maria Salete Fabio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Brasília. Nº21. P.160-173. Março de 2001
BOWDITCH, James L. BUONO, Anthony F. **Elementos de comportamento organizacional**. 1ªed. São Paulo, São Paulo. Pioneira. 2004.

Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem - UENF
Campos dos Goytacazes, 10 a 12 de dezembro de 2012.

- CAVAZZA, Nicoleta. **Psicologia das atitudes e opiniões**. 1º Ed. São Paulo. Loyola. 2008.
- FACION, José Raimundo.(org).**Inclusão escolar e suas implicações**.2ª ed. Curitiba,PR. Ibpex. 2008
- FREITAS, Luiz Carlos. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Campinas.vol. 28, p.965-987. out. 2007
- FREUD, Sigmund. **volume XIX In: Obras Completas**.3ª ed. Madrid. Biblioteca Nueva.1975
- GADOTTI, Moacir. **Perspectiva atuais da educação**.São Paulo. Vol.14. p. 3-11. Abr./Jun 2000.
- GLAT,Rosana & Fernandes, Edicléia Mascarenhas. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira**. Brasília.vol.1. p.35-39.2005.
- LEONARDO, Nilza Sanches.Tessaro. et al. **Inclusão Escolar: um estudo a cerca da implantação da proposta em escola de ensino básico**. Marília. v.15. p.289-306. maio-agosto 2009.
- LOPES,Maura Corcini. Dal'Igna, Maria Claudia. (org.). **In/Exclusão:nas tramas da escola**. 1º ed. Canoas.ULBRA. 2007
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1ºed. São Paulo. Moderna.2003.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.) **Caminhos pedagógicos da inclusão: Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. 1º Ed. São Paulo. Memnon. 2001.
- NEIVA, Elaine Rabelo. et al. In. **Atitude e mudança de atitudes**. Psicologia Social.Principais temas e vertentes. 1º ed. São Paulo. Artmed. 2011. P.169 a 201.
- NOGUEIRA, M. L de L. O Fazer Psicopedagógico com Portadores de Altas Habilidades. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, V, 2000, São Paulo. **Resumos...**São Paulo: Mackenzie, 2000. p.36.
- PESSOTI, Isaias.**Deficiência mental: da superstição à ciência**. 1º ed. São Paulo. EDUSP. 1984
- RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia Social para Principiantes**.7º ed. Petrópolis. Vozes. 2002.
- SACRISTÁN, José Gimenez. **O que são conteúdos de ensino?** IN: Sacristán, J Gimeno & Gómez, A. P. Compreender e Transformar o Ensino. 1º ed. Porto Alegre. Artmed. 1998. p.149–195.
- VEIGA. Alfredo Neto, **Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão**. In: Machado,A. M. et al. (Org.). **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola**. 1º ed. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2005