

DIÁLOGOS CONTINUADOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

Conjunturas, objetos e vertentes
teórico-metodológicas

ALEXANDRE Costa (ORG.) - AGOSTINHO Potenciano de Souza - CRISTINA Batista de Araújo
ELIANE Marquez da Fonseca Fernandes - JOÃO Wanderley Geraldi - JOSIANE dos Santos Lima
KÁTIA Menezes de Sousa - LETÍCIA Lemes Santiago Müller - LUANA Alves Luterman - LUCIANA Carniello
LUIZA Cortesão - MÁRCIA Cristina Hizim Pelá - MÁRCIA Núbia de Brito Cirqueira
MARGARETH Cavalcante de Castro Lobato - MARIA Marta Martins - MIRIAM Fábria Alves
SARAH Suzane Bertolli Gonçalves - TÂNIA Ferreira Rezende



Universidade Federal de Goiás

Reitor

Orlando Afonso Valle do Amaral

Vice-Reitor

Manoel Rodrigues Chaves

Pró-Reitora de Graduação

Gisele Araújo Prateado Gusmão

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Jesiel Freitas Carvalho

Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação

Maria Clorinda Soares Fioravanti

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Giselle Ferreira Ottoni Candido

Pró-Reitor de Administração e Finanças

Carlito Lariucci

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos

Geci José Pereira da Silva

Pró-Reitor de Assuntos da Comunidade Universitária

Elson Ferreira de Moraes



Conselho Editorial da Editora da Imprensa Universitária (*iU)

Coordenação Editorial – Conselho Editorial

Alice Maria Araújo Ferreira

Antônio Corbacho Quintela (*Presidente*)

Bruna Mundim Tavares (Secretária)

Divina Aparecida Anunciação Vilhalva

Fabiane Riâny Azevedo Batista (Secretária)

Igor Kopcak

Joana Plaza Pinto

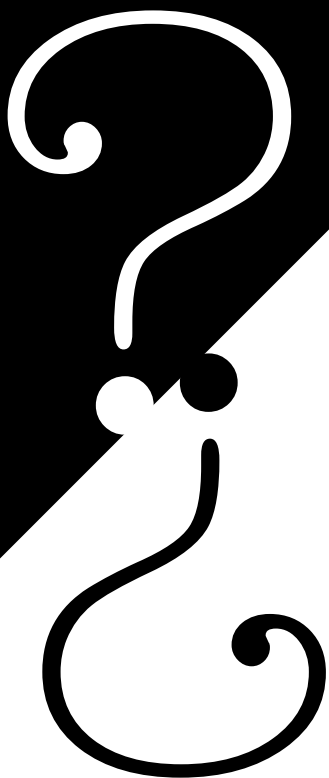
João Pires

Pamora Mariz Silva de F. Cordeiro

Revalino Antonio de Freitas

Salustiano Álvarez Gómez

Sigeo Kitatani Júnior



DIÁLOGOS CONTINUADOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

Conjunturas, objetos e vertentes
teórico-metodológicas

ALEXANDRE Costa (ORG.) - AGOSTINHO Potenciano de Souza - CRISTINA Batista de Araújo
ELIANE Marquez da Fonseca Fernandes - JOÃO Wanderley Geraldi - JOSIANE dos Santos Lima
KÁTIA Menezes de Sousa - LETÍCIA Lemes Santiago Müller - LUANA Alves Luterman - LUCIANA Carniello
LUIZA Cortesão - MÁRCIA Cristina Hizim Pelá - MÁRCIA Núbia de Brito Cirqueira
MARGARETH Cavalcante de Castro Lobato - MARIA Marta Martins - MIRIAM Fábila Alves
SARAH Suzane Bertolli Gonçalves - TÂNIA Ferreira Rezende

© Editora Imprensa Universitária, 2017.

Projeto gráfico e editoração eletrônica
Géssica Marques

Capa
Julyana Aleixo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C837d Costa, Alexandre

Diálogos continuados na formação de professores:
conjunturas, objetos e vertentes teórico-metodológicas
[Recurso eletrônico] / Alexandre Costa (Org.). [et al.].
– Goiânia: Editora da Imprensa Universitária UFG,
2017.

313 p. : 32 il.

Inclui referências

ISBN: 978-85-93380-36-5

1. Formação docente. 2. Educação. 3. Planejamento
institucional. I. Título.

CDU 371.13:371.2

SUMÁRIO

- 7 APRESENTAÇÃO**
Alexandre Costa
- 18 CAPÍTULO 1**
PERCURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
A VIDA, A ESCOLA E O TRABALHO SEM FIM
DA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL
Luiza Cortesão & João Wanderley Geraldi
- 81 CAPÍTULO 2**
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO
BRASIL NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI
Luciana Carniello & Miriam Fábila Alves
- 99 CAPÍTULO 3**
O DIALOGISMO NA FORMAÇÃO
DOCENTE: UM EXERCÍCIO ÉTICO
Cristina Batista de Araújo & Josiane dos Santos Lima

- 118 CAPÍTULO 4**
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
AMBIENTES VIRTUAIS: UMA PROPOSTA
BASEADA NO INTERACIONISMO LINGUÍSTICO
Margareth Cavalcante de Castro Lobato &
Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
- 161 CAPÍTULO 5**
LEITURA: MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E FRUIÇÃO
Sarah Suzane Bertolli Gonçalves & Alexandre Costa
- 190 CAPÍTULO 6**
EIS QUE SE INVENTOU A INFÂNCIA:
ENUNCIADO, DISCURSO, DISPOSITIVO
Maria Marta Martins & Kátia Menezes de Sousa
- 208 CAPÍTULO 7**
A PROJEÇÃO DOS CORPOS EM
TERCEIRA DIMENSÃO: CONTROLE E
DISCIPLINARIDADE PELOS VÍDEO-GAMES
Luana Alves Luterman & Agostinho Potenciano de Souza
- 236 CAPÍTULO 8**
O PROCESSO ESCOLAR DE
CONSTRUÇÃO DO LEITOR
Tânia Ferreira Rezende & Márcia Núbia de Brito Cirqueira
- 262 CAPÍTULO 9**
GOIÂNIA, BRASÍLIA E PALMAS: ENTRE
CIDADES, SUJEITOS E DISCURSOS
Márcia Cristina Hizim Pelá & Leticia
Lemes Santiago Müller

APRESENTAÇÃO

Este livro nasceu de uma grande rede de tempo, espaço e vontade, cujo vórtice sempre girou em torno da educação, do trabalho escolar e de seus agentes. Ele é um dos frutos do *Curso de Especialização em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade*¹, ofertado pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para professores da Rede Pública. O Curso, por sua vez, foi resultante de uma demanda docente colhida em pesquisa etnográfica e colaborativa sobre a implementação da educação integral de tempo integral em dez escolas estaduais de Goiânia, com parceria do Instituto Jayme Câmara e com financiamento da *Fundação de*

1 O *Curso de Especialização em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade* foi financiado pelo Sistema de Formação de Professores, do Ministério da Educação, pela Chamada de 2014. Tratava-se de uma proposta nova, resultante da pesquisa referida na nota seguinte, e realizou-se de 2015 a 2016. Foi chancelado pela Universidade Federal de Goiás.

*Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG)*². A pesquisa, finalmente, foi consequência de uma longa jornada de trabalho militante em práticas de formação, seja no estágio curricular obrigatório na UFG, seja no acompanhamento das políticas de indução à ampliação e à qualificação da oferta pública de ensino do *Programa Mais Educação*³.

Sua vocação enunciativa é afirmar a possibilidade de superação da burocracia paquidérmica e ineficiente da formação docente continuada brasileira, por meio de práticas pedagógicas situadas que estejam relacionadas aos contextos reais de atuação dos educadores, gerando mais do que alguns pontos de progressão salarial e contrariando o pressuposto da negação dos saberes desses sujeitos.

Na superfície, semelha a uma espécie de *sistema de dispersão* foucaultiano, que, no exame de suas regularidades, revela-se como essa infinita cadeia de enunciados estendida num tempo longo, num espaço complexo, em diferentes campos institucionais.

-
- 2 Tratava-se do projeto de pós-doutoramento intitulado “Políticas de implementação da educação integral no estado de Goiás e formação de professores”, supervisionado pela profa. Dra. Izabel Magalhães no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). Contemplada com bolsa pela Chamada N°: 09/2012 (FAPEG/CAPES), a pesquisa realizou-se de 2013 a 2015.
 - 3 O *Programa Mais Educação* destinava-se a orientar e subsidiar políticas de indução à educação integral no Brasil e era coordenado, à época, pela profa. Dra. Jacqueline Moll (UFRGS). Atuamos no Programa desde 2012, em escolas da Rede.

No entremeio de cada artigo e das vozes de seus autores, estão outras tantas mostradas, marcadas, e, às vezes incrustadas e quase invisíveis e, talvez por isso, mais constitutivas.

Aqui se apresentam produções teóricas, é verdade. Mas, desta feita, elas não aparecem, não se encontram nem se qualificam pela graça de “pensadores” e “eruditos” que, *verticalmente*, vêm dizer e explicar o *bom*, o *belo* e a *verdade*, limpos e purificados do “barro da história” e depois se retiram inocentes.

Muito pelo contrário, cada autor deste livro se fez na pressão dos contextos escolares. São professores formadores, cursistas e interlocutores do Curso de Especialização, de diferentes espaços institucionais e percursos profissionais. O processo de formação foi, evidentemente, o catalizador do conjunto. Sua intensidade dialógica, sua tensão responsivo-ativa e sua recusa de álibis são as matrizes dos efeitos de autoria que ora se apresentam num panorama de emergência transdisciplinar e determinam a estrutura tripartida do volume: *conjunturas, objetos e vertentes teórico-metodológicas*.

Sua composição final, por outro lado, demonstra o caráter de *nucleação* de nosso Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, que foi capaz de formar os formadores que lecionaram no Curso. São professores de diferentes instituições de Ensino Superior que vieram da atuação na Educação Básica, passando pelo Programa e por seus Grupos de Pesquisa, cuja densidade acadêmica produz uma interlocução diversificada e de qualidade com a comunidade acadêmica e com os sistemas de ensino.

Em um mesmo Curso tínhamos a configuração da oferta de ensino de pós-graduação *lato sensu*, como atividade de extensão, conduzida por docentes que, em sua maioria, vieram de nossa oferta de ensino de pós-graduação *stricto sensu*, ou nele lecionam, cujas pesquisas se entrelaçaram às dos professores cursistas.

Os textos que ora apresentamos pertencem à quarta espécie de gêneros discursivos que nossas atividades acumularam, além daqueles internos aos módulos. Para ingressarem na Especialização, os professores da Rede tiveram de apresentar e reescrever um *memorial de formação e atuação profissional*, depois de cursar algumas disciplinas reescreveram seus *projetos pedagógicos* utilizados em suas ações na escola⁴ e, finalmente, converteram tais projetos em *projetos de pesquisa* direcionados a diversos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Tratava-se da tentativa de constituição de um “círculo virtuoso” que, com seus conflitos e tensões, se conduziu pela dispersão de seus sujeitos em seus diferentes espaços de emergência. Um caso exemplar desse processo é o do aparecimento do professor João Wanderley Geraldi, que surgiu como autor de um texto de estudo do primeiro módulo, depois participou do fórum de discussão desta etapa, e agora ressurgiu como autor do primeiro capítulo, junto com a pesquisadora portuguesa Luiza Cortesão. E no mesmo viés se compõem os

4 Veja-se, então, o que se quer dizer com situado. Se o memorial gerava uma reflexão diagnóstica de si e de sua práxis, a reescrita do projeto pedagógico impactava o trabalho escolar do professor e de seu campo de exterioridade imediato.

demais capítulos. Sempre em pares, atentos ao mesmo princípio, escrevem professores pesquisadores com professores regentes, pesquisadores de grupos que formaram nossos professores regentes, e professores cursistas e professores pesquisadores, como é o caso dos dois últimos capítulos.

Nossos autores estabelecem, portanto, um panorama transversal e transdisciplinar de relações diatópicas internacionais, regionais e locais; de relações institucionais que superam o que pode haver de endógeno na nucleação (pois muitos já atuam em outras IES); e de relações diastráticas pela interlocução de sujeitos que ocupavam diferentes papéis no Curso. Eis a substância da obra, cuja composição temática passamos a comentar a seguir.

Em seu primeiro capítulo, “Percursos de formação de professores: a vida, a escola e o trabalho sem fim da constituição profissional”, Luiza Cortesão e João Wanderley Geraldi instauram uma grande panorâmica sobre a profissionalização de professores em sua relação com diferentes níveis de análise, de quadros temporais, e de contextos institucionais de Portugal e do Brasil. Em um ensaio de grande fôlego, apontam para os caminhos da formação docente, mesmo antes da assim chamada formação inicial. Partem do questionamento sobre o real início dessa formação, recuperando desde brincadeiras infantis sobre o exercício pedagógico, passando pela formação universitária, analisando o surgimento dos cursos de licenciatura em Portugal e no Brasil e, finalmente, relacionando a entrada do professor no exercício profissional e em práticas de formação continua-

da. Trata-se, realmente, de um diálogo entre dois grandes professores pesquisadores que formaram milhares de docentes na Universidade e fora dela através do enfrentamento militante de muitos enquadramentos históricos.

No Capítulo 2, “Formação continuada de professores no Brasil na primeira década do século XXI”, Luciana Caniello e Miriam Fábria Alves mantêm o foco sobre a formação continuada docente, mas sob a forma de close em um período recente e bem determinado. As autoras dedicam-se à crítica documental da legislação oficial que definiu as políticas de formação entre os anos de 2000 e 2015, com especial atenção aos dois primeiros terços dessa etapa. Examinam, com muito rigor, o relacionamento dos processos de regulamentação da formação do professor, seus princípios, objetivos e dispositivos, de modo a demonstrar o avanço que se produzia e que agora está em desconstrução. Cabe salientar a exposição da linha mestra da matriz sob análise, cujo “nó górdio” era a equivalência ou homologia entre a formação docente e as práticas de ensino, de modo a que cada uma informasse a outra, dialeticamente. O texto ganha contornos de denúncia, bem fundamentada, do retrocesso dessas políticas no contexto brasileiro atual, sem perder de vista, entretanto, o registro material, empírico e sistemático da análise.

O terceiro capítulo, “Dialogismo na formação docente: um exercício ético”, de Cristina Batista de Araújo e Josiane dos Santos Lima, recupera em Foucault e, sobretudo, em Bakhtin, as dimensões éticas das relações entre “práticas” e “acontecimentos”, no esteio do exame da *responsividade*

responsável. Em sua reflexão, partem da discursividade, entendida não apenas como uma das perspectivas teóricas da linguagem, mas como uma via possível para pensar o ensino como um exercício ético a ser praticado no presente, por quem não desvincula a vida prática da dimensão teórica. Trata-se de uma exposição sobrecarregada por sua docência no Curso e atenta a seus princípios constitutivos. As autoras, ao fim e ao cabo, dão forma epistemológica ao processo que vivenciaram como formadoras.

No Capítulo 4, “Ensino de língua portuguesa em ambientes virtuais: uma proposta baseada no interacionismo linguístico”, Margareth Cavalcante de Castro Lobato e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes discutem com detalhismo e erudição o ambiente virtual e sua relação com uma concepção interacionista da linguagem e do ensino, conforme se buscara implementar no Curso. Encontram sua fundamentação teórica nos estudos da Linguística Aplicada e do Letramento, abordando a questão da aprendizagem interdisciplinar e colaborativa. Sua descrição das possibilidades e das características das ferramentas dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), apesar de atenta às novas formas tecnológicas de ensino a distância, consideram com muita atenção as demandas da escolarização e da formação docente presenciais. O texto, enfim, reafirma os postulados dialógicos bakhtinianos, ao mesmo tempo em que oferece um panorama muito completo dos avanços midiáticos.

O quinto capítulo, “Leitura: memórias, vivências e fruição”, de Sarah Suzane Bertolli Gonçalves e Alexandre

Costa, está no entremeio da abordagem metodológica e do estabelecimento de um objeto. Seu foco de interesse, no entanto, é bem nítido: a leitura como “fruição”. Os autores examinam noções teóricas sobre a leitura e aportes metodológicas sobre o seu ensino, recorrendo a estudos do letramento e do discurso, bem como fazem uma análise das implicações da transição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a nova Base Nacional Comum Curricular, sempre perseguindo a questão da leitura. O texto expressa uma parceria de pesquisa já estabelecida anteriormente, de base bakhtiniana, e que, em alguma medida, orientou a prática de formação na qual sua discussão se funda.

No Capítulo 6, “Eis que se inventou a infância: enunciado, discurso, dispositivo”, de Maria Marta Martins e Kátia Menezes de Souza, as autoras apresentam uma densa discussão sobre a questão da infância sob a ótica discursiva de viés foucaultiano. Sua relevância é indiscutível para a abordagem da obra, não apenas porque tratam da constituição identitária de sujeitos das primeiras fases do ensino fundamental e da sua percepção social e midiática, mas também porque estabelecem um referencial teórico sólido para a análise de práticas ligadas aos temas do biopoder, do cuidado de si e das políticas de controle que emergem no trabalho escolar. Além disso, ainda que não diretamente, sua discussão é altamente propedêutica para a reflexão sobre a *transversalidade*, um eixo basilar da proposta de formação docente que originou o livro. Em suma, sua discussão sobre as noções de *poder*, *saber* e *verdade*, bem como acerca

dos dispositivos que as produzem, não apenas informa a compreensão sobre a “infância”, mas é aplicável, ainda que não *a priori*, a outros temas, legislações, objetos e conceitos pertinentes ao processo de escolarização.

O Capítulo 7, “A projeção dos corpos em terceira dimensão: controle e disciplinaridade pelos videogames”, de Luana Alves Luterman e Agostinho Potenciano de Souza, retoma o viés teórico foucaultiano, mas desta vez para ocupar-se de enunciações inscritas nos movimentos dos corpos pela operacionalidade de dispositivos de entretenimento. Estudam os efeitos de subjetivação e objetivação dos aparatos tecnológicos dos games, mas sobretudo seus efeitos de controle corporal, de ordem disciplinar, que se conformam no escopo do biopoder. E, nesse sentido, ainda que em recorte, permitem pensar os efeitos da “gamificação” de práticas sociais e, sobretudo, escolares. Este fenômeno não é desconhecido dos educadores, havendo muitos que o defendam como tecnologia de ensino. Entretanto, merece ainda pesquisas como esta, que o avaliem para além de suas condições de técnica de ensino ou de processo cognitivo, como fazem os autores, o que confere extrema relevância à sua abordagem.

No Capítulo 8, “O processo escolar de construção do leitor”, Tânia Ferreira Rezende e Márcia Núbia de Brito Cirqueira apresentam um relato de experiência construído pelo viés da ação-reflexão-ação cujo objeto era um projeto de formação de leitores por meio da leitura, discussão e reflexão sobre contos infanto-juvenis. De base epistemológica bakhtiniana, o estudo fundamentou-se na prática sensível da

escuta, do olhar-escutar-sentir, tendo por sujeitos de campo alunos de uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental. As autoras fazem uma detalhada descrição sociocultural da escola, de seu contexto institucional, e de seus participantes. Este estudo tem relevância especial, pelo menos em dois aspectos. O primeiro é o de ser feito em coautoria por uma professora cursista e uma professora pesquisadora; o segundo por se ocupar da formação de leitores em um contexto periférico e situado em um campo institucional histórico para a cidade de Goiânia: o lócus da pesquisa foi a Escola Santa Marta, localizada no antigo leprosário da cidade. As autoras discutem as possibilidades de práticas de letramento alternativo e sua relação com a vivência no projeto por estudantes socioculturalmente situados também de maneira periférica, seja por sua origem social, seja por sua origem étnica. Trata-se, enfim, de uma abordagem teórica e metodológica refinada e de grande sensibilidade ética.

O nono e último capítulo do livro é especial como o anterior, tanto por ter também coautoria entre uma professora pesquisadora e uma professora cursista, como por aproximar-se de uma abordagem transdisciplinar. Intitulado “Entre cidades, sujeitos e discursos: Goiânia, Brasília e Palmas”, o texto de Márcia Cristina Hizim Pelá e Letícia Lemes Santiago Müller reúne os pontos de vista da geógrafa e da arte-educadora para tratar de processos culturais de constituição e propagação de discursos sobre o espaço urbano. Aproximando estudiosos do discurso e da geografia social, as autoras buscam localizar o conflito entre as narra-

tivas oficiais e as reações de contraconduta nos três contextos de cidades planejadas. A análise é muito rica em dados linguísticos e imagéticos, e localiza diferentes narrativas para a constituição dessas urbes e seus sujeitos.

Finalmente, por necessário acabamento, é preciso agradecer a todos que não estão no livro, mas que também são responsáveis por seu aparecimento. Nossa gratidão à então Diretora do Instituto Jayme Câmara, profa. Raquel Teixeira, que nos permitiu acompanhar a emergência da Educação Integral em dez escolas de Goiânia. À profa. Izabel Magalhães que nos supervisionou no Pós-Doutoramento junto ao PPGL da UnB, e à Presidente da FAPEG, profa. Zaira Turchi, que financiou a pesquisa. Ao Diretor da FL, prof. Francisco Quaresma, e aos colegas que apoiaram tanto a pesquisa quanto o Curso. À profa. Míriam Fábria e seu escudeiro Fábio Lopes da PROGRAD, que em tudo nos foram atentos. À Equipe pedagógica do Curso, que não mediu esforços mesmo quando as bolsas desapareciam. Ao Diretor do CEGRAF, prof. Antón Corbacho, por sua orientação e cuidado na feitura do livro. E, sobretudo, aos colegas professores da Rede, que aceitaram participar de uma jornada de formação intensa, extensa e tensa, maior que suas tarefas, maior que seus sábados: este livro é dedicado a vocês.

Alexandre Costa
Goiânia, 26 de outubro de 2017.

CAPÍTULO 1

PERCUROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A VIDA, A ESCOLA E O TRABALHO SEM FIM DA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL

LUIZA CORTESÃO⁵ & JOÃO WANDERLEY GERALDI⁶

Criança brinca de escola

Registro de falas de criança de oito anos, brincando, sozinha, no pátio da casa. Escutada da janela do apartamento, fazendo o registro sem a criança saber que estava sendo ouvida.

(Maria Emília Caixeta Castro Lima. Belo Horizonte, em 28/06/2005.)

Todo mundo já acabou? Eu quero todo mundo de boca fechada. Cada um no seu lugar. Escutou né, Larissa?

-
- 5 Professora Emérita da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Investigadora do CIIIE e Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal.
- 6 Professor Titular aposentado do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

Xô! pegá quem tá conversando desse lado aqui: -
Ariana! João Victor: acho que você nem merece bala hoje
não. Depois diz que a professora é que chata.
Né, Tiago? Né Larissa? Né João Victor?
Eu vou passar uma conta enorme lá no quadro, porque
não sabe se comportar e depois é a professora que é chata.
Vou passar uma conta muito difícil. Aí eu quero ver. Viu
João Victor? Acabei de falar, Iara. Parece que não escuta.
Você já virou para trás para conversar com a Larissa.
Que coisa Iara! Quem quer ir para a diretoria? A Violeta
vai ligar para sua mãe vir buscar você.
E você senhorita? Toda hora também tá virada para trás
de conversa com o Tiago. O Iago já foi.
Agora vai ser com você: já falei que vou entregar a
atividade e ninguém escuta.
Vocês não estão no pré mais não. Pode parar com isso.
Olha! Aqui está a letra da palavrinha
... parixbate, paroxivite procura outra lá na revista. Todo
mundo fazendo a atividade.
Eu quero todo mundo em silêncio e fazendo a atividade.
Aquele que tiver conversando e não souber fazer a
atividade vou pegar pelo braço e levar lá na diretoria...
Todo mundo de cabeça baixa na carteira. Mande ficar
assentado e de cabeça baixa. Ô Bruno! Que fazer o favor
de assentar e de abaixar a cabeça? Larissa, não falei para
ficar andando em pé. Eu acabei de falar para ficar quieta.
Quem eu pegar conversando vai ser suspenso no ato! Eu
vou chamar a sua mãe aqui e vou dizer como você é
insuportável!

Diálogo com uma menina que frequenta o 6º ano de escolaridade em Portugal

- Qual foi o pior professor que tiveste?

X. *Que era um professor chato, chato, chato. Era mau, mau e fazia-nos chorar. Não se percebia o que ensinava. Metia medo. Ria-se de nós, no gozo. Ele fazia nas aulas coisas que nos eram proibidas como, por exemplo, comer e falar ao telemóvel. Era antipático. Berrava connosco.*

- E quais foram os melhores professores que tiveste?

Y e Z *que são amigos, simpáticos, dão aulas divertidas, explicam bem. Dão aulas interessantes.*

1. QUANDO SE INICIA A FORMAÇÃO?

1.1 ENTRE O INATO E O SOCIALMENTE ADQUIRIDO

Qualquer tentativa de identificar o momento em que poderá ter tido início o processo de formação da identidade de um professor desafia a que se vá cada vez mergulhando mais fundo, mais longe, em todo um percurso de vida, procurando recordar acontecimentos, relações, experiências que possam ter sido suficientemente significativas para conseguir imprimir uma marca naquele que se está a preparar para ser professor. E esse “escorregar”, ao longo de memórias, ao longo dos tempos, pode conduzir à identificação desde ocorrências atuais até situações bem longínquas, por vezes difíceis de recordar, porque muito precoces na vida de cada um. Podem mesmo ser tão recuadas, tão escondidas numa infância que já se deixou para trás, que se corre o risco de serem erradamente interpretadas como sendo inatas. Este

tipo de situações complexas faz com que, discutir a questão das relações entre o que é inato e adquirido se revista, ainda hoje, de algum interesse, particularmente pela persistência da “ideologia do dom” expressa em afirmações como “Quem é bom já nasce feito” ou “Ele tem o dom de ensinar” ou “O bom professor nasce professor, não precisa de formação”.

Estas relações entre inato e adquirido que se cruzam na construção de uma identidade foram objeto de múltiplos debates, debates esses que têm sido travados, desde há longos anos, em diferentes campos. Na literatura, podem encontrar-se, por exemplo, referências que indiciam ser este tema discutido, pelo menos, desde o século XVII, como é o caso de Locke que, já em 1690, publicou um conhecido trabalho “*An Essay Concerning Human Understanding*” (Ensaio sobre o Entendimento Humano).

É curioso verificar que, ao longo dos tempos, ora se defendia a prevalência das características inatas, ora se evidenciava a decisiva influência das adquiridas. E será de salientar que este debate acontecia através de argumentações cada vez mais variadas e mais ricas, fundamentadas em elementos decorrentes de problemáticas em foco nas diferentes épocas. É o caso das discussões que aconteceram em contextos em que se defendiam teorias evolucionistas, por exemplo, com Lamarck (1809), Darwin (1859) e de Vries (1901, 1903). Estes problemas estavam, então, no cerne das mais vivas discussões, sendo que as diferenças, quer morfológicas quer comportamentais, observadas nos diferentes seres vivos eram também interpretadas como tendo sido,

ou não, resultantes de uma interação com o meio. Mais tarde, no campo da genética, o papel do patrimônio hereditário entrou também nessa discussão.

No que respeita à espécie humana, os debates foram mais tarde enriquecidos, por exemplo, com os trabalhos feitos a propósito de características presentes em gêmeos idênticos (univitelinos). Nestes, em que as semelhanças eram muito evidentes e explicáveis devido ao fato de ambos partilharem um mesmo patrimônio genético, qualquer diferença teria, forçosamente, de ser atribuída a influências do contexto de vida. E, em muitos casos, o que se observou foi que as diferenças eram, realmente, bastante significativas. Este tipo de trabalhos veio, como é evidente, apoiar as teses que valorizam a influência na identidade do adquirido na sua relação com o meio.

Os trabalhos desenvolvidos em torno do conceito de *habitus*, que foram extremamente aprofundados por Bourdieu, representam outro modo importante de abordar, afinal, uma questão muito próxima da destrição entre o que, sem que disso se dê conta, é adquirido ao longo de diversas socializações. Segundo Bourdieu, as características que estão presentes no *habitus*, decorrem de interações que, geralmente desde muito cedo, o ser humano estabelece com o meio. Mas, porque muitos dos efeitos dessa interação se alojam no inconsciente, eles são, com frequência, fácil e erradamente também lidas como inatas, tendo sido, no entanto, as condições do meio fortemente estruturantes de gostos e práticas de cada indivíduo.

Questionando as tentativas de descrever um percurso de vida, isto é, de encarar as “histórias de vida” como “um todo, um conjunto coerente e orientado que pode e deve ser apreendido como construção unitária” e citando Robbe-Grillet quando fala de “um real descontínuo”, Bourdieu refere a importância dos “acontecimentos significativos” que vão ocorrendo e marcando a vida de cada um (BOURDIEU, 1996).

1.2 ...E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NOS PROFESSORES

Num trabalho sobre formação de professores, publicado em 1995, em que se procurava valorizar a importância da influência das condições do contexto de vida, e em que se discutia por que é que os docentes interpretam e desenvolvem, de modos tão diferentes, a sua prática profissional, já se alertava para a complexidade de “razões profundas” que podem influenciar diferentes formas de estar na sua profissão:

Não é sem razões profundas que se vão assumindo, ao longo da vida profissional, atitudes que envolvem opções elitistas ou opções democráticas de actuação; não é sem causas anteriores que se tem, face à prática e aos alunos [de grupos minoritários], uma atitude de empatia, de afecto, ou um posicionamento racional e distante. Não é sem razão que as preocupações com os alunos se orientam mais para os que pertencem a grupos sociais desfavorecidos, ou

para os WASP's⁷, que se opta por estudar problemas de insucesso escolar, ou [se opta por] investigar questões relativas a crianças superdotadas. (CORTESÃO & STOER, 1995, p. 383).

Poderá então refletir-se sobre, e desde quando, condições contextuais terão a possibilidade de influenciar, tal como se defende neste texto, características posteriormente observáveis na identidade do professor. Esta questão cruza-se com a tentativa de identificar quando é que principia a “formação” do professor, para além dos intencionais processos formais.

Consideradas as possibilidades, anteriormente referidas, de estímulo ou de asfixia, que o contexto de desenvolvimento oferece a todas as crianças, terá de se admitir que, quando entram na escola, elas deverão ser olhadas como alguém que já incorporou múltiplas marcas decorrentes do seu contexto de vida.

Por sua vez, a escola, com todo o intenso processo de socialização que aí tem lugar, com os currículos mais ou menos ricos que são impostos às instituições educativas, ou propostos por elas, com o contacto com professores de quem se gosta ou não gosta, com os momentos de reconhecimento de aprendizagem, de alegria, outras vezes de tensão, por vezes até de angústia que ali se vive, tudo isto parece também poder vir a ser significativo para o modo como os

7 “WASP = White, Anglo-Saxon, Protestant”. Trata-se de uma sigla usada no UK para designar o grupo socialmente dominante, que neste país é constituído por indivíduos brancos, de origem anglo-saxónica e de religião protestante. Ver Cortesão e Pacheco (1991) para relacionamento com o contexto português.

jovens, e depois os adultos, se vão afirmando como pessoas e até como professores.

E porque o que acontece na instituição escolar, em termos de desenvolvimento das crianças, é fortemente influenciado pela atuação dos seus professores, tudo aponta para a importância de olhar com atenção para os processos de formação que, intencionalmente, lhes são proporcionados. É assim chegada a altura de refletir especialmente sobre a importância que os processos educativos a que têm acesso podem ter no modo como os professores desenvolvem a sua prática.

Admite-se, como hipótese de trabalho, que os processos de formação inicial e contínua, se tecidos em alguns “acontecimentos significativos” (BOURDIEU, 1986, 2001), poderão contribuir para a formação da identidade do futuro professor. Pode assim esperar-se que, pelo menos em certos casos, os processos de formação que, especificamente, lhe são proporcionados, ajudem a compor os diferentes modos como ele irá enfrentar e atuar no seu campo profissional (CORTESÃO & STOER, 1995).

2. PREPARAÇÃO FORMAL DA PROFESSORA E DO PROFESSOR: UM POUCO DE HISTÓRIA

2.1. NO BRASIL

A política do Marquês de Pombal que levou à expulsão dos jesuítas dos territórios da Coroa Portuguesa teve influência forte no precário sistema de educação formal da

Colônia. As “aulas régias” que a partir de então passaram a existir no Brasil perduraram por muito tempo, sem que um sistema de ensino orgânico se estabelecesse entre nós.

Ainda depois da independência e já no segundo reinado, com o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, criado em 02.12.1837, as aulas régias permaneciam nas províncias. O modelo estabelecido pela escola criada por D. Pedro II permaneceria um modelo distante⁸.

Tomemos como exemplo um registro histórico sobre uma das províncias, Sergipe Del Rei. A obra em educação pública, iniciada na província pela primeira cadeira de primeiras letras, teve início em 1848, sob o magistério de André Cândido da Rocha. Desde lá, a descontinuidade se sobrepôs à constância necessária: as “aulas régias” do Prof. André Cândido da Rocha se encerraram e somente depois da mudança da capital de São Cristóvão para Santo Antônio do Aracaju, acontece o reinício, agora com duas cadeiras de primeiras letras – uma masculina e outra feminina – em 1855.

O que era ser professor de uma rede pública de ensino incipiente, na Aracaju dos inícios da segunda metade do século XIX? Sem registrar as dificuldades que enfrentavam os professores (a falta de material, as salas de aula alugadas e sem carteiras, a praticamente inexistência de livros, de

8 No entanto, apesar do fracasso deste modo de pensar a mudança de um sistema a partir de uma escola exemplar, modelar de que as demais escolas, sem as mesmas condições, deveriam copiar o “modus operandi”, permanece no ideário das políticas educacionais brasileiras. Até a recente proposta mantém, entre outras coisas, esta perspectiva quando prevê algumas escolas de ensino médio em tempo integral a funcionarem como modelos para aquelas sem tempo integral.

bibliotecas), um avaliador externo, visitando o Estado em 1860, registra em seu diário:

O livro de matrícula não parece bem feito, mas a letra do professor é sofrível. 1º. lê sofrivelmente – gramática muito atrasado, não sabe dividir tendo errado toda a conta. Desde 19 de fevereiro de 1859 aqui tendo já estudado 10 meses em Sergipe. 2º. lê mal; gramática apenas começou – este que é o melhor divide bem; mas vagarosamente, e não se lembra da prova real da divisão. Doutrina mal sabem as rezas e o professor está muito atrasado parecendo mau.

...

Aula de meninas regida por Josefa Maria da Trindade – 70 matriculados – não muito bem escrito o livro de matrícula. 1ª. lê sofrivelmente livros, e menos mal em gramática – divide bem e sabe tirar a prova real. Freq. 1 ano e 4 meses, mas já tinha estudado pouco – segundo diz a professora, que parece boa. 2ª. lê sofrivelmente, gramática mal, divide com 2 letras no divisor, porém mal ainda. Doutrina sabem as rezas, mas as explicações não são exatas todas, apesar da professora contentar-se com elas. Letra das meninas sofrível.

(Registros no Diário do Imperador D. Pedro II, em 1860 quando visitou Sergipe, apud Alves, 2005, p. 39)

Qual a preparação prévia do professor das “aulas régias”? Quem se tornou professor do Colégio Pedro II e que

formação lhe era exigida? Não se tem a menor pretensão de fazer uma história destes tempos. Apenas registremos que para ser professor e ministrar aulas régias, deveria o candidato, às próprias expensas, dispor de espaço e carteiras, de material e capacidade de ensinar as primeiras letras e os rudimentos do somar, diminuir, multiplicar e dividir. Para tanto, a exigência é que tivesse tido uma escolaridade que lhe tivesse proporcionado estes “saberes” mínimos. Pelas aulas, recebia um estipêndio nada régio definido pelo governo imperial. Já havia universidades no Brasil que formavam advogados e médicos. Mas a preparação de professores não era ocupação da universidade.

A preparação formal do professor se inicia quando um sistema mínimo de ensino é criado com a república. Este sistema correspondia ao primário (4 anos), ao ginásio (4 anos) e aos cursos preparatórios (3 ou 4 anos, divididos em dois grandes grupos – preparatórios para a área de ciências, chamados de “científico”, e preparatórios para a área de humanidades, chamados de “clássicos”). Entre o primário e o ginásio havia um exame de admissão ao ginásio (espécie de primeiro vestibular). Aqueles que não logravam êxito, ou abandonavam a escola ou se matriculavam nos “cursos de admissão” também chamados de 5º. Ano.

Os cursos normais datam dos anos 1830 (o primeiro é instalado em 1835 em Niterói). Seu crescimento é muito vagaroso. Até ao começo da República, por exemplo, Minas Gerais contava com apenas oito escolas. Somente nos fins do século XIX e inícios do século XX elas se tornam mais

presentes, e sua função era a formação da professora (uma das poucas profissões a que as mulheres tinham acesso)⁹.

Há experiências regionais – particularmente no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola – de cursos “normais rurais”, cuja equivalência era ao do então ensino ginásial (hoje ensino fundamental) que formava professores para atuação nas escolas situadas no meio rural. Eles se tornaram necessários no Rio Grande do Sul em função da criação de uma infinidade de escolas durante aquele governo, distribuídas por todo o interior do estado¹⁰. Nestes cursos, além de rudimentos de pedagogia, o futuro professor – proveniente ele mesmo do meio rural – aprendia técnicas de produção agrícola e de cuidado de animais, de modo que o professor se inseria na comunidade como um ponto de referência na melhoria da produção rural.

Em meados do século XX, os cursos normais, como os demais cursos “profissionalizantes” posteriores ao então ginásio foram admitidos como válidos para a continuidade de estudos em nível superior. A formação da chamada “professora primária” nos cursos normais perdurou por mui-

9 O Estado de São Paulo construiu prédios majestosos para abrigar as “escolas normais”. As construções foram realizadas no final dos anos 1890 e começos dos anos 1900. Estes prédios, ainda existentes e exemplos da arquitetura de fim de século no estado, abrigam hoje escolas de ensino fundamental e médio. Uma delas se tornou famosa e abriga a própria secretaria de estado da educação na Praça da República, em São Paulo: o prédio da antiga escola normal, o Caetano de Campos.

10 Eram construções simples, de madeira, com uma sala e uma secretaria, chamadas “brizoletas”. Não eram prédios para ficarem, como dizia então o governo, mas para trazerem para o mundo letrado a população rural. Graças a esta política, o estado passou a ter um dos mais baixos índices de analfabetismo do país.

tos anos e muito rapidamente se tornaram os “cursos para mulheres”, pois a entrada das mulheres no trabalho formal não manual, numa atividade intelectualizada, se deu precisamente pela porta do magistério, uma profissão permitida para “filhas de família”.

A presença dos cursos normais na nossa cultura foi muito forte. Em 1985 quando a comissão designada pelo governo federal para definir diretrizes para o ensino de língua portuguesa, na primeira versão do seu relatório, propôs que a formação para o magistério deveria ser toda ela em nível superior. Encerram-se então os cursos normais de nível médio, nos dois seminários organizados e patrocinados pelo INEP (um na Universidade Federal do Ceará, outro na Universidade de São Paulo) em que se discutiu o documento. A proposta de uma formação universitária para professores foi bombardeada tanto por representantes das secretarias de educação quanto por professores das universidades da região.

A formação universitária obrigatória para o exercício do magistério nos primeiros anos de escolaridade somente passou a ser exigida muito recentemente, em 2000 com a previsão de que até 2007 todos os professores tivessem curso superior, inclusive aqueles que estavam em exercício tendo apenas o curso normal (nível médio). Para estes, no entanto, a exigência deixou de existir porque o Conselho Nacional de Educação entendeu que a exigência de curso superior se aplica legalmente somente para aqueles a serem admitidos a partir de 2007.

Quem era recrutado para professor e como era preparado para atuar nos níveis posteriores ao primário no período que vai dos inícios da república até a fundação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (1939)? Não existiam cursos específicos de formação. Tornavam-se professores advogados, médicos, padres – formados em filosofia e teologia – e membros de congregações religiosas (irmãos ou freiras) com uma escolaridade que muitas vezes não ultrapassava o nível preparatório ou equivalente hoje ao ensino médio¹¹.

Foi a partir de 1939 que começaram os cursos superiores destinados à formação universitária de professores. O ponto de partida da formação de professores em nível superior no Brasil foi o Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia:

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;

11 O autor deste texto foi recrutado para o magistério porque concluíra o ensino médio, era “acadêmico”, termo que designava então os alunos universitários, como da Faculdade de Direito. Recebeu dos órgãos governamentais autorização para exercer o magistério em duas áreas: Geografia e Língua Portuguesa. Nenhum curso foi exigido! Nenhuma preparação específica! Recém saído da escola e recém ingressado no ensino superior, o autor tornou-se “professor” em 1966.

b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;

c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (Freitas, Luciana Maria Almeida, 2014, p. 238-239)

Explicitamente destinada à formação de professores, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras existiram inicialmente só nas grandes cidades. O interior somente veio a conhecer a expansão do ensino superior, precisamente através das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, patrocinada pelo governo da ditadura militar iniciada em 1964. A expansão e a interiorização do ensino superior durante o regime militar não responde apenas a uma demanda explícita de formação rápida de professores para a nova estrutura do sistema escolar. Atende também, politicamente, aos anseios da classe média interiorana que apoiara o golpe militar e que recebeu as novas “faculdades” como uma espécie de prêmio, como salientam alguns analistas do período.

Com a reforma do sistema educacional durante a ditadura (Lei 5692/71), define-se um ensino de 1º. Grau de oito anos obrigatórios e de um 2º. Grau que logo se torna obrigatoriamente profissionalizante¹².

Uma reforma que duplica o tempo de escolaridade obrigatória produziu uma necessidade urgente de forma-

12 Infelizmente foi preciso um regime ditatorial, com uma ideologia de desenvolvimento nacional, para que se percebesse a necessidade de elevar o nível de escolaridade da população! E começa somente aí a preocupação efetiva com a universalização do acesso ao ensino de 1º. Grau.

ção de professores, que se tornou aligeirada. Surgem então os cursos de “licenciatura curta” cujos formados poderiam ministrar aulas no ensino fundamental, de 5ª. a 8ª. série. Os professores dos anos anteriores (1ª. a 4ª. série) continuavam a ser formados pelos cursos Normais.

Foram precisamente cursos de licenciatura curta que se interiorizaram país adentro. Eram cursos com duração de dois anos e meio, com licenciaturas que habilitavam os professores de Português e Inglês, História e Geografia e Ciências e Matemática, componentes curriculares obrigatórios do então ensino de 1º. Grau. Os cursos de licenciatura curta eram denominados de Letras, Estudos Sociais e Ciências.

Quando se iniciou a expansão da oferta de ensino médio nas cidades do interior, foram professores formados em Licenciaturas Curtas que assumiram as funções no magistério. Assim, a formação em Geografia, História, Biologia, Química, Física e Matemática permaneceram restritas às universidades, em geral sediadas nas capitais dos estados. Eram raros os professores destas áreas que, mesmo que vindos do interior, para o interior retornavam. O déficit de professores nestas áreas permanece até hoje.

É preciso fazer algumas considerações sobre os cursos de formação. A lei que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras em 1939 prescrevia um currículo de formação em cada uma das licenciaturas. Freitas (op. cit.) faz uma análise dos currículos dos cursos, comparando o currículo prescrito em 1939 e os currículos contemporâneos em duas universidades federais (do Rio de Janeiro).

Enquanto na área de história houve uma mudança significativa entre a formação prevista em 1939 e a formação atualmente ministrada pelas universidades, na licenciatura em Letras permanece o binômio língua/literatura como essencial a este curso. “É importante observar que o cerne do currículo, as disciplinas que ocupam a maior parte da carga horária de ambos os cursos, o de 1939 e o atual, é o mesmo” (op. cit., p.243). Há a novidade dos estudos linguísticos na área de língua, mas há a exclusão de estudos de filosofia e sociologia previstos no currículo de 1939!

Assim, um professor de língua portuguesa e suas literaturas, bem como de língua estrangeira e suas literaturas, sai da universidade sem qualquer estudo de sociologia que lhe permita compreender minimamente o campo em que atuará e sem qualquer formação filosófica que lhe permita um posicionamento no mínimo não ingênuo na escola e na sociedade. O que conhece de crítica é aquela do mundo da crítica literária, sobrecarregada a mais das vezes de elitismo (a obra-prima), de preconceito (toda literatura de sucesso é péssima literatura) e assemelhados. Estes professores darão aulas a alunos que desconhecem, em realidades que ignoram. Ainda que em outras áreas se possa constatar uma mudança significativa nos currículos previstos para a formação, toda crítica que se faz à formação universitária de professores centra-se na alienação quase completa em relação à realidade social e à realidade da escola.

2.2 EM PORTUGAL

Não se tem pretensão alguma de analisar ou sequer inventariar realmente como se foram sucedendo os diferentes processos organizados em Portugal para a formação de professores quer do ensino primário quer do secundário. Busca-se aqui simplesmente evidenciar que o interesse pela formação dos professores é não só relativamente recente como, e sobretudo, que esse interesse e as características que o processo vai adquirindo têm variado com o contexto social e político em que acontece.

Como defende Ferry (1983, p.34), considerando, como sempre afirmou Freire, a natureza política de qualquer decisão que se tome em educação (Freire, 1970), considerando também as possibilidades multiplicadoras de influência, no espaço e no tempo, de cada professor, a formação de professores terá de ser vista como “o ponto de mais alta concentração ideológica do sistema” (FERRY, 1983, p.34)

Historiadores de educação conseguiram identificar, em Portugal, situações institucionalmente organizadas de formação de docentes do ensino primário já no início da segunda metade do século XIX. É disso exemplo a organização da “Escola Normal Primária” de Lisboa, que oferecia alguma preparação a quem ia ser professor dos alunos mais pequenos. É também o caso da organização dos “Cursos de Habilitação para o Magistério Secundário” que data de 1901.

Antes dessa época, o ensino de “ler, escrever e contar” estava entregue aos jesuítas. Porém em 1759, o Marquês

de Pombal estabeleceu a estatização do curso, criando, em 1860, as então chamadas “Aulas Régias” e em 1862 as “Escolas Normais Primárias”.

No contexto das intensas atividades políticas e culturais que ocorreram mais tarde, em Portugal, no final do século XIX e começo do século XX, com o final da monarquia e a implantação da Primeira República, que teve início em 1910, é de assinalar o grande interesse sobre todos os processos de formação de professores que se verificou quer na sociedade quer nas decisões políticas então tomadas.

Nesta época (da 1ª República, em Portugal) defendia-se, com entusiasmo, que a educação poderia, e tinha mesmo como missão, contribuir, significativamente, para o desenvolvimento e afirmação de cidadãos cultos e intervenientes. Esta será a causa do empenhamento em criar instituições de formação de qualidade, quer de professores do ensino primário quer do secundário. São disto exemplo, as “Escolas Normais” e as “Escolas Normais Superiores”, que neste período funcionavam com um corpo docente de grande qualidade e ofereciam uma preparação bastante alargada a futuros professores do ensino primário e secundário. Este empenhamento, esta aposta na importância da educação e cultura, não teve só reflexos na formação institucionalmente organizada. Movimentos de alfabetização de adultos, tais como “Os amigos do ABC”, atividades de educação popular, tais como os de leitura pública dos jornais ou, em nível diferente, movimentos literários e de intervenção cívica, de que é exemplo a “Seara Nova”, surgiram um pouco por todo o lado.

Com o fim da Primeira República e o início, em 1928, do regime ditatorial do Estado Novo, a educação passou a ser vista não como um importante processo a valorizar, mas como algo de perigoso, que era necessário, e urgente, controlar. Era frequente a publicação, em jornais, de frases como “Um dos factores principais da criminalidade é a instrução” (Alfredo Pimenta, em *A Voz*, 2 de abril de 1932) ou “Se todos souberem ler e escrever a instrução desvaloriza-se” (Salazar, em *Educação Nacional*, 19 de maio de 1935). Afirmções como estas traduziam, claramente, a posição de desconfiança, mesmo de rejeição, que o regime adotava face à educação. De acordo com este posicionamento, foi também decidido, nessa altura, extinguir as “Escolas Normais Superiores”. Mesmo as “Escolas Normais” de preparação de professores primários chegaram, nesta época, a estar fechadas durante vários anos (CORTESÃO, 1981).

Até à revolução que, a 25 de abril de 1974, restabeleceu a democracia em Portugal, a formação de professores do ensino secundário era altamente selectiva, elitista e de estrutura sequencial: após uma licenciatura obtida nas Faculdades de Letras ou Ciências, onde se deveria adquirir a considerada necessária “competência” do domínio dos conteúdos científicos, teria de se fazer uma breve formação em pedagogia que era designada de “Curso de Ciências Pedagógicas”. Em seguida, e sempre numa lógica de “aplicação”/ “reprodução”, teriam de se adquirir as competências práticas, ao frequentar um “estágio” de dois anos, numa escola secundária, a que se tinha acesso por meio de um muito seletivo exame

de admissão. Findo este, era-se submetido a uma prova que durava dois dias e que era designada de “Exame de Estado”. Todo este longo processo pretendia formatar os professores de modo a serem competentes transmissores dos saberes que eram centralmente estabelecidos, como sendo os que os alunos tinham de adquirir, para vir a entrar na Universidade ou a frequentar uma escola profissional.

Os processos de formação de professores foram-se, no entanto, enriquecendo mesmo na fase final de prolongamento do Estado Novo, durante a chamada “Primavera Marcelista”. Teoria e experiência prática foram-se, de certo modo, interligando, apesar de se manter a estrutura sequencial e uma muito limitada valorização das Ciências Humanas.

Após a revolução do 25 de Abril, portanto durante a explosão do interesse pela educação que se seguiu, sucederam-se processos de formação já bem diferentes: a “Profissionalização em exercício”, a “Profissionalização em serviço” e a “Formação em serviço”. Estes sucessivos processos foram sendo marcados por conferirem diferentes ênfases às diversas vertentes da formação. Era, no entanto, visível em todos eles que, a par da preocupação com aprendizagens sobre práticas na sala de aula, se previa que a formação do professor incluísse uma componente de animação da escola em que a formação acontecia, e outra, igualmente valorizada, de intervenção na comunidade. É assim de assinalar que, nesta época, se tinha, claramente, a concepção do professor como ator socioeducativo implicado.

Atualmente, a formação dos professores pode acontecer com características diversificadas nas diferentes instituições. Os professores e educadores de infância formam-se em instituições de nível superior, as Escolas Superiores de Educação que integram os Politécnicos. Os currículos destas não são iguais em todas as instituições, mas preveem uma formação teórica e prática interligada. A formação teórica inclui as ciências humanas, embora o tempo que lhes é dedicado e a variedade de disciplinas tenha vindo a diminuir. Com “Bolonha”¹³ organizaram-se, nas Faculdade de Ciências e de Letras, cursos de três anos para formação de professores do 3º ciclo e ensino secundário (licenciatura), a que se segue uma fase em que é necessário adquirir um número estabelecido de créditos, que confere o grau de “mestre” aos formandos.

Com o clima neoliberal que, entretanto, foi invadindo todo o campo educativo, as preocupações com a análise de questões sociais foram sendo progressivamente substituídas por orientações dadas aos diferentes processos de formação, no sentido de se valorizar o “rigor”, a “exigência”, a “eficácia”, a “eficiência” e a “competitividade” dos professores.

13 A designação de “Bolonha” é relativa a um acordo que da União Europeia, assinado em Bolonha em 19.06.1999, em que se procura fazer uma uniformização das formações universitárias nos países europeus.

3. UMA QUESTÃO TEÓRICA POSTA PELA CHEGADA À ESCOLA COMO PROFESSOR

Ainda que os processos de formação prevejam o estágio, é como “professor” que o formado, muitas vezes antes disso na realidade brasileira, chega à escola, com a responsabilidade profissional recaindo sobre si. Que o espera na escola pública, de periferia? Em que condições o professor exercerá seu magistério?

Talvez não haja ambiente melhor para exemplificar o fosso abismal da desigualdade social que estrutura as sociedades contemporâneas do que a escola. Começemos pela divisão entre o público e o privado. A escola gratuita e a escola paga. Esta duplicidade de regimes já mostra os diferentes destinos das crianças, desde a educação infantil até o ensino básico.

Caso o professor vá iniciar sua carreira em escolas privadas, cairá na divisão entre aquelas de confissão religiosa e aquelas da ordem laica, para usar uma distinção quase medieval. Entre as primeiras, encontrará escolas confessionais dedicadas a classes populares ou que começaram como tais, mas que se tornaram depois escolas da elite, como as escolas salesianas. Entre as outras, cada escola se distingue ora pelas condições oferecidas (laboratórios, salas amplas, bibliotecas, etc.) ora pelos salários pagos aos professores, alguns deles lhes dando nome por sua fama, como as escolas que, no Brasil, vieram dos chamados “cursinhos” de preparação para vestibulares. Nestas, seu comportamento em

sala de aula deverá seguir o modelo do artista num palco que deve manter continuamente o interesse dos alunos e ao mesmo tempo deve continuamente assustá-los com a concorrência quando enfrentarem os vestibulares. Aqui, concorrer no futuro próximo será a fórmula motivadora do trabalho pedagógico. E o que exige a escola é que o professor transmita informações, e o máximo de informações, de forma “cativante”, facilitada, deglutida e decorável.

Hoje, grande parte das escolas pertencentes às redes privadas, no caso brasileiro, abdicou de orientação pedagógica própria (ainda restam algumas escolas freinetianas, montessorianas, escolas Waldorf, etc.) para se tornarem escolas apostiladas, isto é, escolas em que o professor trabalha em suas turmas com material didático, produzido em larga escala, por grandes redes empresariais que elaboram e imprimem as assim chamadas “apostilas” em que toda a atividade pedagógica está prevista e estruturada (LAURINDO, 2016). Trata-se de um ensino que em Portugal é denominado de “à prova de professor”.

Quando o professor começa seu trabalho nas escolas públicas, tomará um banho de realidade social e da eclosão das rebeliões que não chegam a se organizarem em revoltas sociais. Seus alunos lá estão porque as classes populares ainda imaginam a escolaridade como forma de ascensão social, ideologizados pelos meios de comunicação e pelo senso comum que toma casos particulares e deles extrai princípios gerais pouco realistas. Como já demonstrou a teoria da re-

produção, a escola muito mais reproduz a estrutura social do que a modifica.

Que encontrará o novo professor para exercer e com quem a exercerá? Isso vai depender também da região em que a escola estiver situada. Nas grandes cidades, raras são as escolas em funcionamento que ficam no centro. Mas as há. No entanto, os estudantes com que de fato se exerce o magistério são de famílias de baixa renda (classe média baixa ou classes populares, filhos de imigrantes, e na realidade portuguesa, também filhos de ciganos). Estes alunos podem ter chegado à escola porque queriam aprender (a ler e escrever, particularmente). Terminados os primeiros anos de alfabetização, a escola não lhes proporciona qualquer atrativo. E os problemas sociais que enfrentam em seu cotidiano, desde a alimentação insuficiente, passando por “famílias desestruturadas” e por moradias absolutamente sem espaços para viver, muito menos para estudar, até a certeza de que não há horizontes de futuro melhor pela frente, constituem ingredientes num caldeirão cuja fervura há de aparecer na sala de aula na forma do que professores chamam de desinteresse, indisciplina e até mesmo violência.

No Brasil, a escola não está infensa ao tráfico de drogas: alunos trabalham como “volantes”, como vendedores de pequenas quantidades de drogas, todos eles ligados a grupos que exploram a zona em que habitam. Este é seu trabalho; esta é sua fonte de rendas. Obviamente eles são uma minoria dentro das escolas. Mas esta vida de riscos adentra algumas salas de aula, chegando, em casos extremos, a ha-

ver acertos de conta entre facções com morte de estudantes durante uma aula.

Quanto à atividade de sala de aula propriamente dita, o que encontrarão os professores a sua disposição nas escolas públicas não serão laboratórios, salas de informática com acesso livre à internet, bibliotecas, salas de leitura, ambiente climatizado ou outros recursos que poderiam compor a escola, como teatro, sala de projeção, piscina, ginásio – tudo considerado um luxo desnecessário para os orçamentos públicos.

Com raras exceções, a única coisa que encontrarão serão os livros didáticos ou apostilas. No caso brasileiro, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – aprofunda a dependência do professor deste material. Terminado o tempo do entusiasmo inicial diante das dificuldades que enfrenta com a direção, com colegas e com os alunos, os professores acabam se deixando subordinar ao livro didático e os seguem “reto e direto”. E dispõem do livro do professor, com as respostas já dadas, de modo que sequer a preparação de aula é necessária.

Certamente qualquer pesquisador mais ou menos atento observará, numa ou noutra rede, a presença de trabalhos que fogem do padrão. Trabalhos coletivos são poucos. Varani (2005) analisa um trabalho coletivo em escola pública brasileira. No entanto, estas experiências diferenciadas dependem muito mais do entusiasmo e do preparo individuais de professores (CAMPOS, 2016).

Feliz do professor recém-formado se vier a cair numa escola em que haja um coletivo engajado num trabalho pe-

dagógico consistente. Terá no começo da carreira um exemplo de que se pode agir de forma melhor em condições inadequadas e de que as condições são também construídas à medida que o trabalho pedagógico o exige. E que um trabalho com a participação dos alunos, com excelentes resultados na aprendizagem, depende também crucialmente do professor e de sua orientação pedagógica.

Na maioria das escolas, no entanto, o marasmo, a inércia, a eterna repetição dos mesmos gestos pedagógicos predominam, e o novo professor que estiver fazendo algo fora das práticas em execução é muitas vezes apontado pejorativamente como “idealista”, com seus colegas mais velhos profetizando sua queda na mediocridade da repetição no futuro, quando perceber que “nada adianta”, “a escola é assim mesmo”, “os alunos e os pais são desinteressados”... Para não se sentirem apontados, pois seus colegas percebem os bons resultados do trabalho realizado, o professor desiste, acomodando-se às rotinas que os tornam invisíveis na escola (LIMA, 2007), ou pedem transferência para outra escola para ir tentando a sorte de encontrar outro ambiente de trabalho mais acolhedor.

Nestas condições todas, cujo retrato três por quatro apresentamos não sem reforçar as tintas, uma questão teórica de partida se impõe: que possibilidade pode ter um processo de formação de se tornar significativo para o professor melhorando realmente a sua prática? Por outras palavras, que probabilidade terão as formações iniciais e continuadas de marcar e influenciar o modo como o professor irá atuar como profissional?

As múltiplas e diversificadas propostas de currículos de formação que, como se viu, se foram ensaiando, ao longo dos tempos, parecem indicar que esta é uma questão complexa. Em suma, uma proposta de formação, conforme se vem demonstrando, não escapa de certas características fundamentais:

pode representar uma continuação, um desenvolvimento/evolução natural de preocupações, de tendências, já anteriormente existentes, mas às vezes ainda não expressas, por vezes até não muito consciencializadas ou mal explicitadas, que bruscamente encontraram uma ressonância nas situações de formação/trabalho oferecid[as]. Mas [essa proposta de formação] pode também representar uma proposta de alteração violenta até de posicionamento de ideológico/afectivo. (Cortesão & Stoer, 1995: 382-383) [...]. Pensando no que acontece, normalmente, com o processo de aprendizagem nos alunos, poderemos recordar que, tanto quanto se sabe [cf. Vygotsky, 1978], esta só ocorre quando o que se pretende que vá ser adquirido se encontra nem muito distante dos saberes anteriormente existentes nem totalmente coincidentes com eles.[...] Ora podemos admitir que na formação de um adulto, e no caso presente em processos de ‘crescimento’ dos professores, poderá acontecer algo de muito semelhante: a formação terá lugar se houver uma distância/proximidade franqueável (cognitiva, afectiva, mesmo ideológica) entre o terreno interior do

ator social e a situação de formação que lhe é apresentada. (*ibidem*, p 383).

O “terreno interior”, o “universo cultural” do professor (SANTOS, 1997), bem como o seu universo ideológico – corporativamente marcado, e o universo cultural que preside à estruturação das propostas de formação podem estar próximos, mas também podem estar mais ou menos distantes. Neste último caso, acontece uma situação que poderá dificultar a comunicação entre estes diferentes universos e, portanto, perturbar a aceitação das propostas de formação por parte dos professores em formação.

Defende-se, portanto, que a formação inicial e posteriormente a formação continuada parecem assim representar uma possibilidade de, entre outros fatores, virem a poder influenciar, significativamente, o modo como o professor irá agir ao longo do seu percurso profissional. (CORTEÃO & STOER, 1995).

A resposta à questão sobre o momento e os diferentes contextos de vida que desencadearam o início da formação surge assim rodeada de algumas incertezas. Acontece então que tais incertezas, tanto comunicam e impregnam de dúvidas e questionamentos a concepção, elaboração e desenvolvimento de planos de formação, quanto tecem e estimulam, com esperanças múltiplas, estes mesmos planos.

Daí a importância de não só se prestar muita atenção à qualidade das propostas de formação inicial e continuada de professores, como valorizar a necessidade de que os planos de formação sejam flexíveis, atentos às características

de cada grupo e aos diversos problemas existentes nos contextos em que se trabalha.

Considerando o contexto em que se exercerá a profissão, propostas de formação que não incluam entre outras ciências humanas estudos sociológicos não preparam os professores para compreender o fenômeno social em que se veem envolvidos no exercício profissional. Reagem com base no senso comum, quando não com base em preconceitos sociais que incorporaram ao longo de suas vidas dependendo do meio social de que provêm. Mesmo professores que têm suas origens em classes populares – como é o caso da maioria dos professores brasileiros – acabam assumindo a ideologia da classe média. Acreditam que o esforço pessoal, que realmente fizeram, permite a ascensão social que eles mesmos tiveram se tornando professores, nomeadamente professoras, quando seu destino mais lógico, dadas as condições sociais, as levariam a empregos menos valorizados socialmente, no trabalho doméstico ou em setores do comércio e da indústria.

4. FORMAÇÃO NA EXPERIÊNCIA

Para o filósofo Jorge Larrosa (2014), a experiência é algo que nos toca, que nos move, o que nos acontece. A experiência não é produto da rotina, nem do experimento. A experiência que nos acontece somente pode ser vivida como paixão, como reflexão sobre si mesmo diante dos acontecimentos que lhe tocam. A experiência não se dá na passividade e no conformismo:

... se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade. (LARROSA, 2014, p. 42)

Em tal perspectiva, a formação na experiência demanda um engajamento individual e não resulta das práticas sempre repetidas em sala de aula. Formar-se na experiência exige atenção ao que acontece na sala de aula: a reação de um aluno, a pergunta formulada e inesperada, o questionamento constante sobre o próprio fazer pedagógico. A experiência é impossível quando as aulas seguem o roteiro previsto do livro didático ou da apostila. O que resulta como saber deste tipo de sobrevivência em sala de aula não é saber da experiência, mas saber da rotina. Quando, no ano seguinte e com a mesma lição, o professor ou professora vai para a aula “sabendo de antemão” as partes que serão mais difíceis e para as quais deverá dar ênfase, motivo de orgulho do professor que se diz experiente, não se está aberto às múltiplas possibilidades que um tema qualquer pode trazer na mudança de rota (e de pensamento) dos alunos e do próprio professor. Quando a informação é apenas informação (que pode ser armazenada na memória e ser devolvida quando a “educação bancária” (FREIRE, 1970) o exigir), sem brilho,

sem vida, sem contexto, sem a paixão do conhecer, não se dá uma experiência que toca, que acontece aos sujeitos.

Ao tomarmos a “formação na experiência” queremos salientar que todo o professor aí se forma se pensar nela, se debruçar-se sobre ela, não jogando os problemas enfrentados simplesmente para os lugares comuns da “falta de interesse de alunos e pais”, “falta de condições materiais para o trabalho”. A pergunta que enriquece não quer respostas assim fáceis e à disposição para qualquer situação pedagógica.

As duas experiências que relataremos aqui, típicas intervenções do que se tem chamado de “educação continuada” vão desvelar que seus agentes – os professores dos professores – se enriquecem com a experiência vivida e desejam, mas não podem garantir, que os professores participantes também tenham tido um enriquecimento profissional graças a esta presença no processo de educação continuada.

Antes do relato, é preciso salientar que uma das características da “educação continuada” de professores é a sua descontinuidade (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999). São raros os projetos com duração média ou longa. Na maioria dos casos, trata-se de intervenções pontuais, com palestras, seminários, cursos de curta duração (40 horas). Projetos mais amplos envolvem cursos de especialização e cursos de mestrado profissional, mas nestes nem sempre o próprio exercício da profissão é o tema que conduz a reflexão. Em geral, na maioria dos casos, trata-se de “atualizar” cientificamente o professor, ignorando seu fazer e suas preocupações mais imediata, em nome da crítica ao

imediatismo, confundindo as demandas dos professores ao desejo de receita inexistente de como agir em *todas* situações de sala de aula ministrando o conteúdo específico do componente de que o professor está encarregado.

4.1. UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM PORTUGAL – “DISCUTINDO AUTONOMIA RELATIVA COM PROFESSORES”

São tão diversificados, e por vezes tão significativos, os fatores que podem influenciar os efeitos que se obtêm num projeto de pesquisa-intervenção (no presente caso de formação de professores), que não se pode tentar compreender um projeto neste campo, conhecendo somente as suas características, inicialmente previstas, de estrutura e funcionamento. É necessário, pelo menos, estar atento àqueles fatores que, à partida, se sabe terem maior probabilidade de interferir nos resultados. E algumas das características sociopolíticas do contexto estão, sem dúvida, entre os fatores mais significativos que poderão influenciar os resultados que se vão obter. É assim importante começar por procurar descrever algumas dessas características mais significativas do contexto em que se desenvolveu a experiência de formação continuada que apresentar.

Este projeto, a que se deu o nome de SEARA¹⁴ (Sucesso Educativo e Autonomia Relativa Alargada), teve lugar em Portugal, entre 2007 e 2010, num período em que “se viveriam grandes tensões nas escolas na sequência de medi-

14 O projeto incluiu 57 horas de reunião a que se seguiu uma ação de formação mais tradicional de 24 horas.

das implementadas pelo Ministério da Educação” como “a introdução de um novo modelo de avaliação de professores” (CORTESÃO et al., 2012, p. 21), avaliação que, se previa, iria ter reflexos na progressão da carreira docente. Enquadrados e organizados por estruturas sindicais muito fortes, os professores entraram num período de violenta contestação, não aceitando que a avaliação interferisse na progressão da carreira. Protestavam também contra novas tarefas que lhes passaram a ser atribuídas (ex.: utilização de novas tecnologias nas diferentes atividades e tarefas consideradas burocráticas). O ambiente que se vivia nas escolas, entre professores, era assim de uma certa tensão, mesmo de desânimo por parte dos professores. No livro, produzido a partir relatório final do projeto (CORTESÃO et al., 2012), descrevia-se o tenso clima então vivido entre professores do seguinte modo:

os professores queixam-se de problemas que enfrentam no acesso ao trabalho e à carreira, queixam-se de condições em que exercem a profissão, de falta de apoio para enfrentar problemas que lhes surgem nas escolas; queixam-se da qualidade e da extensão dos programas que têm de cumprir, queixam-se do excesso de trabalho, das múltiplas tarefas burocráticas que têm de cumprir, queixam-se de que lhes chegam às mãos alunos mal preparados; queixam-se do desinteresse dos pais dos alunos que colaboram pouco nas situações de aprendizagem e nos problemas que ocorrem na escola com os seus filhos; queixam-se, com grande frequência, da falta de motivação dos alunos, de eles não se-

rem estudiosos, queixam-se de serem turbulentos, mesmo insubordinados, e de os próprios professores não usufruírem de um estatuto, não disporem de autoridade e de instrumentos de ação que lhes permitam lidar com este estado de coisas. (*ibidem*, p. 12).

Fácil é de verificar que estas queixas se referem a fatores de origem e nível muito diversificado. Mas, note-se, desde já, que delas nunca consta uma só interrogação, um simples questionamento sobre a importância da relação que possa existir entre os problemas sentidos e a atuação do próprio professor.

O projeto SEARA previa, para além dos elementos das universidades, ter como membros da equipe professores e funcionários de uma escola. Esta era, portanto, concebida, logo desde início, não como um objeto de investigação, mas como parceiro ativo do trabalho.

4.1.1. CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA EM QUE SE DESENVOLVEU O PROJETO

Escolheu-se uma escola que, à partida, parecia ter características bastante frequentes/comuns das escolas públicas portuguesas deste nível: era uma escola secundária, com 3º ciclo do ensino básico, com cerca de 1.000 alunos, que foi descrita no relatório como sendo uma instituição que se situa

numa zona que se poderá considerar do centro do país, num meio com características intermédias, entre o rural e o urbano, num interior não

muito distante do litoral. A escola serve uma população socialmente diversificada. Os alunos vêm tanto de contextos rurais como de urbanos. Segundo dados presentes no Projeto Educativo da escola, existem alguns problemas sociais de natureza diversa no concelho. Os mais graves decorrerão de situações de pobreza associada aos baixos rendimentos salariais. Há também problemas relacionados com a atual precariedade do emprego e com o desemprego. Acresce ainda a existência de problemas associados à baixa escolaridade de muitas das famílias e ao abandono escolar” (CORTESÃO et al., 2012, p. 22).

Também uma análise das fichas biográficas dos alunos permitiu verificar que os alunos constituíam

uma população de recursos económicos médio e médio baixo, que as habilitações literárias dos pais se situam maioritariamente abaixo do 9º ano, embora se tenham identificado bastantes casos de pais com o 12º ano, cursos médios e licenciados. Trata-se, portanto, de um grupo com características próximas das que se poderão esperar de uma população portuguesa que se situa geograficamente próxima de meios urbanos, mas que não recebe alunos vindo dos grandes centros urbanos do país. (*ibidem*, p. 37).

4.1.2. FINALIDADES DESTA EXPERIÊNCIA

Como o título indica, “*Discutindo autonomia relativa com professores*”, o grupo que originalmente concebeu o projeto propunha-se, sobretudo, discutir se, nas condições contextuais existentes nessa altura, aqueles professores estariam interessados em desenvolver o seu trabalho, assumindo-se, essencialmente, como transmissores-executantes de instruções curriculares que lhes eram veiculadas, ou se estariam dispostos a explorar um simbólico espaço de autonomia relativa que se pensa existir, assumindo-se então, para além de transmissores, como atores socioculturais com possibilidade de intervir atuando para além de transmitir informações no desenvolvimento de alunos, e de modo consciente, procurando responder aos problemas com que se confrontam na sua prática profissional. Em suma, tornarem o trabalho numa experiência de pesquisa-ação.

Para poder entender os acontecimentos que foram ocorrendo, é necessário esclarecer, mesmo sublinhar, que só participaram do projeto os professores que se mostraram interessados em nele colaborar. Para constituir a equipe, explicaram-se as intenções de que, para levar a cabo os trabalhos que se iam realizar, se pretendia que o grupo constituísse um investigador-coletivo¹⁵. Pretendia-se, portanto, trabalhando conjuntamente, analisar e tentar resolver

15 Trata-se de conceito originário do campo epistémico da pesquisa-ação. No investigador-coletivo, os diferentes atores envolvidos, assumindo um estatuto idêntico, participam quer na pesquisa, quer na intervenção educativa.

ou pelo menos diminuir os problemas com que a escola se confrontava. Foi então que se

“brincou” com algumas metáforas. Admitindo que se estava a trabalhar uma SEARA, nela haveria “Espigas”, constituídas por “Grãos”. Cada um destes “Projetos-Grão” constituiria um pequeno projeto de pesquisa, sobre um problema existente na escola e sentido, portanto, como significativo [pelo pequeno grupo de] professores que nele optaram por participar. A partir do cruzamento e interação dos diferentes “Projetos Grão” se reconstituíam as “Espigas” que viriam a compor a “SEARA”. Com esta abordagem, em que toda a equipa colaboraria, procurava-se, em conjunto, identificar a existência de problemas que fossem realmente significativos para os professores. Procurava-se compreender a sua complexidade, para neles se poder intervir. Pensava-se, também, que, no decorrer do processo, a recolha de dados e os “Projeto-Grão” poderiam constituir-se como elementos úteis ao enriquecimento do “Projeto Educativo da Escola” [que regulamentarmente existe em cada instituição], ao “Regulamento Interno” e aos “Planos de Desenvolvimento Profissional dos Professores”, assentes na sua definição de objetivos individuais. Deste modo, pretendia-se que as atividades desenvolvidas no Projeto SEARA não constituíssem um trabalho acrescido para os professores, mas sim algo que poderia contribuir para a realização de tarefas diretamente ligadas ao trabalho docente e para

a resolução de problemas com que a escola se defrontava. (*ibidem*, p. 20).

Com o objetivo de se poder abordar problemas sentidos por cada professor na sua complexidade, percebeu-se ser necessário conhecer bem os atores sociais envolvidos e o clima que se vivia quotidianamente na escola. Começou-se por procurar recolher o maior número de dados relativos a alunos, professores e contexto. Passou-se então a observar, dialogar, discutir problemas, fizeram-se entrevistas e realizaram-se muitos questionários (inquéritos). Procurava-se, sobretudo, identificar formas como os diferentes atores sociais envolvidos (professores, alunos e funcionários) liam a realidade em que viviam e trabalhavam, quotidianamente, no interior da escola.

Nesta etapa, teve-se, por exemplo, o cuidado de que a obtenção dos dados recolhidos por questionário (que tinha perguntas abertas e fechadas) garantisse o total anonimato daqueles que respondiam. Para tal, pedia-se a colaboração dos alunos solicitando-lhes que cada um devolvesse o inquérito, depois de preenchido, lançando-o numa urna fechada que estava situada num espaço exterior às salas de aula. Foi assim que se procedeu, recorrendo a uma cuidadosa análise de conteúdo de 330 questionários devolvidos.

Revelando bastante liberdade os alunos afirmaram que gostavam, por exemplo, sobretudo de “aulas divertidas”, “aulas dinâmicas”, “com trabalhos práticos”, que gostavam de “aprender todos os dias algo de novo”, diziam principalmente “gostar do convívio com os colegas”, etc., etc. E um

número muito significativo de alunos afirmou, também, que não gostava de “aulas monótonas” (que asperamente designavam de “aulas secas”), de aulas “demasiado longas”, “expositivas”, “sobre temas desinteressantes” e “sem utilidade para a vida”, etc. (*ibidem*, p. 49). Diziam não gostar de avaliações, de quando havia má relação com alguns professores e funcionários. Os alunos também apontaram como negativo alguns aspetos dos espaços, instalações e serviços existentes na escola (por exemplo o bar e a cantina), de que gostariam de ver os espaços melhorados, bem como do funcionamento dos mesmos.

Por sua vez, os professores esclareceram que, sobretudo, apreciavam os alunos “trabalhadores”, “educados”, que “participam nas aulas”, e que “atingem os objetivos previstos”. Alguns, mas muito poucos, valorizavam os alunos críticos, que manifestam os seus pontos de vista. Queixaram-se muito dos alunos “indisciplinados e desinteressados”. Aliás, a preocupação com a indisciplina foi tão evidente que se transformou num dos principais objetos de análise, na fase final do projeto (cf. CORTESÃO et al., 2012).

4.1.3. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A proposta de constituir um “pesquisador-coletivo” implicava que todos, pesquisadores da faculdade e professores, discutissem significados e origens dos problemas identificados por cada um deles como sendo importantes (os projetos-grão) para iluminar o campo de problemas e procedessem à leitura e análise dos textos considerados sig-

nificativos. Também em conjunto procurariam enfrentar/intervir naquelas situações problemáticas. No entanto, à medida que o tempo passava,

esta metodologia de trabalho foi encontrando dificuldades em ser implementada. Apesar dos problemas que iriam ser tratados nos projetos-grão terem sido identificados pelos próprios professores, foi-se sentindo uma crescente dificuldade em que eles os tomassem em mãos e se implicassem na sua análise. Foi também possível detectar uma resistência crescente desses professores em analisar a própria prática. Assim sendo, acabou por ser necessário imprimir um carácter diferente ao modo de trabalhar: em vez das atividades se desenvolverem com os professores (como seria o caso se se tivesse conseguido implementar processos de investigação-ação) acabou por se desenvolver uma pesquisa tomando professores, alunos e auxiliares de ação educativa (AAE) como sujeitos da análise. (*ibidem*, p. 20-21).

Verificou-se, portanto, no decorrer dos trabalhos uma deslocação simbólica do papel que a escola, professores e alunos tinham no projeto. Eles passaram de atores intervenientes na pesquisa para serem agora objeto de análise na mesma. A tentativa de fazer com que o problema selecionado por cada grupo no projecto-grão se tornasse um ponto de partida que poderia exponenciar uma experiência mobilizadora, a indisponibilidade para a experiência foi a primeira aprendizagem significativa para os que elaboraram o projeto.

E, já na fase final do projeto, quando tinham sido recolhidos e analisados dados sobre o que os alunos, professores e funcionários pensavam do seu trabalho na escola, quando se tinha já analisado, tentado interpretar e procurado discutir em conjunto questões que tinham sido levantadas sobre os diferentes problemas como, por exemplo, os de “indisciplina”, pode-se perceber alguma atitude de distanciamento e até de resistência dos professores em relação aos trabalhos em curso. Resolveu-se então tentar uma clarificação das posições que estavam a ser por eles assumidas, posições que se pressentia não serem de total satisfação:

Foi então possível identificar alguma indisponibilidade dos professores para lerem textos que lhes foram fornecidos, mas, sobretudo, para refletirem e questionarem significados e efeitos da sua forma de trabalhar. Aproveitando o bom relacionamento existente com todo o grupo (apesar das resistências que se referiram), discutiu-se aberta e francamente o que é que os participantes considerariam de realmente útil, que pudesse ser feito no tempo restante do projeto. O resultado deste debate foi muito claro: os professores afirmaram que gostariam que fosse organizado um conjunto de sessões formais de formação na qual eles (admitiam) poderiam então aprender coisas novas e importantes para a sua prática docente, que lhes indicassem, mais concretamente, formas de resolver problemas que tanto os preocupavam. [...] Este pedido revelou, portanto, que as atividades anteriormente desenvolvidas de debate e

análise de casos, de leitura e discussão de textos de diferentes autores, não tinham sido sentidas como atividades de formação. (*ibidem*, p. 138)

Percebeu-se, assim, que aqueles docentes não tinham identificado como “situação de formação” o trabalho feito em conjunto de identificação, de busca de compreensão e de tentativa conjunta de intervenção sobre os problemas sentidos. Mas, como o solicitado pelos professores era a frequência de uma situação formal, tradicional, de formação, foi a isso que se procurou, então, dar resposta. Organizou-se então um curso de formação, que se conseguiu que fosse creditado e acreditado¹⁶, intitulado “Indisciplina: problema sentido e/ou sintomas de problemas a enfrentar?”. Este curso foi composto por oito sessões de cerca de quatro horas cada. Nas sessões abordaram-se os seguintes temas: 1) “Escola de massas e diferenciação de ensino-aprendizagem: Que potencialidades? Que dificuldades?”, 2) e 3) “Desenvolvimento de projetos na aula e aprendizagens”, 4) “Profissão do professor: Que problemas? Que possibilidades de agência?”, 5) “Ofício do aluno: Percurso de cidadania?”, 6) “Relação educativa e comunicação: Que problemas?”, 7) “Tutorias”, e 8) “Bibliotecas: Local de fruição e crescimento?”.

De acordo com processos tradicionais de formação, as sessões eram organizadas de modo que, a uma exposição feita pelo responsável, exposição que era apoiada/ilustra-

16 “Creditação” é um processo que determina que quem frequente uma situação de formação adquira créditos, que contam no curriculum vitae. “Acreditação” é o processo de certificação da qualidade de uma formação em Portugal.

da por dados concretos, imagens e exercícios, seguia-se um debate com os participantes. Eram distribuídos e procuravam-se ler extratos de textos de diferentes autores. No final pedia-se aos professores que avaliassem cada uma das sessões. As apreciações que se receberam foram unanimemente muito elogiosas.

Refletindo sobre a evolução dos acontecimentos, percebe-se que de partida os professores não consideram como formação na experiência a discussão sobre os problemas que enfrentam na escola, nem estão prontos a uma partilha de experiências que possam enriquecer os modos de enfrentar as situações concretas por eles mesmos apontadas, particularmente porque isto implica a autocritica para a qual não estão emocionalmente disponíveis. Assim, a resposta corriqueira culpando exclusivamente os alunos e suas famílias reapareceu nas discussões. Ressalte-se também que a proposta de um trabalho de investigação sobre o vivido não está nas representações dos professores como uma situação de formação, repetindo-se assim, na escola e na profissão, o que Benjamin (1994, p.198) apontou: “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão em caindo até que seu valor desapareça de todo”. Propor aos professores a experiência de debruçar-se sobre seu vivido para ao narrá-lo e conseguirem aprender seus significados vai muito além das confortáveis práticas escolares rotineiras que lidam com a informação, para a qual querem ouvidos atentos:

O facto de os professores terem evoluído, ao longo do Projeto, de sujeitos investigadores

(conforme estava planeado) a objetos de pesquisa poderá ser explicado, em parte, como consequência da sua preocupação em cumprir os programas. [...] Trata-se de uma preocupação que corresponde, aliás, a uma exigência que é feita, desde há muito, aos professores pelo Ministério da Educação e que eles integram, habitualmente, no planeamento do seu trabalho. Verificou-se que ainda que o fazem, recorrendo sobretudo a práticas que lhe são habituais, revelando pouca adesão a uma reflexão crítica sobre os problemas que enfrentam. Este tipo de atitude poderá ser também interpretado como podendo ser, em parte, uma decorrência lógica do contexto de formação e de atuação dos professores: ao contrário da pressão que, constantemente, o Sistema faz para que sejam cumpridos os programas, não é, habitualmente, estimulada nos docentes uma prática de reflexão crítica sobre significados possíveis da sua atuação no processo de ensino aprendizagem. Foi neste quadro que se tentou identificar a disponibilidade e possibilidade dos professores gerirem as suas práticas de modo a melhorar o sucesso educativo dos alunos. [...] No contexto destas reflexões é, no entanto, importante salientar, de novo, [...] que o clima de trabalho na escola foi sempre muito bom. Os investigadores exteriores à escola foram sempre aceites com enorme generosidade e abertura, pode mesmo afirmar-se, com afeto. Não pode, portanto, ser atribuído a qualquer mau relacionamento o facto de se ter decidido alterar a metodologia de trabalho. (CORTESÃO et al., 2012, p. 138-139).

4.2. UM PROGRAMA SINDICAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL¹⁷

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sergipe – SINTESE – há muito tempo vem assumindo um trabalho de formação continuada dos professores, suprimindo a raridade de programas do estado sem, no entanto, perder sua característica na luta sindical. Trata-se de um dos mais ativos sindicatos de professores, reunindo tanto os professores da rede estadual quanto os professores das redes municipais de ensino (excluídos os professores da rede municipal de Aracaju, que têm sindicato próprio).

Depois da aprovação do piso salarial para os professores brasileiros (Lei 11.378, de 2008), a maior luta do Sindicato foi conseguir o cumprimento da lei tanto pelo Estado quanto pelos municípios, garantindo ao mesmo tempo a manutenção da carreira profissional. Obviamente, até hoje, nem todos os municípios cumprem o piso salarial, ainda que recebam os recursos previstos pela lei.

Em relação à formação pedagógica dos professores, há que ressaltar que 98% deles têm formação superior. A maioria destes professores, que atua nos níveis iniciais do ensino básico, fizeram o curso de Pedagogia em Faculdades particulares do interior ou em extensões de universidades

17 A experiência de trabalho aqui tomada para reflexão contou com a infraestrutura do Sindicato e de suas sedes regionais. Os formadores envolvidos foram o autor deste relato e sua companheira Corinta Maria Grisolia Geraldi. Não lhe cabe, no entanto, responsabilidade pelo relato aqui apresentado. Na época, ambos havíamos assumido assessorar o SINTESE em seus programas de formação continuada.

particulares que ofereciam cursos de licenciatura. Fizeram, pois, a faculdade possível, não a faculdade ideal¹⁸.

O Sindicato, durante anos, em suas Conferências Estaduais de Educação, oferecia minicursos sobre diferentes temáticas, quer relativas a um componente curricular específico, quer de temas transversais em educação, dependendo muito mais das disponibilidades e ofertas dos professores universitários do que de um levantamento das necessidades específicas dos professores.

A proposta que será aqui relatada previa três etapas distintas. Inicialmente, haveria um seminário de um dia, ofertado tanto na capital quanto em todas as sedes regionais do Sindicato. Seu tema seria o debate sobre a profissão de professor e as identidades historicamente assumidas. Este tema teria como ponto de partida os períodos apontados por Geraldini (2010): o sábio que ensina (antiguidade e Idade Média); o professor transmissor de conhecimentos previamente definidos e preparados; o professor-pesquisador como horizonte de futuro na profissão. Esta etapa da formação era entendida como motivadora das duas etapas seguintes, que se constituiriam na oferta de cursos, também em todas as subsedes regionais, em todos os componentes curriculares do ensino básico.

Desta etapa esperava-se construir a etapa seguinte, que seria a constituição de grupos de professores que trabalhariam suas experiências em sala de aula com a assessoria de

18 A Universidade Federal de Sergipe também participou do esforço de formação, mas seus egressos são poucos considerando todas as redes de ensino do Estado.

professores universitários por tempo indeterminado e continuado. Todos os professores convidados para a segunda etapa assumiam ao mesmo tempo a responsabilidade de assessorar os grupos que viessem a emergir a partir do curso ministrado.

4.2.1. A ETAPA DE DISCUSSÃO DO “OFÍCIO DE PROFESSOR”

O seminário de um dia inteiro foi realizado em oito cidades do interior do Estado de Sergipe. O primeiro deles contou com os dois professores universitários envolvidos, a fim de aproximar os modos de condução da discussão. Esta se dava de forma pouco tradicional. Iniciava-se com a arte, ouvindo *Roda Viva* de Chico Buarque, seguindo-se a leitura da letra da canção. Em seguida, pedia-se aos professores que lembrassem seu passado de estudantes e lembrassem o “professor que **não** queriam ser” porque detestavam suas aulas e seus modos de agir. Em seguida, pedia-se que se imaginassem na idade de seus alunos, e entrassem pela porta dos fundos de sua sala de aula e vissem a si mesmos dando suas aulas e se perguntando: não estou sendo precisamente o que não queria ser? A experiência de reflexão proposta não foi compartilhada em grande grupo: tratava-se de deixar que cada professor experimentasse refletir sem qualquer imposição posterior de apresentação do imaginado.

O segundo passo foi o pedido de que cada professor escrevesse o grau de escolaridade de seus avós (paternos e maternos), o grau de escolaridade de seus pais e o seu próprio grau de escolaridade. Tratava-se de fazê-los perceber que eram procedentes de famílias de baixa escolaridade,

como é o caso da grande maioria dos professores brasileiros. Grande parte dos professores não sabia qual o grau de escolaridade de seus avós (seguramente nenhum ou muito baixo). Mas também se pretendia que os professores valorizassem sua própria formação, o esforço que fizeram para serem possivelmente os primeiros a cursarem o ensino superior. Este esforço não poderia ser jogado fora. Jamais deveria ser esquecido. O número total de participantes destes seminários chegou próximo a 1.700 professores. A única socialização destas informações escritas foi feita relativamente a pais com formação de nível superior. Para evitar que os professores se sentissem constrangidos pela baixa escolaridade da família, o professor-formador deixava público que, embora professor universitário, era filho de pais analfabetos. Isto criou uma cumplicidade entre todos de modo que muitos espontaneamente disseram que também tinham pais analfabetos. Mas o mais relevante desta socialização foi a informação de que apenas seis professores dentre um universo de quase 1.700 tinham pais com curso superior. Uma professora era filha de um médico; outra era filha de um advogado; as outras quatro tinham a mãe professora que havia feito o curso de licenciatura quase ao mesmo tempo em que elas próprias fizeram sua licenciatura.

Este dado desvela a origem destes professores e aponta para a baixa escolaridade da população brasileira, que ainda hoje não conseguiu universalizar a oferta do ensino básico em todo país (há mais ou menos 3 milhões de crianças em idade escolar fora da escola). A reflexão que se se-

guiu apontou para esta realidade e para a necessidade de se pensar qual o grau de escolaridade dos pais de seus próprios alunos, já que com muita frequência se exige uma participação destes pais que eles não podem oferecer. Ao mesmo tempo, tentava-se valorizar o esforço feito pelos professores para fazerem seus cursos, no entanto realizados enquanto trabalhavam o dia todo, num quarto expediente considerando que a maioria era de mulheres.

Uma formação realizada nestas condições sempre é aligeirada, porque não havia tempo para ler, para estudar, para refletir. O curso superior acabava se restringindo às aulas assistidas (e a parte presencial, nestes casos, era a mínima possível). Brincávamos até sobre como reagimos aos nossos professores quando nos entregavam textos muito longos e esperavam que tivéssemos lido o texto antecipadamente para discutir em aulas. Fazíamos alusões metafóricas: na escola agimos em sentido contrário ao que fazemos no supermercado: neste queremos o máximo com o mínimo de dinheiro; naquela queremos o mínimo ainda que pagando mais do que poderíamos.

A seguir, depois de um pequeno intervalo, os professores foram incitados a escreverem uma lista de cinco problemas pedagógicos que indentificavam a partir de sua experiência em sala de aula. Enquanto alguns não chegaram a três problemas, muitos outros apresentaram mais do que isso, como mostram os exemplos abaixo.

Cite cinco grandes problemas pedagógicos do estado de Sergipe:

1. A falta de material didático.
2. A falta de compromisso dos gestores da educação.
3. A evasão escolar.
4. Condições de trabalho.
5. Estrutura escolar.
6. A má condição da merenda escolar.
7. Suporte pedagógico.
8. O desrespeito para com o professor.

Problemas pedagógicos no Estado SE:

1. Falta de conhecimento da realidade dos alunos.
2. Dificuldade na avaliação do conhecimento prévio do aluno.
3. Falta de conteúdo atualizado para estudo do professor.
4. Falta de planejamento anual/semestral/bimestral de atividades pedagógicas da escola.
5. Inexistência de Projeto Político Pedagógico.
6. Falta de envolvimento da família na educação do filho.
7. Elevado índice de analfabetismo funcional.
8. Inexistência de política para recuperação do aluno com dificuldades de aprendizagem.
9. Escasso material pedagógico para incentivo à leitura.
10. Espaço físico inadequado da escola (esportes?, brincar, ler, ...).

Dificuldades dos professores das séries iniciais em alfabetizar:

1. Falta de recursos materiais para o desenvolvimento de uma boa aula.
2. Conteúdos das aulas dissociados da realidade do aluno.
3. Não participação da família na escola.

Recolhido este material, a sequência do seminário era uma exposição da história da profissão com base no texto “A aula como acontecimento” e com referências contínuas à obra de Luiza Cortesão, *Ser professor, um ofício em risco de extinção?*, obra que foi indicada para leitura, e sobre a qual a revista do SINTESE (Revista Paulo Freire) publicou uma resenha. Esta parte deste seminário seguiu o modelo tradicional de exposição com novas informações, precisamente o que está na representação dos professores como “formação continuada”.

Durante o intervalo de almoço, os coordenadores auxiliados pelo suporte humano fornecido pelo Sindicato, todos os problemas apontados pelos professores foram organizados de forma sintética para serem apresentados durante a sessão da tarde em que os problemas foram discutidos. As tabelas assim elaboradas foram entregues ao Sindicato para seu uso na elaboração de seus novos projetos e para inclusão de algumas das indicações nas lutas sindicais.

No debate que se seguiu chamaram a atenção os seguintes aspectos:

- a. Praticamente nenhuma indicação sobre dificuldades de domínio de conteúdo pelos professores.

Quando isso era apontado, remetia às séries anteriores, particularmente ao despreparo do professor alfabetizador;

- b. O item mais frequente foi a culpabilização do aluno, por o desinteresse, indisciplina, ou desmotivação;
- c. A falta ou inexistência de material para o desenvolvimento adequado de boas aulas;
- d. Seguem-se em números de indicações, as péssimas condições de estrutura física da escola;
- e. Foi muito frequente a culpabilização dos pais por desinteresse pelos estudos dos filhos;
- f. Não faltaram indicações sobre a dissociação entre o que se ensina e a realidade dos alunos.

Todos estes e outros problemas apontados pelos professores foram discutidos. Chamou-se atenção para o fato de que não houve ninham indicação sobre a própria condução pedagógica da aula, sobre os métodos empregados, ainda que inúmeras vezes os professores se referem ao desconhecimento da realidade do aluno e da relação entre seus problemas e o que se ensina em sala de aula.

Na maioria absoluta dos problemas apontados, os professores remetem a questão do baixo aproveitamento dos alunos e do desinteresse e desmotivação para o estudo para questões externas à sala de aula: material, infraestrutura, pais displicentes e assim sucessivamente. Chamar a atenção para estas representações foi o trabalho mais importante deste momento de formação, não sem reações dos

professores que se diziam também eles desmotivados pelas condições de trabalho e salário.

Seguindo o programa elaborado, no mês de julho do mesmo ano foram ofertados pelo Sindicato cursos de extensão em todas as áreas dos componentes curriculares, turmas específicas para alfabetização, para o ensino de ciências nas séries iniciais, emprego de recursos da informática nos processos de ensino. Estes cursos deveriam desencadear o passo seguinte, da formação de grupos com assessoria, levando os professores a um processo de formação como professores-investigadores que se debruçariam sobre suas próprias práticas para relatá-las e sobre elas refletirem com o auxílio dos colegas de grupo e da assessoria.

Mobilizados os professores universitários que se encarregariam dos cursos – e assumiriam a continuidade do trabalho da etapa seguinte – e abertas as inscrições para os cursos, tivemos a surpresa da falta de inscrições. Houve cursos, por exemplo, na área de Química, Física, Biologia em que não houve nenhuma inscrição. Noutras áreas houve uma inscrição muito aquém do esperado. Somente os cursos de alfabetização (uma das duas turmas oferecidas) e de empregos de recursos da informática preencheram as vagas existentes.

Certamente a falta de inscritos – ou os professores inscritos que não compareceram aos cursos – tem suas justificativas até mesmo na luta sindical: houve movimentos de paralização das atividades durante o semestre e os professores, no começo de julho, tiveram que repor aulas, sobrando-lhes poucos dias de férias. Empregá-los na forma-

ção provavelmente pareceu aos professores uma sobrecarga desnecessária naquele momento.

Em consequência deste fracasso e o Sindicato acumulando de lutas para a manutenção das carreiras e o pagamento do piso salarial profissional, o programa proposto foi suspenso.

5. QUE APRENDIZAGENS?

O relato destas experiências aponta de forma bastante explícita a aprendizagem que os formadores tiveram: nas propostas de trabalho com professores que alteram significativamente as suas rotinas e as suas representações a propósito de seu fazer pedagógico e a propósito de seus parceiros neste fazer, os alunos e os pais, dificilmente é assumida com a paixão que a formação na experiência exige. Alterar as práticas sempre presentes e pôr em questão as chamadas “rotinas repousantes” (PERRENOUD, 1991), que incluem também a repetição do mesmo ano a ano, é uma tarefa hercúlea porque impõe uma ética baseada na responsabilidade, na atenção à resposta do outro ao seu próprio fazer (BAKHTIN, 2010).

Uma alteração desta ordem implica também uma postura epistêmica distinta daquela que informa todo processo de formação inicial e, aliás, todo o seu percurso acadêmico, hoje lastreado numa perspectiva objetificante do conhecimento, ainda que criticamente transmitido, contrapondo posições distintas, mas sem a presença dos próprios sujeitos em formação na produção de conhecimentos pedagógicos.

A distância entre o conhecimento e o sujeito que a modernidade inaugurou talvez não seja o caminho mais propício para a construção de identidades em profissões como o magistério, onde a formação na experiência se impõe porque o seu fazer pedagógico é constrangido pelo presente e pelo futuro almejado, mais do que pelo passado com os conhecimentos que acumulou. Obviamente isto não significa desconsiderar a herança científica e sua transmissão (ninguém precisa inventar novamente a roda). Trata-se de contextualizar os conhecimentos a partir do vivido, como sempre ensinou a pedagogia freireana, e assumir que estes conhecimentos acumulados não são a verdade, mas uma verdade a que chegamos nesta etapa do desenvolvimento da humanidade.

Dentre os aspetos hoje considerados, geralmente, como indiscutíveis no campo da formação podem citar-se, por exemplo, a convicção de que a formação inicial precisa ser alimentada, enriquecida e até questionada pelo acesso a situações de formação continuada. Já não se discute, também, que na formação inicial e na continuada é importante que os professores adquiram não só o domínio dos conteúdos das disciplinas que vão lecionar, mas também que o seu saber deverá ser enriquecido com contributos da área da educação.

É menos consensual, embora atualmente seja muito defendida, a ideia de que é imprescindível que a formação conte também com contributos de outras áreas tais como (e também a título de exemplo) a psicologia e a socioantropologia.

As reflexões que se fizeram ao longo do projeto SEARA, nomeadamente, sobre causas que estariam na origem dos problemas que foram surgindo e que se manifestaram mais intensamente na fase final dos trabalhos, forneceram alertas relativos a questões a que é necessário estar atento, pois que podem condicionar, significativamente, os processos de formação. Dentre estes alertas, poderá referir-se a importância que é necessária dar ao fato de que a adoção pelo professor de práticas idênticas às que foram por ele vivenciadas ao longo de todo o seu processo de socialização e, sobretudo, as experienciadas como aluno. Todas estas experiências porque internalizadas no *habitus*, podem ser por ele entendida como constituindo o modo mais natural de proceder, na sua prática, e na sua relação com os alunos. O texto “Criança brincando de escola” que introduz este texto é uma flagrante evidência deste processo de internalização.

Também é necessário ter presente que, numa profissão muito estressante como é o caso da docência, a progressiva adoção de rotinas no trabalho quotidiano poderá ser tida como sendo as possíveis e até as mais adequadas, pois permitem que o trabalho se desenvolva com suas “rotinas repousantes” (PERRENOUD, 1991).

Se se admite que alterar a forma habitual de trabalhar exige esforço, um esforço que por vezes até pode ser penoso, terá também de se admitir que é de esperar que não será fácil conseguir, através da formação, alterar de modo significativo os procedimentos dos professores, a sua relação com os alunos, a sua forma de estar como cidadão-professor. Se a

mudança implica esforço, então terá de se admitir, também, que ela só será conseguida através da ocorrência de acontecimentos que tenham lugar, sobretudo no processo de formação e que sejam suficientemente “significativos” (BOURDIEU, 1986). Freire deu um muito forte contributo para a defesa desta ideia quando propôs que as aprendizagens no processo de alfabetização se desenvolvessem com “temas geradores” (FREIRE, 1970), que, como se sabe, são identificados no quadro de problemas sentidos pelos alfabetizandos e/ou de saberes por eles adquiridos no seu quotidiano.

Considerando que, desde o início, os projetos aqui relatados tinham concebido uma continuidade em que professores se tornariam, pela pesquisa-ação (Portugal) ou pela investigação narrativa (Brasil) também pesquisadores de sua própria prática, qualquer análise dos acontecimentos que foram ocorrendo obriga a que se questione: no caso de Portugal, por que o processo de formação proposto inicialmente, com tais características, e desenvolvido durante quase dois anos, não foi interpretado pelos professores como sendo uma situação de formação? No caso do Brasil, por que uma reflexão inicial que envolvia o vivido pelos próprios professores em sua formação não foi capaz de motivar a continuidade, particularmente quando desde o princípio todo o programa tinha sido com eles compartilhado?

Há algo em comum nos dois projetos relativamente ao estado de espírito dos professores: em Portugal, os professores estavam, nessa altura, irritados, insatisfeitos, mesmo desinteressados do seu trabalho, face ao sistema de avaliação

do seu trabalho que iria determinar a progressão na carreira e que tinha sido imposto pelo Ministério da Educação. Os movimentos sindicais de contestação polarizavam a sua atenção. A participação num projeto que os estimulava a serem atores implicados, sobretudo, em resolver os problemas dos alunos, questionando a sua própria prática, exigia-lhes um claro esforço que não ia ao encontro dos problemas que eram por eles sentidos, então, como sendo os importantes. No caso brasileiro, ocorria o mesmo clima, pois as autoridades não só deixavam de cumprir o determinado em lei relativamente ao piso salarial como, constantemente, ameaçavam destruir a carreira profissional conquistada ao longo de lutas de anos.

A presença destes empecilhos para que uma formação na experiência se efetue, estimulando o professor a ir além da luta sindical para se assumir responsabilmente no trabalho pedagógico, buscando superar dificuldades de seus alunos, grande parte delas produzidas pelo sistema social, pode justificar a manutenção continuada desta aparente resistência a este tipo de formação e alteração nas práticas escolares. No entanto, poderá admitir-se que a quebra da corrente, em algum de seus elos, somente poderá se dar aliando-se o exercício político da cidadania pelos professores, cidadania que se manifesta não só nas reivindicações mas também na vontade política de mudança das condições sociais existentes, inclusive nas relações de poder internas à sala de aula que se exercem em benefício do professor e dos gestores da escola e não em benefício dos alunos e pais.

Em síntese, admite-se que o pequeno contributo que uma reflexão sobre os trabalhos relatados poderá dar para se compreender melhor o que se passa em processos de formação, é a indicação de que, para que uma formação possa ser significativa, não só é necessário estar atento às condições sociais, políticas e culturais do contexto em que se está a trabalhar, mas também que a proposta de formação se construa como um *dispositivo de diferenciação pedagógica*¹⁹ (CORTESÃO & STOER, 1995) constituindo propostas de trabalho que consigam ser realmente significativas para os professores. Estas só poderão sê-lo se concebidas a partir de análises muito agudas das circunstâncias e dos problemas que vão surgindo, tecidas em projetos muito flexíveis de formação tanto inicial quanto continuada.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. Maria. *O Atheneu sergipense. Traços de uma história*. Aracaju: ADGRAF, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BENJAMIN, Walter. *O narrador*, in. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas, vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

19 Designam-se de “Dispositivos de diferenciação pedagógica” o conjunto de metodologias e materiais que, indo ao encontro de interesses, problemas e experiências daqueles que estão em formação, lhes possam ser significativos. Terão de ser reinventados, readaptados, a novas circunstâncias que surjam à medida que o processo de formação se desenvolve (cf Stoer & Cortesão, 1999).

BOURDIEU, Pierre. *L'illusion biographique. Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 69-72. 1986.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: Sobre a teoria da acção*. Lisboa: Celta, 2001.

CAMPOS, Cristina. *Cumplicidade e fantasia na composição do trabalho docente : as narrativas pedagógicas no cotidiano escolar*. Tese de doutoramento em educação. FE/Unicamp, 2016.

COLLARES, C. Moysés, M.A. e Geraldi, J.W. *Educação continuada: a política da descontinuidade*. Educação & Sociedade 68, Campinas, Cedes, p.202-219, 1999.

CORTESÃO, Luiza. *Escola e sociedade, que relação?*. Porto: Afrontamento, 1982.

CORTESÃO, Luiza. *Ser professor : um ofício em risco de extinção ?* São Paulo : Cortez Editora, 1983.

CORTESÃO, Luiza. *Contributo para a análise da possibilidade e dos meios de produzir inovação: O caso da formação de professores*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 1988.

CORTESÃO, Luiza. A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica. In *Pensar a escola e construir projectos*. Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã, 1998.

CORTESÃO, Luiza (Coord.), Macedo, Eunice, Nunes, Rosa, Madeira, Rosa, & César, Filipa. *Discutindo autonomia relativa com professores: A indisciplina como (contra)argumento*. Porto: IPFP & LivPsic, 2012.

CORTESÃO, Luiza, & STOER, Stephen. A possibilidade de “acontecer” formação: Potencialidades da investigação acção. In *Estado actual da investigação em formação: Actas do colóquio* (pp. 377-385). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1995.

CORTESÃO, Luiza, & STOER, Stephen. Interculturalidade e educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção de pontes entre culturas. *Inovação*, 9, 35-51, 1996.

FERRY, Giles. *Le trajet de la formation: Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1970.

FREITAS, Luciana M. (2014) *O currículo da licenciatura em espanho: Constatções e reflexões*. In. Antonio R. Esteves e Magnolia B. Nascimento (orgs). *Hispanismo à brasileira (Homenagem a Mário Miguel González)*. São Paulo: ABH, 2014.

GERALDI, João W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

LAROSSA, Jorge. *Tremores. Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autência, 2014.

LAURINDO, Tânia R. *O ensino apostilado e suas frestas*, São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

LIMA, Maria Emília C. *Os sentidos do trabalho*. Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

PERRENOUD, Phillippe. *L'échec scolaire vous dérange ? Il y a peut-être quelque chose à faire*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève, 1991, (mimeo).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32, 1997.

STOER, STEPHEN, & CORTESÃO. “*Levantando a pedra*”: *Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VARANI, Addriana. *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. Tese de doutoramento. FE/Unicamp, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in Society*. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

LUCIANA CARNIELLO²⁰ & MIRIAM FÁBIA ALVES²¹

1. INTRODUÇÃO

O Brasil vive, atualmente, um momento de desmonte da política de formação continuada de professores, processo que vem se aprofundando desde o ano 2015, quando o governo federal implantou uma política sistemática de cortes na área educacional e ganhou, em 2016, contornos dramáticos com o golpe legislativo-midiático que promoveu o impeach-

20 Licenciada em Matemática pela UEG; Mestre em Educação pela FE/UFG; Coordenadora de Projetos Educacionais - Undime Goiás.

21 Licenciada em História pela UEG; Doutora em Educação pela UFMG; Professora da FE/UFG e do Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFG

ment da presidente Dilma Rousseff. As forças conservadoras levadas ao poder vêm implementando uma proposta de combate à crise econômica brasileira que, supostamente, passa pelo ajuste fiscal e pelo controle dos gastos do Estado, agravando ainda mais o desmonte. Nesse cenário foi aprovada a Emenda Constitucional n. 95/2016, que congelou, para os próximos 20 anos o gasto primário com educação, incidindo diretamente sobre o investimento educacional.

Nesse cenário desolador, nos parece ser correto afirmar que estamos presenciando o fim de um ciclo que teve início nos anos 2000 e se estendeu até 2015. No que diz respeito à política de formação de professores, compreendemos que esse ciclo balizado primeiramente pelas resoluções do início dos anos 2000 teve intensa movimentação, culminando com elaboração da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica Pública (PO-NAFOR), publicada em forma de decreto em 2009. Diante desse quadro é importante indagar: como se processou a elaboração do sistema nacional de formação de professores e que princípios nortearam a elaboração da política de formação de professores?

Pretendemos abordar tais questões a partir dos balizadores legais que marcaram o período e os movimentos que engendraram uma nova concepção de política de formação continuada que triangula entre as instâncias do governo federal, das universidades e das redes de educação. Nosso enfoque se dará em torno das portarias que tratam da formação continuada, pois percebemos que o movimento

da política pode ser desvelado por meio deste instrumento legal. No período sob análise, há praticamente uma “coleânea” de portarias que tratam da formação de professores e que sofrem um processo de idas e vindas por meio de revogações e novas publicações. Vamos também explorar o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O debate foi organizado em duas subseções: na primeira, o levantamento dos elementos do processo de reconstituição da política de formação de professores, e na segunda, a análise dessa política.

2. POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS 2000: PROCESSOS DESCONTÍNUOS

O currículo da formação inicial de professores para Educação Básica no Brasil, nos anos 2000, foi delimitado e norteado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação dos Professores da Educação Básica (DCN), materializada nos pareceres CNE/CP nº 9 e 27/2001 e nas resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002²². Os pareceres são resultado de uma proposta de diretriz, encaminhada em maio de 2000 pelo MEC para apreciação do CNE, e balizaram a formação inicial de professores até junho de 2015, quando

22 O processo de orientação e ajuste curricular iniciou-se em 1997, no momento em que o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CP nº 4/97, aprovou as orientações relativas à elaboração de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

a nova política foi criada pela DCN nº 002/2015²³. Como nosso objetivo é discutir o ciclo que se constitui na primeira década do século XXI, vamos apresentar o movimento da formação continuada nesse período.

Na resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 –, o termo formação continuada é mencionado apenas uma vez, no artigo 14º ao afirmar que na “definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras” (BRASIL, 2002a). Já no Parecer nº 9/2001, que antecedeu a resolução, há seis referências sobre a temática de formação/educação continuada, vista como uma exigência para que se obtenha o conhecimento como recurso fundamental no mundo do trabalho. A educação básica, etapa de atuação desses profissionais, é apontada como a referência fundamental dessa formação, e a formação continuada, como complementação, deve acontecer ao longo da vida, uma vez que se compreende que esse conhecimento cria novas configurações sociais, políticas e econômicas a todo tempo (BRASIL, 2002b).

Neste arcabouço teórico a relação entre teoria e prática é a tônica para a formação inicial e continuada, que deveria conectar continuamente o conhecimento à realidade

23 Essa política concebe formação de professores como formação inicial, formação continuada e valorização de professores, ou seja, como processos contínuos que perpassam as trajetórias formativas dos professores, mas também a sua atuação.

prática do aluno e às suas experiências. Nessa perspectiva, assume-se a lógica de que a Educação Básica deve também nortear os currículos de formação continuada de professores, o que pode ser percebido na orientação de que a formação docente se dê em condições similares de ensino e aprendizagem, priorizando a relação teoria e prática. Esta similaridade é uma possibilidade para que o professor tenha, juntamente com seus futuros alunos, experiências significativas de aprendizagem (BRASIL, 2002a). A Resolução 001/2002 CNE/CP também apontava para a inserção, no projeto das instituições formadoras da “concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras” (BRASIL, 2002a)

Se essa legislação norteou os projetos de formação de professores, a eleição e posse de Luís Inácio Lula da Silva, como presidente do Brasil em 2003, representou a vitória de forças mais democráticas e populares no comando do governo federal, possibilitando canais de participação e interlocução com outras organizações e com a sociedade civil organizada. O governo Lula levou para o centro dos debates novos interlocutores e instituições que pautaram a política de formação continuada no Brasil na primeira década.

A partir da publicação das DCN de 2002, a primeira portaria que encontramos, que aborda a temática da formação continuada em âmbito nacional, foi a de nº 1.403, de 09 de junho de 2003, publicada pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque, que instituía o Sistema Nacional de Cer-

tificação e Formação Continuada de Professores, que deveria avaliar os conhecimentos e competências dos professores em exercício nas redes de ensino, mas também obrigatório para os concluintes dos cursos de licenciatura. O certificado teria validade de cinco anos. A portaria também previa a criação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação para “a prestação de serviços para as redes públicas de ensino”, bem como “a instituição da Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, a ser concedida a todo professor certificado, em exercício nas redes públicas de ensino” (BRASIL, 2003). As polêmicas em torno do exame de certificação acabaram gerando uma reação contrária à portaria que não entrou em vigência²⁴.

Menos de um ano depois, no mandato Tarso Genro no Ministério da Educação, foi publicada a Portaria nº 1.179, de 06 de maio de 2004, que revogou a anterior e instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, composto pelos programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores – agora sem menção à possibilidade de pagamento de bolsa – e pela Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. A polêmica em torno do Exame Nacional de Certificação de Professores foi abandonada, bem como o Sistema Nacional. Essa portaria também teve vigência muito curta, 19 dias, quando foi substituída pela nova regulamentação nº 1.472, que revogava a anterior, não deter-

24 O debate sobre a avaliação docente, a ideia de uma prova realizada a cada intervalo de tempo, mantém-se presente no horizonte de muitos gestores e ainda não foi pauta vencida.

minando como ficaria a situação das políticas públicas de formação continuada de professores da educação básica.

Dentro deste cenário de disputas e de publicação de portarias, encontra-se em discussão a constituição de um Sistema Nacional de Formação de Professores (SINAFOR), que ganhou sustentação legal no mandato de Fernando Haddad no Ministério da Educação, com o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O decreto instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas deste nível de ensino em seus diferentes estágios, etapas e modalidades.

O referido decreto propõe princípios para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que destacam: a ênfase atribuída à necessidade de “colaboração constante entre os entes federados” para que os objetivos da Política sejam alcançados; a “formação docente enquanto compromisso público de Estado, vista como um projeto social, político e ético” e que contribua para a “emancipação dos indivíduos” e grupos sociais; a necessidade da garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação docente ofertados e a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente que contemple a indissociabilidade do tripé: pesquisa, ensino e extensão; além de ressaltar a importância da garantia de organicidade do trabalho das diversas unidades formativas, na intenção de garantir sólida base teórica e interdisciplinar (BRASIL, 2009a).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica evidencia objetivos com foco principalmente no apoio à oferta e expansão de cursos de formação – tanto inicial quanto continuada – por meio de instituições públicas de educação superior, identificando e suprimindo as necessidades das redes e sistemas públicos de ensino por essa formação, buscando a promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública. Esta política também busca ampliar as oportunidades de formação no âmbito da educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, do campo e de populações em situações de risco e vulnerabilidade social, além de prezar pela formação na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, visando à construção de um ambiente escolar inclusivo e cooperativo. Outro aspecto dessa Política relacionado à formação continuada é o reforço da ideia de formação como “prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais”, o que reitera a concepção de um dos princípios deste decreto que ressalta a necessidade de integração desta formação com o cotidiano escolar (BRASIL, 2009a).

Destaca-se, assim, a amplitude de seu escopo, o que certamente demanda um alto nível de organização e cooperação entre os entes federados para que consigam alcançá-lo. Na intenção de cumprir com tais metas, o próprio decreto prevê a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROF), e mais uma vez reforça a necessidade do regime de colaboração entre União, Es-

tados, Distrito Federal e Municípios para sua consecução. Tais fóruns surgem como um desdobramento do Decreto nº 6.755/2009 – norteados pela portaria nº 883/2009 do MEC, que estabelece as diretrizes nacionais para seu funcionamento – e têm como intenção maior a elaboração, acompanhamento e revisão periódica de planos estratégicos que consigam diagnosticar e identificar tanto as necessidades de formação de profissionais do magistério – baseadas no censo escolar – quanto a capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior. Esses planos estratégicos devem definir ações a serem desenvolvidas para o atendimento das demandas de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, contemplando as atribuições de cada membro (BRASIL, 2009a).

Além disso, os fóruns devem articular as ações de formação inicial e continuada promovidas por seus membros; colaborar com as redes e sistemas de ensino no que tange à definição dos critérios para o estabelecimento de prioridades para o ingresso dos professores nos cursos de formação; disseminar os objetivos e princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e zelar pela observância destes. Pensando na importância do êxito na conclusão dos cursos iniciados pelos docentes, é também função do FORPROF propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório destes profissionais nos programas de formação (BRASIL, 2009b).

Outro desdobramento do Decreto nº 6.755/2009 é a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da

Educação Básica (PARFOR), que delega à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a tarefa de oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais voltados para o docente que atenda a um destes três quesitos: ser graduado, mas não licenciado; ser licenciado em área diferente da qual está em atuação docente, ou possuir formação de nível médio – modalidade Normal.

Em 27 de novembro de 2009, a Portaria nº 1.129 determinava que fosse constituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (RENAFOR), que deveria definir e coordenar a atuação do MEC no âmbito da referida Política Nacional de Formação. A RENAFOR possuía como proposta ser constituída por instituições públicas de ensino superior, instituições de ensino superior comunitárias e sem fins lucrativos, bem como pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e deveria atuar de forma articulada com os sistemas públicos de ensino, por meio de seus respectivos Centros de Formação. A Rede seria acompanhada pelo Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica que deveria analisar e aprovar os planos estratégicos elaborados pelos FORPROF, acompanhar e avaliar as ações da Rede, além de elaborar diretrizes e critérios de seleção dos projetos de formação continuada a serem oferecidos por ela (BRASIL, 2009c).

Dois anos depois da publicação do Decreto nº 6.755/2009, foram publicadas duas portarias e uma resolu-

ção que encorparam a base legal do SINAFOR. A primeira portaria é a de número 1.087, de 10 de agosto de 2011, que institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e determina que este comitê seja responsável pela formulação, coordenação e avaliação dos programas e ações do MEC, Capes e FNDE no que tange à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. É justamente neste comitê que deveriam executar-se demandas fundamentais das ações que se vêm discutindo: aprovar os planos estratégicos elaborados pelos FORPROF; analisar a demanda e organizar a oferta de cursos nos estados onde seu respectivo FORPROF não elaborar o plano estratégico; propor diretrizes pedagógicas e definir cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica a serem ofertados às redes públicas deste nível; definir o montante de recursos orçamentários destinado à execução das ações de formação, além de monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada cujo financiamento seja oriundo do MEC, FNDE e Capes (BRASIL, 2011a).

O Comitê também tem a responsabilidade de indicar os representantes do MEC que integrarão os FORPROF de todo o país, além de colaborar com o planejamento e monitoramento das ações de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica ao disponibilizar um sistema de informações a ser utilizado pelas redes de ensino e FORPROF. As deliberações do comitê deverão ser expressas por meio de resoluções, e uma delas é a de número 1,

de 17 de agosto de 2011, que determinava a criação de um Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no âmbito de Pró-Reitorias de Ensino de Graduação – ou equivalentes – das Instituições de Ensino Superior (IES) e Institutos Federais (IF) que receberem apoio financeiro do MEC, Capes ou FNDE, compondo a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2011a; 2011c).

Tal comitê atuava no âmbito da IES ou do IF assegurando a indução, a articulação, a coordenação e a organização de programas e ações de formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica. É também de sua responsabilidade a gestão e execução dos recursos financeiros destinados à instituição, além de coordenar o monitoramento dos dados referentes à formação desenvolvida na instituição e o fornecimento destes dados ao MEC, por meio de sistema informatizado (BRASIL, 2011c).

Importa destacar que a Portaria nº 1.087/2011 se diferencia dos demais documentos citados (decreto, portarias e resolução) e que fazem referência à Política Nacional de Formação dos *Profissionais do Magistério* da Educação Básica. A Portaria nº 1.087/2011 tem alcance maior que os demais documentos, uma vez que propõe um comitê gestor de uma Política Nacional de Formação dos *Profissionais da Educação Básica*, independentemente de serem especificamente do Magistério ou não. A portaria é a única, dentre a base legal aqui citada, que faz menção ao Decreto nº 7.415 de 30, de

dezembro de 2010, que institui justamente a Política à qual faz menção, ampliando seu público-alvo para todo profissional da Educação Básica e promovendo uma formação profissional técnica em nível médio de servidores efetivos que atuem nos sistemas de ensino da Educação Básica pública.

A segunda portaria – nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, formada pelas IES públicas e comunitárias sem fins lucrativos e pelos IF que apresentarem seus termos de adesão à Rede. A intenção de se criar tal Rede – coordenada pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica – é apoiar as ações de formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, em concordância com as demandas de formação continuada expressas nos planos estratégicos que devem ser elaborados pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente da entidade federativa na qual a IES ou o IF está localizado (BRASIL, 2011b).

Já no final do ano de 2013, a Portaria nº 1.087/2011 foi revogada pela Portaria nº 1.105, de 08/11/2013, que além de anulá-la também atualiza a Resolução nº 01 de 17/08/2011 do Comitê Gestor Nacional da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (CONAFOR). No que tange ao conteúdo desta nova portaria acerca do CONAFOR, o texto revogado foi repetido praticamente na íntegra. A única alteração consta no Art. 2º, em seu segundo

parágrafo, que trata dos convidados a participarem das reuniões do Comitê, uma vez que há a possibilidade de presença de representantes de órgãos do governo, não cogitada na versão anterior da portaria (BRASIL, 2013).

3. POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PRIMEIRA DÉCADA DOS ANOS 2000: ALGUMAS REFLEXÕES

Inicialmente, importa sinalizar a distância que existe entre a proposição e a materialização das políticas como um todo, pois, se por um lado, a aprovação de uma lei, decreto, portaria ou qualquer outro documento legal não implica aplicação automática, por outro, é revelador do conjunto de forças que disputam o projeto educacional e imprimem suas concepções nestes instrumentos. Nas idas e vindas das portarias podemos compreender o caráter do movimento em torno da formação continuada no Brasil.

Inicialmente, podemos afirmar que o processo de elaboração da política de formação continuada para os docentes da Educação Básica foi fragmentado e marcado por descontinuidades e conflitos em torno das concepções e do modo de operacionalizar a formação continuada no Brasil. Esse movimento se revela mais acentuado pela troca de ministros na pasta da Educação, o que certamente se refletiu na publicação dessas diversas portarias, nas quais incidem pensamentos e concepções diferentes, mas não tão divergentes sobre o processo de formação dos profissionais da Educação Básica.

Percebemos que foi sendo elaborada uma concepção de formação continuada, considerada essencial à profissiona-

lização docente, devendo estar integrada ao cotidiano da escola de modo a levar em consideração os diferentes saberes e a experiência docente. Ressaltamos que, ao longo da primeira década do século XXI, foi-se reconhecendo a escola como espaço necessário nos processos de formação inicial e continuada dos docentes e de garantia da equidade no acesso a estes processos formativos, além de articulá-los entre si, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino.

O atendimento à necessidade de formação continuada acontecerá pela indução de oferta de cursos – por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa – com a ressalva de que estejam em consonância com os projetos das unidades escolares, redes e sistema de ensino. É interessante perceber que foi sendo reforçada a ideia de integração entre o processo de formação, seja esta inicial ou continuada, e o cotidiano escolar. Em diversos momentos é retomada a afirmação da necessidade de uma concordância entre o que é proposto como formação e o que acontece regularmente nas escolas.

Em suma, a formação continuada foi-se constituindo como possibilidade de valorização dos professores e componente essencial da profissionalização docente. No entanto, medidas efetivas para materializar uma política consistente de formação continuada, contando com licença total ou parcial dos professores e bolsas para os participantes, foram pouco concretizadas ao longo desse período. As poucas experiências que contaram com bolsas para os professores participantes, tais como o Pacto Nacional do Ensino Médio (PNEM) e o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Cer-

ta (PNAIC), não ganharam lastro para se afirmarem como possibilidades formativas a serem generalizadas.

No mesmo sentido, é possível destacar a tentativa de organicidade das políticas públicas de formação inicial e continuada dos docentes da educação básica pública no Brasil, materializadas pelo governo federal via SINAFOR. No entanto, o regime de colaboração, princípio fundante dessa organicidade, foi um limitador para a formação continuada, pois as redes públicas de educação básica foram cumprindo as exigências, mas não houve um efetivo envolvimento que pudesse manter essa organicidade de forma a impactar a formação continuada. A descontinuidade das experiências manteve-se como marca desses processos. Neste aspecto, podemos citar a dificuldade de funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROF), em muitos casos pelo desinteresse e inoperância dos governos estaduais e municipais, em estabelecer um planejamento em médio prazo.

Por fim, a política de formação continuada gestada nessa primeira década revela as grandes questões que ainda estão em disputa: regime de colaboração, planejamento da formação continuada que ultrapasse os limites da política de governo, relação público e privado, a relação entre formação e valorização profissional (salário, carreira e condições de trabalho), licença e bolsas para a formação continuada.

Questões esboçadas, discutidas e ainda não desenvolvidas de forma a impactar a vida profissional dos docentes e a qualidade da educação básica. Em tempos de avanço de

forças conservadoras, expressamos nosso temor de que elas se desenvolvam de forma a reproduzir ainda mais a lógica gerencialista, privatista e meritocrática que assolam as redes e escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no 1.105, de 08 de novembro de 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/renafor/wp-content/uploads/2016/12/Portaria-MEC-n.%C2%BA-1.105-de-8-de-novembro-de-2013-Institui-o-CONAFOR-e-prev%C3%AA-a-cria%C3%A7%C3%A3o-dos-COMFORsFORPROFs.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. Portaria no 1.087, de 10 de agosto de 2011a. Disponível em: <https://comfor.prograd.ufg.br/up/495/o/Portaria-n.1087-2011.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no 1.328, de 23 de setembro de 2011b. Disponível em: <https://comfor.prograd.ufg.br/up/495/o/Portaria-n.1328-2011.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017

BRASIL. Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em 24 set. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2547-port-1129&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 1.129, de 27 de novembro de 2009b. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/571955/pg-10-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-07-05-2004>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 1.179, de 06 de maio de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1403, de 09 de junho de 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP No 9, de 08 de maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

CAPÍTULO 3

O DIALOGISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM EXERCÍCIO ÉTICO

CRISTINA BATISTA DE ARAÚJO²⁵ & JOSIANE DOS SANTOS LIMA²⁶

1. A CONSTITUIÇÃO DE UM CURSO E UM PERCURSO: O DIÁLOGO CONSTITUTIVO

A escrita deste trabalho nos colocou em um exercício, no mínimo, interessante (por que não?) necessário em nosso cotidiano docente. Ao tomar como ponto de partida a Discursividade, nossas reflexões não puderam se prender

25 Professora da Universidade Federal do Mato Grosso e Líder do Grupo de Estudos em Linguagem e Mídia (LIMIAR – CNPq/UFMT).

26 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Inovação Tecnológica e Discurso Científico.

somente ao estatuto teórico desse tema, mas precisou considerar e entender a tensão das relações discursivas que constituem as práticas na formação docente, as redes tornadas possíveis e as quais, num emaranhado, criam as condições para o exercício e a identificação de uma subjetividade. Tudo isso porque assumimos, desde o início, que a linguagem é uma via de articulação das experiências humanas. Assumimos, como não poderia deixar de ser, que a própria experiência linguística deve ser entendida na integridade e concretude das coisas vividas e não como uma mera abstração.

Certamente não se trata de uma tarefa de tão fácil execução, tendo em vista que a perspectiva tomada pretendeu caminhar à luz das propostas bakhtinianas, sobretudo, entendendo que o conceito de linguagem, em tal perspectiva, transborda uma simples tendência linguística ou de análise literária, apontando para uma forma de ver o próprio mundo e suas relações (BRAIT, 2005). Daí também encontramos um nó para pensar o atravessamento constitutivo do conceito de dialogismo, o qual, por certo, está relacionado de forma fundamental à própria concepção de linguagem empreendida por Bakhtin.

Por outro lado, também é importante tornar presente a ideia de que nosso exercício (teórico, reflexivo e prático) só foi possível porque o Curso de Especialização, “Linguagem, transversalidade e interdisciplinaridade”, oferecido pela Faculdade de Letras da UFG e do qual este artigo é fruto, trouxe em sua base a possibilidade de compreender a linguagem como um elemento essencial nas novas práticas

pedagógicas. Esse quadro que fora proposto para realização dos trabalhos foi relevante para que se pudesse, ao discutir Discursividade, pensar a linguagem em seu amplo aspecto e, ainda, que os sujeitos envolvidos em tal processo pudessem perceber e vivenciar a noção de que os sistemas de conhecimento e produção do saber são, na realidade, constituídos por práticas, na relação com outros sujeitos, como formas organizadas de discursos, bem como as verdades científicas são constituídas no trabalho de linguagem.

Dessa forma, o nosso convite torna-se, na verdade, um chamado para uma reflexão que toma a Discursividade como algo que se liga não somente às teorias da linguagem, mas como um caminho para compreender a formação docente a partir de um exercício de natureza ética e responsável, o qual, fundamentalmente, não separa a vida prática da dimensão teórica, tendo em vista que o mundo exterior só pode chegar a nós pela palavra do outro.

A proposta dialógica que atravessou o nosso trabalho ao longo do Curso de Especialização retorna neste exercício de escrita como uma tentativa de compreender que a relação dialógica entre os sujeitos não é um lugar de harmonia, ou tão simplesmente um espaço de dominação de sujeitos sobre outros, mas um local de negociação e de tensão (PIRES e SOBRAL, 2013). Esse itinerário pretende conduzir à percepção de que qualquer interação é um ato ético, o qual implica alterar algo no mundo; é sempre necessário e não aleatório, pois caminha com a noção de que compreender

um objeto é compreender um *dever ser* em relação a esse mesmo objeto. Começemos nosso percurso...

2. O DIALOGISMO: ATO TEÓRICO E ÉTICO

Dentre os temas desenvolvidos pelos autores do Círculo de Bakhtin, destaca-se a concepção de linguagem tomada como articuladora das experiências e das relações humanas. Ora, se a experiência e as relações humanas precisam estar interligadas para propiciar compreensão, cabe à linguagem organizar o ato enunciativo em sua dimensão pessoal, temporal e espacial, e, no interior das interações verbais, elevá-lo à condição de evento único.

Considerando a concepção social de linguagem, o homem é visto, nesta perspectiva, como um ser que se constitui na e pela interação, sempre a partir de uma rede complexa de relações sociais de que ele participa. Conforme enunciado por Bakhtin, em *Para uma filosofia do ato*: “Afirmar minha participação única e insubstituível no Ser é entrar no Ser precisamente onde ele não coincide com ele mesmo: entrar no evento em processo do Ser” (2010, p.99). Essa visão bakhtiniana, que se estrutura fortemente na dimensão social da rede de relações, se contrapõe ao formalismo e ao caráter reducionista de teorias sobre o homem e a linguagem, já que esta é a condição de possibilidade para a construção e ação da consciência e, justamente por isso, é o que possibilita pensar o homem a partir de um senso de globalidade capaz de apreender a condição humana não como objeto teórico ou *retalhos esmaecidos da existência* (FARACO, 2001).

Ao se admitir o caráter dialógico da vida e ao compará-lo à ação com a linguagem, inevitavelmente se pensará tanto na dimensão ética quanto na estética do ser. Todavia, não se trata de um sujeito centrado, racional e consciente, pois, ao se compreender a eventicidade única do ser “o centro perde sua função tranquilizadora e por isso mesmo deixa de ser centro para tornar-se jogo do ‘eu mesmo’ fundando a responsabilidade em seu sentido pesado e necessário de evento. (GERALDI, 2010, p. 136). Aqui, dois aspectos merecem algumas considerações. O primeiro aspecto é a eventicidade; e o segundo, a responsabilidade.

No prefácio de *Para uma filosofia do ato*, Michael Holquist afirma que o pensamento de Bakhtin deriva do questionamento também desenvolvido por Kant: *Como podem conceitos, que por definição devem ser transcendentais, relacionarem-se com minha experiência subjetiva?* O que incomoda a Bakhtin na reflexão kantiana é o fato de se erigir a “experiência possível” como chave de compreensão, visto que o pressuposto disto é que o *eu* pode identificar-se totalmente com o *outro*. Enquanto o princípio kantiano baseia-se na universalidade e na suposição de um Ser acabado (*como se fosse*), o princípio bakhtiniano se baseará na eventicidade do não-álibi no Ser (*sendo*). O resultado de tais posicionamentos pode ser vislumbrado na própria base da ação ética desenvolvida por estes autores.

A ética kantiana está centrada na noção de dever, e em função dela as ações podem ser divididas em ações contrárias ao dever, ações em conformidade com o dever e ações

feitas por dever. As ações contrárias ao dever são aquelas que violam o dever; as ações em conformidade com o dever são aquelas que cumprem um dever não porque seja correto fazê-lo, mas porque disso resulta um benefício ou a satisfação de um interesse; e as ações feitas por dever são aquelas que cumprem o dever porque é o único motivo em que a ação se baseia. Para Kant (2006), as únicas ações moralmente boas seriam aquelas feitas por dever, e agir por dever significaria reconhecer a existência de deveres absolutos.

Nesse sentido, a ética kantiana parte da vontade e do dever, passa pela liberdade do homem, cujo conceito não pode ser definido cientificamente, mas que tem de ser postulado sempre, sob pena de o homem se rebaixar a um simples ser da natureza. Kant formula na *Crítica da Razão Prática* o chamado “imperativo categórico”, em suas palavras:

A lei tem a forma de um imperativo porque, na qualidade de ser racional, pode-se supor no homem uma vontade pura; mas, por outro lado, enquanto é um ser afetado por necessidades e por causas motoras sensíveis, não se pode supor nele uma vontade santa, isto é, uma vontade tal que não lhe fosse possível esboçar qualquer máxima em conflito com a lei moral. A lei moral é, por esse motivo, um imperativo que manda categoricamente, porque a lei é incondicionada. (KANT, 2006, p. 49)

Kant reconhece que esta é apenas uma fórmula (2006, p. 180-191), porém ele, que gostava tanto das ciências e que não tinha a intenção de criar uma nova moral, estava apenas

preocupado em fornecer-nos uma forma segura de agir. Sua ética é, portanto, formal – alguns até dirão formalista. Ora, a concepção kantiana, com seu imperativo categórico, acaba por fornecer um critério para o agir moral, então, para se agir moralmente, deve-se agir de uma maneira realmente universalizável, já que a universalização das máximas individuais e subjetivas é o critério.

A moral kantiana, de certo modo, também pressupõe um conceito de homem, como um ser racional e livre, mas ao mesmo tempo atrapalhado por inclinações sensíveis, que fazem com que o agir corretamente se apresente a ele como uma obrigação, como uma certa coação que a sua parte racional terá de exercer sobre sua parte sensível. O dever obriga, força a fazer o que nem sempre se quer fazer, mas quando ele força, obriga a fazer aquilo que favorece a liberdade do homem. No sentido positivo, consiste em poder realizar o que ele vê que é o melhor, o mais racional. O homem, neste sentido, é legislador e membro de uma sociedade ética: é legislador porque é ele que vê o que deve ser feito, e é membro ou súdito porque obedece aos deveres que a sua própria razão lhe formula. Assim, é preciso agir de modo a não tratar jamais a humanidade, em si mesmo ou nos outros, tão-somente como um meio, mas sempre pelo menos também como um fim em si.

Diferentemente do exposto, a noção de ética bakhtiniana não se pautará na universalidade nem na abstração de um ser acabado, mas na eventicidade espaço-temporal do ser em processo. Além disso, Bakhtin (2010) considera que

a racionalidade não seja o único fundamento da ética, como se pode ver abaixo:

Em sua responsabilidade, o ato coloca diante de si sua própria verdade [pravda] como algo-a-ser-alcançado – uma verdade que une os momentos subjetivo e psicológico, exatamente como une o momento do que é universal (válido universalmente) e o momento do que é individual (real). [...] O ato realmente realizado em seu todo indivisível é mais do que racional; ele é responsável. A racionalidade é apenas um momento da responsabilidade. (BAKHTIN, 2010, p. 81)

Nestes termos, a responsabilidade e a temporalidade se mostram importantes aspectos na filosofia bakhtiniana que se preocupa essencialmente com o vivido concreto, com a unicidade e com a particularidade e, sendo assim, não há espaço para qualquer imperativo categórico ou coação moral. Portanto, é correto afirmar que o conhecimento filosófico e o científico são modos de objetivação e constituem apenas um momento da cognição do mundo. Por essa razão, não há sentido em falar de alguma espécie de dever *teórico*; enquanto eu estou pensando, eu devo pensar veridicamente; veridicidade ou ser-verdadeiro é o dever do pensar. E o que torna verdadeiro o pensar é a responsabilidade por aquilo que se pensa, então, não é a proposição teórica que cria o dever, e sim, a assinatura, isto é, a inserção no contexto único. (BAKHTIN, 2010, p. 46).

Nessa perspectiva, a eventicidade das práticas, a dinâmica das relações humanas e das relações de poder alimen-

tam o exercício ético dos sujeitos e, portanto, o devir. Considerando que o real é o devir e que este jamais poderá ser apreendido e estudado, o que se fará na tentativa de apreendê-lo é a captura de quadros de acontecimentos, aos quais se dará o acabamento estético pontualmente necessário, advindo da objetivação. Desse modo, caberá ao pesquisador escolher a lente que exprimirá ou as *descrições reducionistas* ou as *derivações explicativas do Real* (COSTA, 2013).

A respeito da possibilidade de abordagem do Real, a apreensão estética e a objetiva constituem formas de cognição do mundo que jamais coincidirão com a totalidade do real, conforme discutido até então. De acordo com Costa (2013, p. 3), na obra de Bakhtin é possível encontrar “tanto a defesa de uma objetividade inevitável, ainda que precária, quanto a afirmação de uma ética inapreensível, ainda que absoluta”. Baseado nas afirmações do filósofo russo, Costa (2013) afirma que:

O conhecimento estético ou teórico, qualquer que seja a sua forma, é a contemplação disso: uma abstração que é incapaz de reproduzir a concretude, a unicidade e a transitividade do real. Estabelecido esse axioma, o autor [Bakhtin] passa a discutir as implicações e os limites do conhecimento objetivo para a definição de um sistema ético. (COSTA, 2013, p. 4)

Após admitir que a realidade é o devir, que a teoria objetiva parcialmente a realidade e que a objetivação é precária, Costa (2013) defende que a objetivação será tanto mais

produtiva quanto puder estabelecer níveis e relações para o Real e que o dispositivo teórico também será mais produtivo quanto menos depender dos aspectos do Real que exclui. O que o autor apresenta parte do pressuposto de que o real conhecido teoricamente não coincide com a totalidade do mundo e, por isso, é preciso reconhecer que ele tem suas leis próprias e refere-se ao possível e ao universal. Assim, a autonomia do mundo teórico será justificável e inviolável quanto mais ele permanecer dentro de seus limites. É nesse sentido que, em alguma medida, a noção de verdade epistemológica de Bakhtin (2010) se aproxima da definição de verdade apresentada por Foucault (2006c, p. 233):

Entendo por verdade o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde os procedimentos pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados. São, em geral, os domínios científicos.

Em *A arqueologia do saber*, no capítulo introdutório, Foucault (1995b) descreve que os historiadores criaram (ou receberam) instrumentos de análise que lhes permitiram distinguir camadas sedimentares diversas e, em função disso, os níveis de análise se multiplicaram. O autor afirma, ainda, que as questões da análise tradicional foram substituídas por interrogações que objetivavam levar o estudo das continuidades ao estudo das interrupções, e que possibili-

tassem a identificação de um novo tipo de racionalidade e seus efeitos múltiplos. Para Foucault, tal empreendimento resultaria no deslocamento e na transferência de conceitos e escalas que, por conseguinte, desestabilizariam as unidades arquitetônicas dos sistemas. Assim, é correto afirmar que, ao realçar nas análises históricas o problema de fundação e renovação dos fundamentos e o problema de recorte e limite das séries e sucessões, Foucault questiona a legitimidade da forma de análise e do nível de formalização. Em outras palavras, o autor questiona qual seria o legítimo *conjunto de procedimentos* capaz de instaurar uma verdade.

Diante do reconhecimento do papel da objetivação, Foucault chama atenção para o fato de que as transformações por ele apontadas, no capítulo introdutório de *A arqueologia do saber*, não seriam suficientes para concretizar a análise dos acontecimentos em sua irrupção. Ao contrário, o autor pontua que os problemas metodológicos da forma de descrição coincidem com os problemas do estruturalismo. Importa-nos dizer, a partir da leitura foucaultiana, que *descrever relações entre diferentes séries*, assumir a *descontinuidade* nas análises, *constituir séries de séries* e *delimitar conjuntos e subconjuntos* não são ações suficientes para apreender “a viva, frágil e fremente história” (FOUCAULT, 1995b, p. 13). Está posta a dificuldade da mutação epistemológica ante a recusa de se *pensar a diferença* e o medo da desintegração da *forma tranquilizadora do idêntico*: “É como se tivéssemos medo de pensar o outro no tempo de nosso próprio pensamento” (FOUCAULT, 1995b, p. 14).

3. FORMAÇÃO DOCENTE: UM EXERCÍCIO EM PRIMEIRA PESSOA

A dinâmica do contexto escolar é algo que instiga muitas questões e, em função disso, é perceptível como mudanças teórico-metodológicas nas práticas escolares afetam seus sujeitos. Entre as sucessivas políticas de formação docente continuada, há que se considerar que saberes e fazeres de professores e alunos contribuem para a construção de conhecimentos sobre a escola, nas mais complexas dimensões, fazendo com que a objetivação seja interpretada como um ato responsável. É semelhante ao desassossego de Riobaldo, de Guimarães Rosa, que o leva a se indagar:

Todos estão loucos, neste mundo? Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total. Todos os sucedidos acontecendo, o sentir forte da gente — o que produz os ventos. Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura. (ROSA, 1994, p. 200)

Conforme afirma Bakhtin (1997, p. 55), “nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse”, e, por outro lado, a experiência vivenciada no cotidiano escolar aponta para

a empatia estética (isto é, não a pura empatia em que alguém se perde, mas a empatia que ob-

jetiva) não pode fornecer o conhecimento do Ser único em sua eventicidade; pode fornecer apenas uma visão estética do Ser que está localizada do lado de fora do sujeito (e do próprio sujeito localizado do lado de fora de sua auto-atividade, isto é, em sua passividade). [...] Contudo, o ser estético está mais próximo da real unidade do Ser-como-vida do que o mundo teórico. É por isso que a tentação do esteticismo é tão persuasiva. (BAKHTIN, 2010, p. 65-66)

Quando Costa (2013) afirma que “todo dispositivo teórico-metodológico será sempre mais produtivo quanto menos depender dos aspectos do Real que exclui”, indica que essa relação com o Real exigirá a existência do sujeito como ponto de unidade dos campos objetivo, ético e estético, do mesmo modo que os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Também em Bakhtin (2010) é possível compreender que

nem a cognição teórica nem a intuição estética podem fornecer uma abordagem ao Ser real único de um evento, porque não há unidade e interpenetração entre o conteúdo-sentido (um produto) e o ato (uma ação histórica real) em consequência da essência fundamental abstração-de-mim-mesmo, como participante de processo de afirmar significação e visão. (BAKHTIN, 2010, p. 67)

Dessa forma, pode-se afirmar que Costa (2013), quando propõe as derivações axiomáticas da abordagem bakhti-

niana, trata das implicações do ato de objetivação trazendo à baila o conjunto de procedimentos que instauram a verdade epistemológica. Para tais autores, Bakhtin e Costa (*op.cit.*), quando se conceitualiza, inscreve-se no eixo do unívoco e do repetível; quando se participa, responde-se ao discurso do outro de um lugar único e irrepetível. Da mesma forma que a verdade decorre de um jogo temporalmente localizado, e assim como a ação ética se relaciona com as práticas de liberdade, o resultado da objetivação será de responsabilidade daquele que, num espaço de tempo, a fez existir.

Torna-se pertinente, aqui, a recorrência a *Cronos*, como metáfora da negação temporal, que fracassou em sua tentativa de suprimir o tempo em seu benefício. Na origem, *Géia* (terra), desejosa de repelir as contínuas investidas de seu marido *Urano* (céu), armou seu filho mais novo, *Cronos*, de uma foice com a qual decepou os testículos de seu pai. Nesse ato do filho, marca-se a separação entre o Céu e a Terra e o início de seu reinado. No entanto, alertado por uma profecia de que um de seus filhos um dia haveria de destroná-lo, *Cronos* cuidava de devorar os rebentos tão logo sua mulher os dava à luz, até o dia em que esta, aborrecida, decidiu poupar *Zeus* que, chegando à idade adulta, como previra o oráculo, assumiu a chefia de uma revolta que pôs fim ao Reinado de *Cronos*.

O mito exprime o sentido terrificante conferido ao tempo, pois, ao separar Terra e Céu, *Cronos* se coloca em posição de senhor do tempo, bloqueando tanto em direção ao passado quanto ao futuro. Cortar os genitais de seu pai

é negar o peso do passado e privá-lo de qualquer prolongamento; engolir os próprios filhos é privar o porvir de qualquer desenvolvimento futuro.

Mas, e como em um ato de negação temporal, poderia o sujeito esquivar-se de um posicionamento ético, de um comprometimento com aquilo que ele produz? Inevitavelmente, o sujeito inscreve-se no *Ser que nos abrange*, pois “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não física) unicamente no contexto dialógico da própria época” (BAKHTIN, 1997, p. 341). Assim, no mundo ético, tempo dos acontecimentos, cada um tem a responsabilidade pela ação concreta definida não apenas a partir do passado, mas também do futuro, de onde se tira os valores com os quais se qualifica a ação do presente e se revisita o passado.

Para Bakhtin (2010), compreender o objeto é compreender o dever que se assume em relação a ele. O conteúdo da contemplação é dado pela cultura, pelo conjunto de categorias; mas o Ser contemplativo é o lugar para onde o ser se desloca quando atribui sentido ao objeto, e deste lugar retorna sentindo-se enriquecido, com responsabilidade, com pensamento participativo. Como afirma Bakhtin (1997, p. 355), “aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo (...) e sua observação é parte integrante do objeto observado”. É por isso que o sujeito não pode ignorar o fato de que na decisão que toma, ele assume responsabilidades frente a um horizonte de possibilidades. Sendo assim,

participar eticamente do campo educacional é compreender o dever que se assume, ao mesmo tempo, diante dele e estando nele. É problematizar os lugares e o conhecimento que esse campo produz, sem perder de vista os conflitos e tensões ali produzidos como possibilidade de se vivenciar a ética pelas práticas de liberdade.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

O nosso percurso, apesar de breve, nos permite marcar alguns pontos importantes no quadro que se fez ao pensarmos a formação docente pelo viés do dialogismo. Primeiramente, talvez um ponto decisivo, compreender que, no interior da perspectiva assumida, o agir dos sujeitos estará sempre permeado pelas relações sociais e históricas e, sobretudo, para que esses se constituam como tal, necessariamente, surgirão já afetados por outros sujeitos. Os sujeitos são eventos no mundo, são modos de inscrição, laços para a produção de sentido. E, por essa mesma via, esse mundo é sempre um mundo lido, refratado, valorado, comentado e avaliado.

Assim, no espaço da escola, lugar de relação e de enfrentamento dos sujeitos, encontramos a oportunidade de tirar as consequências necessárias quando as nossas reflexões nos levam a dimensionar problemáticas para além das políticas de formação docente como apenas uma arquitetura a ser aplicada, mas antes, como um trabalho de sujeitos historicamente situados que veem nesse espaço o lugar para o exercício de determinadas práticas e não de outras. Conforme já fora afirmado anteriormente, não se deve deixar de

considerar, para o efetivo exercício de crítica, análise e entendimento de tal espaço, que os saberes e fazeres de docentes e discentes são constitutivos do conhecimento sobre a escola.

Quando afirmamos que o mundo em que esses sujeitos se constituem é já um mundo avaliado e interpretado, estamos mostrando, segundo propôs Bakhtin, que não se trata de um reflexo da realidade, ao contrário, se trata de um trabalho de objetivação, o qual pressupõe uma relação desses sujeitos com o mundo, constituindo um filtro social para dizer esse mesmo mundo. Se entendermos a escola como lugar de atravessamento de diferentes discursividades, encontraremos o ponto de partida para investigar a produção do conhecimento *sobre* a escola e *na* escola ou mesmo *para* a escola como um momento em que esses mesmos sujeitos estão implicados e são responsáveis porque se colocaram numa relação com outros sujeitos. Em outras palavras, ao compreendermos o funcionamento do conceito de sujeito, as instâncias e relações possíveis, entenderemos que, para a perspectiva bakhtiniana, o centro da definição de ato ético é a própria responsabilidade, pois, segundo já dissemos, o resultado da objetivação será uma responsabilidade daquele que a fez existir.

Desse modo, parece razoável apontar que o princípio ético mantém íntima relação com a ideia de dialogismo, uma vez que implica uma forma de relação do sujeito com o mundo, na maneira como podemos pensar o vivenciado, a concretude do agir dos sujeitos e a relação com a produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

BRAIT, Beth. “Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem”. In:

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, pp. 87-98.

COSTA, Alexandre. “O fantasma estruturalista e a análise de discurso crítica”. *Revista Discursos Contemporâneos em Estudo*, v. 2, p. 7-22, 2013.

FARACO, C. A. “O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica”. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. *Estratégia poder-saber*. Coleção Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GERALDI, J. W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

KANT, I. *Crítica da Razão Prática*. Tradução de Antônio Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala, 2006.

PIRES, Vera Lúcia e SOBRAL, Adail. “Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev,

Voloshinov”. In: *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (1), jan-jun, 2013, pp. 205-219.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

CAPÍTULO 4

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM AMBIENTES VIRTUAIS: UMA PROPOSTA BASEADA NO INTERACIONISMO LINGUÍSTICO

**MARGARETH CAVALCANTE DE CASTRO LOBATO²⁷
& ELIANE MARQUEZ DA FONSECA FERNANDES²⁸**

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema proposto neste capítulo tem origem em estudos sobre projetos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa com o uso do computador. São projetos de

27 Professora da Universidade Federal de Goiás. Foi Vice-Coordenadora da Especialização em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade.

28 Professora da Universidade Federal de Goiás, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (FL/UFG) e Coordenadora do Grupo CRIARCON-TEXTO: Estudos do Texto e do Discurso.

natureza interdisciplinar e colaborativos, que trazem para a educação básica a atuação do professor como um orientador da aprendizagem do aluno – ou mediador entre o aluno e o conhecimento (MARTINS, 2003). Consideramos que o ensino de língua materna nas condições descritas potencializa o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, em especial no que se refere à produção de textos escritos. Essas condições são: (1) aprendizagem com base em estudos de linguística aplicada ao ensino de português que apontam para a *concepção de linguagem* como forma de *interação* social e (2) realização em *Ambiente Virtual de Aprendizagem* (AVA) como complemento ao ambiente presencial. Temos como objetivo problematizar o emprego de telemática nos processos de domínio do uso da língua materna em espaços escolares, na perspectiva de Letramento. Na articulação apresentada, consideramos especialmente as ferramentas nativas de ambientes virtuais de aprendizagem que possibilitam interações entre os alunos no processo de produção de texto escrito: os *chats*, os *fóruns*, as *Wikis*, os glossários etc. Essas ferramentas e seus usos são explicados como recurso integrante da aula de língua materna.

Em pesquisa sobre estudos já desenvolvidos nessa área, temos o artigo de França (2012) que traz um debate sobre a formação técnico-didático-pedagógica do docente de Letras, mostrando como a formação do(a) professor(a) de língua portuguesa precisa romper com uma pedagogia tradicional-conteudística. Além desse estudo, temos tentativas de entender as inovações no ensino por meios digitais

como a discussão Udumyani (2014) que apresenta reflexões a respeito das tecnologias de informação no Sistema do Ensino Superior, para discutir a dinâmica da informação no espaço acadêmico. Um outro artigo é o de Franciscato e outros (2008) que traz contribuições sobre condições de avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) como *Moodle* na Educação à Distância (EAD) e *TelEduc* no ensino presencial. Nosso estudo ocorre num viés diferenciado, pois se dedica a problematizar o uso de algumas ferramentas como recurso de interação na aula de língua portuguesa.

Para esse intento, definimos alguns conceitos e concepções que são adotados, e estabelecemos o contexto em que se aplicam. Mostramos algumas possibilidades de uso da telemática na educação a partir do recorte citado - ensino e aprendizagem de língua materna-, analisando-as e problematizando-as. Começamos com um panorama da informática no contexto educacional e abordamos seus sujeitos e desenvolvimento com base em Tofler (1980), Benzano (2004), Velloso (2010) e Drumgoole (2010). Em seguida, tratamos da explicitação das concepções sobre interação em Bakhtin/ Volochinov (1992) o ensino de Língua Materna em Geraldi (1984; 1997) e Possenti (2003). Por fim, convergimos para as relações entre os adventos tecnológicos e as possibilidades que abrem para o ensino de língua portuguesa em sala de aula em Soares (2002), sempre com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Esperamos poder contribuir para as discussões

em torno do tema, pois assumimos posicionamentos e propomos diferentes pontos para reflexões e inferências.

2. INFORMÁTICA EM EDUCAÇÃO: COM QUEM E PARA QUEM?

A questão do emprego da informática no ensino tem incomodado educadores e professores. Há os que não usam um computador de forma alguma e intitulam-se “tecnofóbicos”²⁹ e, quanto a esses, nossa problematização não se aplica. Aqui, tratamos dos que dominam relativamente o uso de informática não só na educação, mas em sua vida cotidiana. Apenas para efeito didático, a fim de contextualizarmos as provocações que fazemos, vamos categorizá-los em três grupos: o usuário, o experiente e o especialista. Ao propormos essa categorização, não estabelecemos limites rígidos, mas apenas uma convergência de características comuns predominantes, com maior e/ou menor intensidade, ao perfil de professores e alunos usuários de tecnologias³⁰.

Ao grupo dos usuários, pertencem os docentes que fazem uso de e-mails para se comunicar com os alunos, enviar textos, passar atividades, repassar informações, divulgar eventos. Usam editores de texto, programas de edição e exi-

29 *Tecnofobia* é o medo extremo da tecnologia moderna. No cotidiano, manifesta-se como o receio até de utilizar um computador ou uma caixa multibanco. TECNOFOBIA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2010. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tecnofobia&oldid=21355903>>. Acessado em: 15 dez. 2010.

30 Relatório de Pesquisa: Tecnologias na educação - o perfil dos professores e de alunos usuários de recursos tecnológicos nos processos educativos. Coordenação: Prof^a Margareth Cavalcante de Castro Lobato. UFG- 2006-2008.

bição gráficas (textos, imagens, etc.) e fazem buscas na internet. Armazenam arquivos digitais em mídias ou no próprio computador. Apresentam certa desconfiança quanto ao relacionamento virtual, preferindo o contato pessoal presencial e a materialidade dos produtos das ações acadêmicas. O salto tecnológico com qualidade está no futuro, no por vir.

O segundo grupo é composto por professores experientes que, além de manejarem bem os usos indicados no primeiro grupo, agregaram outros usos de tecnologias disponíveis. Estão na rede de forma mais atuante. Participam de fóruns de discussões virtuais, fazem parte de sites de relacionamentos (*facebook, linkedin, twitter* etc.), possuem *blogs* e/ou páginas pessoais, onde postam parte de sua produção. Veem um potencial de uso qualitativo de tecnologias na educação e lentamente vão fazendo mudanças, descobrindo ou descartando outras possibilidades, ora com entusiasmo, ora com ceticismo, mas mantendo a crença de que se trata de um caminho promissor.

O terceiro grupo envolve os professores que manejam bem as atividades dos grupos anteriores, mas se tornaram especialistas no uso de tecnologias na educação. Além do uso intensivo de mídias, do computador e de internet, teorizam, estudam, criam e testam possibilidades. Armazenam dados em arquivos virtuais (computação em nuvem), publicam e-books, gerenciam e coordenam fóruns, analisam e/ou criam cursos virtuais, para ensino *on-line* presencial ou à distância. Propõem e aperfeiçoam métodos de ensino-aprendizagem e de avaliação *on-line*. O futuro é agora, já chegou.

3. O FUTURO É AGORA

A difusão e apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) alterou as bases de nossa sociedade: de industrial, saltamos para Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Comunicação (TOFLER, 1980). Discorremos brevemente sobre essa trajetória, no Brasil, para traçarmos um paralelo com a disseminação do uso de telemática na educação. Segundo Benzano (2004)³¹, telemática é o conjunto de tecnologias da informação e da comunicação resultante da junção entre os recursos das telecomunicações (telefonia, satélite, cabo, fibras óticas etc.) e da informática (computadores, periféricos, *softwares* e sistemas de redes), que possibilitou o processamento, a compressão, o armazenamento e a comunicação de grandes quantidades de dados (nos formatos texto, imagem e som), em curto prazo de tempo, entre usuários localizados em qualquer ponto do Planeta.

No Brasil, a disseminação do uso de computadores deu-se a partir dos anos 80 do século XX. Propalava-se, então, a primeira fase da expansão do uso dos computadores e da internet. Os equipamentos, embora caros, já não eram mais restritos às grandes corporações e instituições. As empresas estavam recém-informatizadas, e fizeram questão de se colocar no ciberespaço, tornaram-se visíveis a todos, mostraram quem e o que eram e o que ofereciam. Algumas empresas ensaiavam o comércio pela rede, de forma incipiente,

31 Em: <http://twiki.dcc.ufba.br/bin/view/NEPEDI/MatInfoTele>

mas promissora. Grandes portais ofereciam alguns serviços, como noticiário atualizado e informações diversificadas.

O interesse pela comunicação *on-line* aumentou e muitos sujeitos passaram a lidar mais com a informatização. Houve uma democratização do uso do computador para a execução de tarefas acadêmicas cotidianas – fazer cálculos, processar textos, usar planilhas, pesquisar conteúdo, preparar apresentações etc... A internet (discada) começava a se tornar acessível às camadas médias da população (na medida em que os custos de acesso diminuíram). E, gradualmente, uma ampla parcela da população familiarizava-se com os recursos na comunicação pessoal, via e-mail, predominantemente, e frequentava “salas de bate papo” – serviço oferecido pelos grandes portais, sendo o MSN mais conhecido. Usavam a internet basicamente para pesquisar e para obter informações sobre os mais diversos assuntos. Em pouco tempo, algumas pessoas obtinham espaço virtual para desenvolver *homepages* individuais, postavam conteúdo próprio e tornam-se abertos à rede. Muitos acadêmicos participavam de listas de discussões temáticas, embora em número bem pequeno, proporcionalmente à quantidade de usuários.

Esta fase da tecnologização da sociedade foi chamada (*a posteriori*) de *Web 1.0* (DRUMGOOLE, 2010). Suas características principais são os sites estáticos e não interativos, e os aplicativos fechados. No entanto, em 2004, surgiu o modelo *Web 2.0*, que, ainda segundo o autor, introduziu uma nova fase tecnológica, passando a ser utilizado para descrever a segunda geração da *World Wide Web* – tendên-

cia que reforça o conceito de troca de informações e colaboração entre os usuários por meio de sites e serviços virtuais. Esse modelo trouxe significativas mudanças na forma como cada um usa a internet. O avanço tecnológico permitiu o desenvolvimento de ambientes colaborativos, impulsionou as interações virtuais e criou novos paradigmas de relacionamentos da rede. Acerca da *Web 2.0*, consta na Wikipédia que essas tecnologias:

aumentaram a velocidade e a facilidade de uso de aplicativos Web, sendo responsáveis por um aumento significativo no conteúdo (colaborativo ou meramente expositivo) existente na Internet. Essas também permitiram que usuários comuns, que até então não possuíam conhecimentos necessários para publicar conteúdo na Internet - pela ausência de ferramentas de uso simplificado - publicassem e consumissem informação de forma rápida e constante. Notadamente, têm-se os *blogs* e *wikis* como expoentes desta massificação³².

Embora não haja exatamente um consenso sobre os conceitos de *Web 1.0* e *Web 2.0*, algumas características inegavelmente as distinguem. Os próprios usuários da internet se encarregam de tentar identificá-los por comparação. Segundo Drumgoole, pode-se sintetizar a correlação dessa forma (2010)³³:

32 WEB 2.0. Disponível em https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Web_2.0&oldid=46061492. Acesso em 17 de jul. de 2016.

33 Site em inglês, aqui com livre tradução nossa.

- Web 1.0 foi sobre a leitura; a Web 2.0 é sobre a escrita
- Web 1.0 foi sobre as empresas; a Web 2.0 é sobre comunidades
- Web 1.0 foi de cerca de *home pages*; Web 2.0 é sobre blogs
- Web 1.0 foi de cerca de palestras; a Web 2.0 é cerca de conversa
- Web 1.0 foi editado e produzido; Web 2.0 é bruto.
- Web 1.0 era da informação; Web 2.0 é opinião.

A ideia emergente é que na Web 2.0 há uma intensa troca de informações e interação entre os usuários da rede e destes com os sites e serviços virtuais. Essa apropriação de um espaço virtual por parte dos internautas cria um novo paradigma de produção e veiculação dos produtos culturais. De usuários da rede em consulta simples, os internautas passam a ser produtores de informação, escrevem sobre suas comunidades e começam a se posicionar nos ambientes virtuais. Prolifera-se o uso de *blogs*, multiplica-se a participação em comunidades virtuais e vulgariza-se a presença em sites de relacionamento para as relações interpessoais. Como se vê, a proposta da Web 2.0 vem acompanhada de ferramentas (softwares) mais ágeis que viabilizam as interações de toda natureza. É nesse contexto que se inserem as propostas de ensino de língua materna – principalmente leitura e escrita - na perspectiva interacionista, aspectos dos quais falamos mais adiante.

Segundo Castells (2006), o mundo virtual, na medida em que evolui tecnologicamente e se torna acessível a maior quantidade de pessoas, constrói um sistema cultural próprio, não ainda totalmente delineado: a cultura da virtualidade real, viabilizada pela internet. Trata-se de uma cultura baseada na interação e na comunicação, em que “os consumidores da internet também são os produtores, pois fornecem conteúdo e dão forma à teia” (CASTELLS, 2006, p. 439). Esse autor propõe ainda que o potencial de interatividade e de individualização tecnológica cultural forma um novo padrão de comunicação, estabelecido na interação através da rede.

No contexto pedagógico, é necessário educar o indivíduo para o uso dessa rede (CASTELLS, 2006, p. 442-445), visto que as comunidades virtuais não seguem os mesmos modelos de comunicação e interação das comunidades físicas (reais e conhecidas). Esse pesquisador considera que esse novo padrão interacional reforça os padrões sociais preexistentes e isso exige o estabelecimento de novos padrões pedagógicos para trabalhar com a telemática na sala de aula. Segundo Santos e Radike (2005), a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's - vem gerando a necessidade de preparar os professores para lidar com essa nova realidade tecnológica. A aceleração do processo de mediação da cultura moderna não apenas multiplica as relações interativas e suas dimensões de tempo e espaço, como também constitui as características virtuais das mídias como espaços “concretos” de interlocução.

4. DO INSTRUCCIONISMO AO INTERACIONISMO

Na medida em que os recursos tecnológicos evoluem, estabelecem-se novas possibilidades de se relacionar com eles e, conseqüentemente, novas possibilidades de telemática educativa. Moran (2002, [página digital])³⁴ afirma que “das mídias unidirecionais, como o jornal, a televisão e o rádio, caminhamos para mídias mais interativas e mesmo os meios de comunicação tradicionais buscam novas formas de interação”. Da comunicação recebida, passou-se a gerar informação, emitir opinião, interagir entre pessoas de interesse comum e, também, atingir um público de interessados em todo o mundo. Se o conhecimento anterior estava contido em obras impressas, agora, o conhecimento está disponível *on-line*, a pesquisa torna-se comum. O estudante não precisa mais acumular informações na própria memória, as informações adequadas ou não, o conhecimento politicamente correto ou não, estão ao alcance de todos. O importante agora é levar o aluno relacionar informações, realizar análises e investigar novas perspectivas do conhecimento.

Professores e alunos usuários de tecnologias aos poucos vão agregando recursos e usos diferenciados, agregando novas possibilidades pedagógicas. De usuários de e-mail, passamos à construção colaborativa de conhecimentos. Este é o momento tecnológico que viabiliza nossa aborda-

34 Este texto foi publicado pela primeira vez com o título *Novos caminhos do ensino a distância*, no Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, páginas 1-3. Foi atualizado tanto o texto como a bibliografia em 2002.

gem inicial: problematizar o uso de telemática nos processos de ensino de língua materna em espaço escolar, na perspectiva do Letramento, tendo como base teórica as noções bakhtinianas de língua, interação e dialogismo e observar seus desdobramentos em concepções pedagógicas fundadas no interacionismo linguístico.

5. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB NOVOS OLHARES

A partir das ideias do Círculo de Bakhtin, a interação passa a ser aspecto fundamental para se compreender a linguagem. Além disso, passamos a entender, também, como as relações interativas contribuem para constituição dos sujeitos em um dado momento histórico. Com base nos conceitos desse Círculo, Geraldi (1984) fundamenta seu trabalho e toma o processo interativo, para reforçar as bases de um interacionismo linguístico como formulação teórica e metodológica que preconiza o ensino de língua materna em contextos significativos. Desse modo, a interlocução e o dialogismo são tomados como processos de trabalho em sala de aula no ensino da língua portuguesa.

O Círculo de Bakhtin congregava um grupo de pesquisadores que consideravam que toda interação comunicativa estabelece uma relação dinâmica entre os interlocutores e que nesse processo os sentidos são socialmente construídos (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1992). Os dizeres de cada um de nós são denominados enunciados que não ocorrem isoladamente, mas são produzidos sempre relacionados enunciados anteriores. Essa interligação entre os

falantes e entre os dizeres permite que os sentidos sejam negociados e, continuamente, recriados por meio do processo dialógico. Para Bakhtin/ Volochinov (1992, p. 123), as interações verbais constituem a realidade fundamental da língua e “[...] toda palavra comporta duas faces tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (1992, p.113), seja um interlocutor real ou virtual.

Apoiando-se nas teorias do Círculo de Bakhtin, Geraldi (1984) considera que interlocução como o lugar da produção linguística e da constituição dos sujeitos. Assim, observa que, na esfera pedagógica, a aprendizagem se realiza pela construção e ressignificação do conhecimento, no diálogo interlocutivo. Esse autor explica que se deve levar em consideração a necessidade de o professor criar situações reais de uso oral e escrito da língua, bem como de reflexões sobre este uso, para favorecer o aluno no domínio da competência comunicativa. Essa opção do professor demanda concepções de linguagem, língua e texto que viabilizem o trabalho pedagógico fundamentado no interacionismo bakhtiniano.

Geraldi (1984), identifica, fundamentalmente, três concepções de linguagem: (1) a linguagem como *expressão do pensamento*, que, associada à postura tradicional de ensino, vincula a capacidade de expressão à capacidade de pensar; (2) a linguagem como *instrumento de comunicação*, que postula a língua como o código usado para transmitir

a mensagem ao interlocutor e (3) a linguagem como *forma de “inter-ação”* ou como uma atividade constitutiva que se realiza na interação verbal. A primeira, expressão do pensamento, liga-se a uma percepção cognitivista; a segunda que vê a linguagem como instrumento de comunicação reporta a importância da função linguística. Mas a ideia de que a linguagem atende à perspectiva interacionista: a linguagem compreendida como forma de ação e “inter-ação”, ou como uma atividade constitutiva que se realiza na interação verbal. É uma atividade humana, social e histórica. Pois,

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala (GERALDI, 1984, p. 43).

Ou seja, a linguagem e o sentido não estão prontos e acabados: têm que ser produzidos no próprio círculo das relações humanas, construídos em situações reais de interlocução. Neste estudo, optamos por essa forma de ver a linguagem - como forma de interação social. Assim, o ensino do português deve levar o aluno a perceber tanto o seu papel como usuário da língua quanto a importância do domínio da linguagem, em suas diferentes modalidades, nas interações sociais.

A língua é entendida dentro da linguagem como o resultado de um processo coletivo, durante o qual vai sendo construída e reconstruída pelos sujeitos, em um trabalho colaborativo que se realiza nas alterações verbais. Ainda de acordo com Geraldi (1984, p. 42), “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução”, portanto, assume uma característica heterogênea, dinâmica, multifacetada.. Saber a língua, continua o autor:

É dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra; outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, com suas características e estruturas de uso (GERALDI, 1997, p. 45-46).

Nessa perspectiva, o ensino de língua pressupõe desvendar as relações que se constituem entre os sujeitos, bem como as condições em que a ação de dizer é produzida. Segundo Possenti (2003, p.36), “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas”, por isso a aprendizagem se concretiza não por exercícios mecânicos, repetitivos, mas pelo exercício da comunicação.

Se a comunicação interpessoal se dá na interação por meio de enunciados, todo e qualquer enunciado é um texto, falamos por meio de textos. Por muito tempo considerou-se como texto apenas produtos escritos, mas o texto, qualquer texto, está inserido num quadro efetivo de interação

linguística, no qual o que o sujeito diz ganha sentido em situação específica de comunicação (GERALDI, 1997). Assim, o texto é concebido como o produto concreto da ação comunicativa do sujeito nas modalidades falada ou escrita e constitui-se em um processo real de interlocução, numa situação discursiva, utilizando recursos formais e expressivos disponíveis na língua.

Assumimos essas concepções de linguagem, língua e texto e ressaltamos a importância que a interação assume nas práticas dos falantes e na estruturação dos recursos linguísticos. Recorremos a Mortatti (2007) para compreendermos a relação entre o interacionismo e a aula de língua materna:

A perspectiva interacionista propõe, portanto, uma forma de compreender como se ensina e se aprende a língua escrita e comporta uma nova didática da leitura e escrita, centrada no texto e na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita (MORTATTI, 2007, p.159).

Temos não apenas um diálogo estabelecido entre os sujeitos, mas, sobretudo, um conjunto de interações em contextos significativos. Levamos em consideração que lemos e escrevemos não apenas para sermos corrigidos pelo professor, mas para que os textos sejam veiculados em situações sociais, visando ao uso da linguagem nas práticas sociais e dos gêneros textuais com funções sociais diferenciadas (GERALDI, 1997).

A dinâmica de interlocução se realiza através do texto, e esse possui uma organização formal por meio da qual é possível compreender a lógica da comunicação (BRASIL, PCN+, 2002, p.44). Nessa perspectiva, o estudo do texto em sala de aula (leitura e produção) pressupõe a compreensão dessa organização, o que pode ser feito a partir de contextos significativos de ensino e aprendizagem. O ensino da língua deve promover ações de interação, para que os alunos aprendam a manejar os mecanismos linguísticos e comunicacionais.

Segundo Travaglia (2004), a principal contribuição que a Linguística Moderna trouxe para o professor de língua materna foi um conhecimento mais estruturado, científico e profundo sobre como a língua é constituída e sobre seu funcionamento como instrumento de comunicação com uma dimensão social e histórica que é mesmo constitutiva da língua. Nesse sentido, “o professor que domina esse conhecimento tem melhores condições de decidir o que é pertinente trabalhar com os seus alunos e como estruturar as atividades que os ajudem a atingir um maior domínio da língua e a ter uma maior e melhor competência comunicativa”. (TRAVAGLIA, 2004, p.01 [página digital])

Na transposição destes conhecimentos teóricos para o ensino de língua portuguesa, as propostas de mudança são orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), gerando perspectivas sobre os processos de aprendizagem. Sobre esse aspecto,

Os PCNs referentes ao ensino de língua tiveram a grande vantagem justamente de pôr em campo as conquistas da linguística moderna, propondo um ensino que se atenha a uma visão mais apropriada da língua como meio de comunicação e de que o importante é desenvolver a competência comunicativa do aluno tanto quando usa a modalidade oral como quando usa a modalidade escrita da língua. O que os PCNs propõem acarreta um rompimento com certas tradições do ensino/aprendizagem de língua e força o professor a uma busca de atualização. (TRAVAGLIA, 2004, p.5 [página digital]).

Estas concepções implicam em uma postura educacional diferenciada do professor que promove o ensino de português em circunstâncias reais, sob a perspectiva da constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos conscientes. Portanto, uma aprendizagem de português interacionista leva o aluno a perceber tanto o seu papel nas relações interativas e na construção dos sentidos quanto as estratégias de suas diferentes modalidades, nas interações sociais. Desse modo, o contexto social que envolve professor e alunos também interage no ensino de língua portuguesa e, também, é influenciado pelo uso de mídias e de tecnologias e pelas propostas de interdisciplinaridade, de contextualização e de aulas interativas, respectivamente.

Tratamos aqui do ensino de língua materna com base no interacionismo linguístico e queremos trazer a perspectiva do letramento. Que letramento?

6. LETRAMENTO DIGITAL AINDA É LETRAMENTO

Soares (2002) propõe uma compreensão ampla do sentido de “letramento” e destaca que se trata de um conceito impreciso por ser recente e um fenômeno com diversas ênfases. A autora recorre às formulações proferidas por outros pesquisadores, como Kleiman (conjunto de práticas sociais que usam a leitura e a escrita) e Tfouni (as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade), e, após comparar uma e outra, observa que o núcleo do conceito, em ambos os casos, “são as práticas sociais de leitura e escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização” (SOARES, 2002, p.145). Para além das ênfases colocadas, a autora assume letramento como um *Estado* ou *Condição* de quem exerce práticas sociais de leitura e escrita e participa competentemente de eventos do letramento.

Assim, queremos aproximar o conceito de interação da concepção de prática, isto é, se a comunicação se dá por meio da interação social que constrói os sentidos e constitui os sujeitos, podemos ver essa “inter-ação” como uma prática comunicativa. Desse modo, a prática comunicativa vai promover uma capacidade letrada dos sujeitos que se tornam mais hábeis em utilizar seus conhecimentos linguísticos e comunicacionais para ler e compreender textos, além de desenvolver-se nas habilidades exigidas para compor um texto escrito.

Soares, como pesquisadora do ensino de língua e do letramento, propõe comparar a natureza do letramento na

cultura do papel impresso com o letramento na tela, na cibercultura. Esse seria um letramento digital que é um processo ainda em andamento, por isso, Soares explica que as práticas linguísticas vão agregar práticas virtuais como a “recuperar o significado de um letramento já ocorrido, e já internalizado” (SOARES, 2002, p.147). Ou seja, um letramento vai incorporar o outro, a interação digital, que ainda está se constituindo, alia-se à compreensão de letramento anterior cujo conceito é ainda impreciso. Observemos como conceitos que se direcionavam especificamente à leitura e escrita impressa passam por um processo de ampliação e abarcam os textos digitais. Estamos num campo de estudos em construção e muito temos a pesquisar para uma compreensão melhor.

Para interpretar essa nova perspectiva de letramento, Soares (2002) parte da identificação das diferenças entre leitura e escritas tipográficas e digitais para tentar inferir se – ou quais – mudanças podem ocorrer no estado ou condição de letrado, o que poderia ajudar a compreender melhor o próprio conceito de letramento. Como objetos de análise, são escolhidos textos informativos ou literários, no papel e na tela (hipertexto), considerou as duas tecnologias escritas, para verificar os dois elementos mais relevantes de diferenciações entre ambos: “o espaço da escrita - o lugar em que se escreve, e que se diferencia conforme a tecnologia correspondente; e os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita” (SOARES, 2002, p.148 – 149). A autora descreve como os espaços da escrita se relacionam,

e condicionam seu sistema, os gêneros selecionados e os usos da escrita, mas, sobretudo, observa as interações entre escritor e leitor, escrita e texto, entre leitor e texto. Assim, Soares (2002, p. 149-151) esclarece que a leitura na tela traz mudanças e que

[...] essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p.151)

E conclui que:

A tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. (SOARES, 2002, p.152)

Assim, entendemos que a interação por meio da tela amplia os elos de conexão entre os enunciadores os quais permitem novas experiências de informação, de conhecimento e de cognição. Os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita também alteram, significativamente, o estudo ou condição dos que leem e escrevem. O

texto manuscrito leva a um tipo de letramento; o texto impresso promove outro tipo de letramento; e o texto na tela (o hipertexto) traz uma nova mudança no conceito de letramento. Isso ocorre, pois no meio digital abre-se para o leitor a possibilidade de construir, ativa e independentemente, novas práticas linguísticas e comunicacionais na geração dos sentidos do texto. Esse papel dinâmico do enunciador dá-lhe agilidade e faz com que o papel de autor seja considerado mais competente se oferecer mais opções de caminhos e interpretação para o leitor, possibilitando que esse defina o direcionamento e o sentido da leitura. Rompem-se as concepções tradicionais de autoria e de propriedade intelectual de obra, esses conceitos exigem nova formulação, já que o leitor em tela constitui-se, não só, como um novo autor, mas é ele quem vai decidir sobre a qualidade do que lê e sobre sua reprodução e difusão. Também o controle de difusão e publicação precisa agora ser partilhado entre os muitos leitores, tomam o papel de autoria, retomam os enunciados e constroem novos sentidos. E, conclui Soares a respeito da comparação proposta no início do texto, sobre letramento e letramento na cibercultura:

Diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (SOARES, 2002, p.156).

7. A CIBERCULTURA E O (NOVO?) LETRAMENTO

Soares (2002) se propõe a perseguir uma compreensão mais ampla de letramento não a partir do passado que gerou o conceito, mas sim “*integrado no futuro*” para verificar até que ponto as novas tecnologias que estão sendo implantadas podem alterar a compreensão até então instituída. Quais tecnologias se difundiram realmente na sociedade? Quais os seus efeitos sobre a concepção de Letramento proposta por Soares? O letramento digital, mesmo na *Web 1.0*, já trouxe uma nova exigência: saber ler e relacionar imagens e sons, além de letras e discursos. Ou seja, não se trata apenas de ler e escrever ou de usar a língua escrita. Trata-se de usar a língua digital – midiática: sons, textos escritos, imagens, movimentos, relacionando-as significativamente à sua cultura, ao seu meio. Na *Web 2.0*, o letramento inclui as habilidades de interação, interlocução, produção, autoria e colaboração de forma significativa.

A linguagem midiática é mais ágil, pois não é só composta de estímulos escritos, mas imagéticos, sonoros e sinestésicos. Essa mudança nas formas de se interagir com a internet tem impacto sobre os primeiros conceitos de letramento concebidos por Soares? A própria autora indica que sim, o que evidencia a sua percepção sobre a tendência na época. Mas em seguida, descarta seguir por esse caminho, pois

Embora se reconheça que a análise da interação on-line (os chats, o e-mail, as listas de discussão, os fóruns, entre outros) seria elucidativa para melhor compreensão do conceito de letra-

mento, confrontando-se essas modalidades de interação entre as pessoas com as modalidades de interação face-a-face ou por meio da escrita no papel, renuncia-se a incluí-la neste texto, porque esse uso da tecnologia digital suscita questões específicas de natureza diversa, sobretudo linguística, cuja discussão ultrapassaria os limites e objetivos deste artigo (SOARES, 2002, p.148).

Queremos retomar a opção descartada por Soares, tendo como finalidade problematizar a questão do conceito de letramento digital. Letramento digital (EDUCAREDE, 2010) é uso das tecnologias sociais de maneira significativa, entendendo seus usos e possibilidades em nossa vida social. Não basta ao usuário da rede saber *como* utilizá-la: é fundamentalmente necessário saber *para quê*. Ou seja, não se trata mais apenas do domínio da ferramenta, mas sim do seu uso significativo. O ambiente *Web 2.0* é extremamente interativo e dinâmico, porque ao postarmos um conteúdo na rede outros usuários podem apoiar, refutar, complementar, comentar e modificar o sentido do texto original. E mais, podem compartilhar com uma infinidade de interlocutores. Esta possibilidade determina, ou interfere, de antemão, no produto que é inicialmente postado? A atribuição de sentido é regulada pelo outro? Até que ponto? Este processo virtual restringe ou define o que é letramento digital? Segundo D'Andrea (2007, p.70)

[a] conexão via internet como pressuposto para o funcionamento da “Sociedade em Rede”

trouxe grandes desafios para o processo de letramento e, em especial, para o letramento digital. A rápida popularização da internet foi marcada, desde 2005, por uma nova geração de sites, a chamada Web 2.0, caracterizada pela participação direta dos usuários na elaboração, publicação e edição de conteúdos. Para o processo de letramento digital, que implica o uso de ferramentas na atuação social dos leitores, a Web 2.0 exige novas habilidades, uma vez que cabe ao público todo o processo de gestão dos sites.

A rede digital tem muitos canais de informação, mas um dos seus mais significativos usos é a pesquisa e a colaboração para a construção coletiva de conhecimento. Como na vida nossa de cada dia estamos cercados de verdades inúmeras, a rede também tem seus caminhos pouco confiáveis. As dúvidas e as perguntas, e não as certezas e as respostas, bem como o debate e o confronto de ideias são elementos motivadores da colaboração do outro. É uma mudança importante na forma de o usuário interagir e se relacionar: ele é chamado a se posicionar, a opinar e, ao mesmo tempo, a ser flexível, a ponderar. Essas diferentes formas de relacionamento levam a outras formas de pensar, a verdades impensadas, a enganos imprevistos. Este é o contexto significativo do letramento digital.

Soares (2002, p.144) destaca que há conceitos de letramento, no plural, não por causa da diversidade de conceitos, mas devido à diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno. A ênfase que colocamos em pauta é a possibilidade sociodiscursiva, astronomicamente potencia-

lizada na internet, de uso da inteligência coletiva e isso proporciona diferentes experiências para cada participante do processo interlocutivo digital. De acordo com D'Andrea (2007 p.73), isto exige incluir novas habilidades relativas à interação na discussão sobre o letramento digital, e ainda

o processo de letramento digital deve agregar não apenas a habilidade de compreender e atuar a partir de produções verbais, mas principalmente habilitar o leitor a trabalhar simultaneamente com múltiplas mídias e a lidar com a lógica de articulação em que elas são construídas nos ambientes da web.

O que podemos inferir é que, no contexto da *Web 2.0*, o conceito de letramento digital exige novas habilidades, e em especial, a capacidade de inter-relação. Ou seja, o letramento digital adquire nova ênfase, mas não muda a essência do conceito de letramento postulado por Soares, seja no ambiente virtual, seja no ambiente real. Letramento é “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2010, p.145).

Em suma: os conceitos de letramento e de letramento digital mostram-se duradouros. A discussão que ainda está por ser feita é: como elevar os níveis do letramento. E tendo em vista que os alunos e professores frequentam o mundo virtual, em diferentes graus, conforme vimos no início, cabe-nos perguntar: esse mundo virtual facilita o letramento

e o letramento digital? Esta é a questão posta, sobre a qual continuamos a nos debruçar como pesquisadores e estudiosos do assunto.

8. E A TELEMÁTICA COM ISSO?

Nesse ponto, fica mais fácil compreender: a sociedade informatizada tornou-se a sociedade que interage por meio da informação e da comunicação. A telemática, como o uso da interação em ambientes virtuais de aprendizagem, vem evoluindo no sentido da conexão – literal e figurada. Grande parcela da população brasileira já está no mundo virtual por meio dos mais variados instrumentos (computador, *lap-top*, *tablet*, celular e outros), falta à escola apropriar-se desse meio e construir novas formas de educação dos sujeitos para esse mundo também. E a telemática oferece as ferramentas para que se concretize o uso pedagógico das tecnologias na sala de aula. Que ferramentas são estas?

Em todos os grandes centros de investigação científica de nosso país, centenas de pesquisadores têm-se dedicado ao estudo de todo tipo de produtos e meios de interação do ambiente virtual. Segundo Vieira e Luciano (2006), os ambientes virtuais de aprendizagem

[s]ão cenários que envolvem interfaces instrucionais para a interação de aprendizes. Incluem ferramentas para atuação autônoma e automonitorada, oferecendo recursos para aprendizagem coletiva e individual. O foco desse ambiente é a aprendizagem. Não é suficiente “escrever

páginas”, é preciso programar interações, reflexões e o estabelecimento de relações que conduzam a reconstrução de conceitos (VIEIRA; LUCIANO, 2006, página digital.).

Podemos observar ambientes virtuais de aprendizagem em salas de aulas virtuais que oferecem aparelhagem e ferramentas da *internet* para o professor e para o aluno. Dentre essas ferramentas³⁵ temos: *chats, fóruns de discussão, wiki, glossários, blogs, acesso a links* de pesquisas, *a vídeo e web conferência* (áudio e vídeo), bem como a documentos e textos, entre outros que especificamos a seguir:

Chats são salas virtuais de conversas em tempo real (síncronas) e têm como função pedagógica desencadear as primeiras discussões sobre os temas propostos na aula e podem funcionar como um *brainstorming* - tempestade cerebral, cujo objetivo é acender o debate. O professor faz as mediações, provocando os alunos no sentido de exporem opiniões e ideias ainda não fundamentadas, mas potenciais, é o momento em que surgem afirmações do senso comum. Pode-se estabelecer entre os participantes um tipo de “contrato didático” sobre a linguagem que será utilizada – se serão permitidos *emoticons*, abreviações, imitações da linguagem oral etc. Em geral, o chat tem como característica as inserções curtas (orientações) e a conversa flui rapidamente. Nessa interação ágil os enunciados apresentam imprecisões e desvios à modalidade padrão da língua portuguesa,

35 Para mais informações sobre outros recursos e orientações de uso, consulte: <http://webeduc.mec.gov.br/webquest/>

mas são aceitos com naturalidade, pois o objetivo principal desse instrumento é instigar os interlocutores a pensar mais sobre o assunto em questão. Há uma diferença entre promover o debate oralizado em sala e o debate no chat, pois, nesse local virtual os enunciadores vão verbalizar por escrito. E uma vantagem se destaca, todos podem registrar suas ideias quase que simultaneamente e o diálogo toma muitos direcionamentos. Outro ponto positivo é que o software registra todo o processamento e permite resgatar as interlocuções todas que podem ser consultadas posteriormente e até impressas. Esse texto, redigido a muitas mãos, pode ser transformado em um material pedagógico para uso nas etapas seguintes, inclusive para refacção em escrita acadêmica.

Fóruns de discussão são salas virtuais de conversas assíncronas, em que os participantes podem trocar comentários em momentos diversos, pois não precisam atuar em tempo real. O fórum tem como função pedagógica, por exemplo, aprofundar o debate iniciado no chat, incrementar as discussões a partir de leituras e pesquisas sobre o assunto. Agora, o contrato didático pode ser outro: como os alunos terão mais tempo para leituras, para elaborar sua escrita e dar consistência aos seus argumentos, devemos orientá-los para que suas inserções sejam na modalidade padrão da língua, empregando o registro acadêmico. O fórum também é uma instância de discussões, e as mediações feitas pelo professor são neste sentido. O aluno pode participar de modo não presencial, o que dá possibilidade de realizarem-se am-

plos debates que vão refinando os conceitos e abrindo possibilidades de exemplificação.

Os *Wikis* são espaços virtuais para a construção coletiva e colaborativa de textos; são softwares que permitem a grupos de alunos trabalharem juntos, em tempo real ou não. Cada equipe toma uma vertente do assunto em discussão e elaboram um mesmo documento ou página da Web, desenvolvendo uma escrita colaborativa. A ferramenta mantém um histórico de todas as alterações e respectivos autores, sendo possível resgatar qualquer versão sempre que necessário. Seu potencial pedagógico é o desenvolvimento da capacidade de negociação de sentidos e significados entre os alunos, além da percepção de elementos de coesão e coerência textuais – sem se limitar a essa característica. É um processo de criação coletiva em que os temas em debate são aprofundados e apresentam-se argumentos fundamentados teoricamente a partir das leituras realizadas.

Os *Glossários*, nos ambientes virtuais, são espaços para os alunos construir e publicar as definições e conceitos abordados nas aulas, tal qual um dicionário, mas personalizado. Além de termos relacionados à disciplina, o Glossário permite criar uma base de dados de documentos e arquivos ou galerias de imagens e vídeos, no ambiente virtual, para consulta de todos os interlocutores:

Esta ferramenta demanda dos alunos um alto nível de organização, um esforço de síntese, uma postura investigativa e colaborativa, além de espírito crítico. Pode ser usada em uma atividade de estudo de texto, onde os alunos são

estimulados a publicar definições de termos constantes do texto, por exemplo. (LEITE, 2006, p. 12)

Os Blogs são páginas pessoais em formato de diário. Têm como potencial pedagógico a publicação de resultados de discussões e de sínteses mais elaboradas em sala de aula, mas ainda em processo de construção pelos alunos. Permitem que, a cada postagem, outros alunos e internautas em geral façam comentários, promovendo interações com o ambiente fora da sala de aula.

Todos esses ambientes virtuais de interação revelam muita dinâmica nos debates e proporcionam uma construção do conhecimento em processo dialógico entre os pares e o próprio professor. Esse processamento mostra um trabalho coletivo mais participante e todos os alunos conhecem o grau de envolvimento e a abrangência da pesquisa dos colegas. Essa interação dialógica permite uma movimentação maior entre as fontes de informação e a troca de ideias e conceitos pertinentes à temática em discussão. Esse trabalho mostra que essa participação coletiva amadurece as relações de interação e proporciona novas formas interativas no ensino-aprendizagem.

9. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Embora neste artigo tenhamos nos limitado a descrever as atividades desenvolvidas nas ferramentas acima descri-

tas, queremos destacar que há outras ferramentas utilizadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Os AVAs possuem outras funcionalidades igualmente facilitadoras da construção colaborativa de conhecimentos, como o *Diário*, o *Questionário*, a *Tarefa*, a *Lição*, o *Hot Potatoes*, a *Galeria de Imagens*, a *Galeria de Vídeos*, o *Vídeo* e a *Web conferência*. Cada uma tem características que permitem o trabalho compartilhado, inclusive com pessoas de fora do ambiente virtual ou da sala de aula, como com alunos de outras escolas, outros países, ou com profissionais especialistas nos temas tratados nos projetos trabalhados pela turma. Tudo mediado pelo Professor ou pelas autoridades escolares, pois os AVAs mantêm registros de cada atividade realizada.

Enfim, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) permitem que os alunos trabalhem de forma colaborativa, compartilhando ideias, opiniões e conhecimentos. Facilitam a escrita e a reescrita de textos, registrando cada etapa desse processo e possibilitando a sua revisão. Segundo Kenski (2005, p.76),

[e]sses espaços virtuais de aprendizagem oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre os seus usuários. A hipertextualidade facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os seus participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação das atividades. Essas três características - interatividade, hiper-

textualidade e conectividade - já garantem o diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal.

Os ambientes virtuais oferecem meios para que o professor organize a aula a partir de três eixos: o da pesquisa, o da construção colaborativa da aprendizagem, e o da publicação de produtos e resultados. Segundo Prado e Almeida (2007, p. 69-70),

[n]o contexto virtual, a aprendizagem potencializa uma rede de interações, negociação e produção compartilhada de significados que proporcionam condições favoráveis aos processos de assimilação e acomodação implícitos na construção / reconstrução do conhecimento.

O ensino de português em ambientes virtuais coloca o aluno diante de uma realidade tecnológica em contexto educativo, o que supera o uso cotidiano do computador e consolida seu letramento digital (SOARES, 2002). Ele se depara com uma profusão de gêneros textuais digitais que lhe possibilitam outras situações de uso da língua portuguesa. Isso porque os Ambientes Virtuais de Aprendizagem reúnem ferramentas e recursos da *Web* em uma plataforma que dá suporte ao trabalho pedagógico. Estas ferramentas adquirem novos significados e usos que vão além do que o professor pode oferecer ao explorar aspectos lingüísticos ou literários de um tema.

Uma possibilidade de ensino de língua materna em AVAs pode se dar com o trabalho por Projetos. O ensino de

língua portuguesa por projetos adquire sentido na medida em que propõe explicitamente o ensino em contextos significativos, no qual professores e alunos assumem o desafio de aprender pela construção e ressignificação do conhecimento em processo. Desse modo, deve levar em consideração a necessidade de o professor criar situações reais de uso oral e escrito da língua, bem como de reflexões sobre este uso, o que favorece domínio da competência comunicativa, isto é, seu letramento.

No aspecto teórico, essas ações não constituem novidade para os educadores, embora tragam as inovações tecnológicas da atualidade. Na prática, porém, essas ações trazem a perspectiva real de se levar adiante a aprendizagem colaborativa, mediada por um professor. Podemos afirmar que a mediação dialógica, assume importância fundamental nesses ambientes, pois a mediação, conforme propõe Fernandes (2015, p.21), exponencia a aprendizagem do aluno

quando levamos um texto para o exercício de leitura e interpretação em âmbito pedagógico, a concepção de dialogismo permeia toda a relação ensino-aprendizagem. A compreensão dialógica permite que o aluno discuta os dizeres do texto e perceba as relações sócio-históricas, depreenda as intertextualidades, verifique a mobilidade dos valores e observe os processos de constituição do texto.

A mediação promove uma estimulação dos alunos e também do professor porque ocorre a promoção da aprendizagem significativa e o estabelecimento de uma dinâmica de aula em que o professor não “dá aulas” da forma tradicional:

cria condições para que os alunos aprendam pela busca do conhecimento, pela pesquisa, pela interação em contexto. As interações modificam as relações interativas entre aluno e professor mediador, provocando transformações em um e em outro. Ambos ampliam seu letramento.

Para a construção do conhecimento, é necessário que os temas estejam situados em um contexto que lhes dê sentido. A partir das mediações, os alunos levantam hipóteses, negociam significados, reflexões, inferem conclusões e produzem conhecimento. Como todo o processo é registrado pelos softwares, pode ser resgatado depois pelo professor e colocado à disposição dos alunos ou, conforme seu planejamento, em um posterior trabalho de sistematização dos conhecimentos. O professor tem à sua disposição a possibilidade de avaliar o processamento da aprendizagem e rompe com a tradição de se avaliar apenas por um produto final (prova ou artigo acadêmico).

Os projetos colaborativos, viabilizados pelo uso do computador, guardam os mesmos fundamentos teóricos do interacionismo linguístico e da pedagogia de projetos. Essas posturas teóricas permitem uma aprendizagem significativa e sócio-interacionista que produzem, na instituição escolar, propostas metodológicas da interdisciplinaridade, da contextualização e das estratégias interacionistas. Os projetos incorporam, no entanto, as tecnologias existentes, em especial o computador e a internet – para criar situações de ensino-aprendizagem, em que se realizam os processos colaborativos. Segundo Almeida (1998b, p.80), “na criação

e viabilização dos projetos, o computador é o instrumento de trabalho e de construção coletiva do conhecimento. Espaço por excelência de encontro de disciplinas, de conteúdos e de pessoas”.

É sempre importante lembrar que o uso das tecnologias tem que ser integrado ao projeto pedagógico da escola. Desse modo, conforme Almeida (1998a, p.66)

[...] cabe ao professor assumir a mediação das interações professor-computador-aluno, de modo que o aluno possa construir seu conhecimento em ambiente desafiador, em que o computador auxilia o professor a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da criticidade e da auto-estima.

Emerge a necessidade de que o professor inicie a formação de competência para o uso da informática na educação, um letramento pedagógico digital. Esta formação se realizaria “na articulação entre exploração da tecnologia computacional, a ação pedagógica com o uso do computador e as teorias educacionais” (ALMEIDA, 1998a, p. 52).

Os aspectos aqui abordados buscam destacar que a mediação dialógica gera um ambiente cooperativo em sala de aula e cria as condições ideais para o ensino de língua portuguesa e é esse o enfoque que adotamos em nosso trabalho. Ou seja, a aula mediada gera contato com grande variedade de situações de leitura e escrita: o aluno lê e escreve para se comunicar, para descobrir informações, para documentar-se, para nutrir o imaginário (JOLIBERT, 1994). O

professor explora essas situações reais no ensino de português, tal como preconizam as contribuições da linguística para o ensino de língua materna.

Possenti (1997) evidencia outros aspectos em relação ao ensino de língua materna, aos quais recorreremos: a escola quer ensinar língua materna a quem já é falante dessa língua, pretendendo ensinar o que os alunos já sabem. Se ela se der conta disso, “sobriariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc” (POSSENTI, 1997, p. 33). A aprendizagem ocorre em contexto, por meio de atividades significativas.

Enfim, o que percebemos é que há muitos pontos em comum com os pressupostos da linguística aplicada ao ensino de língua materna, tanto no que diz respeito à aprendizagem em contextos significativos, em situações reais, quanto à importância da interação pela linguagem, exercitada no trabalho cooperativo.

10. DESATANDO ... OU ATANDO OS NÓS

Ao professor de língua materna são propostas inovações educativas - a aula interacionista, mediada - mas também inovações tecnológicas - os ambientes virtuais de aprendizagem. Em relação ao professor, essas inovações exigem conhecimento, referências e preparo para planejar, executar, avaliar e sistematizar o percurso do conhecimento do aluno. Não basta uma simples transposição da aula presencial para o ambiente virtual, isso é problemático, pois, ao que parece, esse tem sido o grande equí-

voco dos que se propõem a “tecnologizar” sua prática pedagógica. Atua de forma mais produtiva o professor que conhece cada uma das ferramentas e suas possibilidades interativas e, a partir desse conhecimento, planeja ações específicas, considerando as características inerentes a cada recurso.

Também temos a noção de que o professor da educação básica, diante dos estudos linguísticos, desenvolva a competência mediadora no trabalho pedagógico e utilize a telemática. O docente interativo enfrenta obstáculos comuns nas escolas e desenvolve ações que promovam as relações de conhecimento, além disso, o docente que driblar os empecilhos vai implementar práticas pedagógicas diferenciadas. Por isso, destacamos a importância de problematizarmos o emprego da telemática na educação a partir do quadro exposto. Percebemos a relação que pode ser estabelecida no aprendizado tradicional, bem como seu impacto sobre o potencial de aprendizagem de língua portuguesa em ambientes virtuais.

Nesse contexto, o ensino de língua portuguesa em AVA's é proposto como recurso pedagógico integrante e complementar da aula presencial. Desse modo, esperamos, por um lado, ver multiplicada a capacidade coletiva de interlocução, planejamento e acompanhamento da produção textual do aluno. Por outro lado, esperamos que essa integração tenha como um de seus objetos de estudo o desenvolvimento de estratégias para uso dos ambientes virtuais de aprendizagem no contexto do ensino presencial de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. de. *Educação e informática: Os computadores na escola*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988a.

ALMEIDA, F. J. de. *Aprendendo com projetos*. Brasília: SEED, 1998b.

BAKTHIN, M./ VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENZANO, Miriam. O que é telemática? Núcleo de Ensino e Pesquisa em **Direito da Informática**. 2004.

BOUTINET, J-P. *Antropologia do projeto*. 5.ed. Trad. Patrícia Chitoni Ramos. Porto

Alegre: Artmed, 2002. 318 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Tradução: Rosineide Venâncio Majer, 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

DRUMGOOLE, J. Características da Web 1.0 e da Web 2.0. Web 1.0 vs. Web 2.0 Extraído de: <<http://joedrumgoole.com/blog/2006/05/29/web-20-vs-web-10/>> Acessado em 05 de novembro de 2010

D'ANDREA, C. F. B. *Ler, Escrever, Editar, Comentar, Votar.: os desafios do Letramento Digital na Web 2.0*. IN: Língua Escrita/ Universidade Federal de Minas Gerais - Ceale - Faculdade de Educação - n.1 (2007). Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.2, dezembro 2007. Páginas

70 a 87.. Disponível em : <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=45&pg=2>>, acessado em 19 de outubro de 2016.

EDUCAREDE: Letramento Digital. Disponível em <<http://www.educarede.org.br>> Acessado em 05 de novembro de 2010

FERNANDES, E. M. da F. A mediação pedagógica e a formação do professor. In: FERNANDES, E.M da F. e SOUSA FILHO, S. M. de. (orgs.) *Leitura: Ações de Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Pontes, 2015.

FRANÇA, J. M. Formação técnico-didático-pedagógica do docente de Letras. Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2012. Disponível em <<http://blog-alb.blogspot.com/2010/07/iv-coloquio-internacional-educacao-e.html>>. Acessado em 18 de outubro de 2016.

FRANCISCATO, F. T. e outros. Avaliação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem Moodle, TelEduc e Tidia - Ae: um estudo comparativo. Renote: **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 6, n. 2, 2008. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14509/8428>>. Acessado em 18 de outubro de 2016.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. ASSOESTE. 1984.

GERALDI J. W. *Da redação à produção de textos*. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Artmed, Porto Alegre, 1994.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KENSKY, V. M. - Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem Relatório de Pesquisa publicado nos Anais do 12º Congresso ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. FE/USP, 2005 p.71 a 80. disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/30tcc5.pdf>. Acessado em 10 de set de 2008.

LEITE, M. T. M. *O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos*. 2006. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/ava/textomoodlevirtual.pdf. Acessado em 19 out 2016.

MORAN, Paulo. *Novos caminhos do ensino a distância*. CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, páginas 1-3. Atualizados texto e a bibliografia em 2002. [on-line] disponível em , <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>> acessado em 19 de outubro de 2016.

MORTATTI, M R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In *Teorias e práticas de Letramento. organização, Lia Scholze, Tania M. K. Rösing*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2007. 297 p. (p. 155 a 168). Extraído de <http://200.211.196.47:81/ebook/libv000199.pdf> , acessado em 08 de dezembro de 2010.

POSSENTI, S. *Observações sobre interdiscurso*. Campinas: IEL/UNICAMP, [2003?]. Mimeografado.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

PRADO, M.E.B.B.e ALMEIDA, M. E.B. Estratégia de Educação a distância: a Plasticidade na prática Pedagógica do Professor. In: VALENTE, José A. E ALMEIDA, M. Elizabeth B (orgs). *Formação de Educadores a distancia e integração de mídias.*: Avercap, 2007

SANTOS, B. S. e RADIKE, M. I. Inclusão Digital. Reflexões sobre a formação docente. In: JUNIOR, Klaus, et alii (orgs.). *Inclusão Digital*. Tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25 disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> . Acessado em 19 de outubro de 2016.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Campinas, CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. de 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acessado em 19 de outubro de 2016.

TOFLER, Alvin. *A terceira onda: a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TECNOFOBIA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2010. Acessado em: 15 dez. 2010. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tecnofobia&oldid=21355903>>.

TRAVAGLIA, L.C. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna. Entrevista para a Revista Virtual de Estudos da Linguagem - REVEL Ano 2 - número 2- março de 2004 - Disponível *on-line* em <<http://planeta.terra.com.br>> - acessada em 28 de agosto de 2016

SANTOME, J. T. *Globalização e Interdisciplinaridade: currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1998.

UDUMYANI, Y. As tecnologias de informação no sistema do ensino superior. *Revista Labirinto*. Porto Velho-RO, Ano XIV, Vol. 20, p. 238-248, 2014. Disponível em <http://www.periodicos.unir.br/index>.

php/LABIRINTO/article/viewFile/1033/1210, acessado em 18 de outubro de 2016.

VELLOSO, M.J.M. Letramento Digital Na Escola: um estudo sobre a apropriação das interfaces da WEB 2.0. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2010. Acessado em 19 de outubro de 2016. Disponível [*on-line*] em <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_VellosoMJ_1.pdf>

VIEIRA, M. B. e LUCIANO, N. A. Construção e Reconstrução de um Ambiente de Aprendizagem para Educação à Distância. 2006. Acessado em 17 de julho de 2016. Disponível em <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=28>.

WEB 2.0. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2010. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Web_2.0&oldid=22973472>. Acessado em: 15 dez. 2010.

CAPÍTULO 05

LEITURA: MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E FRUIÇÃO

SARAH SUZANE BERTOLLI GONÇALVES³⁶ & ALEXANDRE COSTA³⁷

1. COMO CONTRIBUIR COM A FORMAÇÃO DE LEITORES?

É comum que os educadores se perguntem de que forma podemos contribuir com a constituição de leitores apaixonados, sensíveis, críticos – que saibam aplicar as estratégias de leitura e que adquiram um gosto literário. Ou também contribuir com a formação de sujeitos capazes de expressarem com clareza seus pensamentos, se comunica-

36 Autora de livros didáticos da Casa Publicadora Brasileira (CPB) e Membro do Grupo de Estudos Críticos e Aplicados à Formação de Educadores (PORTOS – UFG/CNPQ).

37 Professor da Universidade Federal de Goiás, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (FL/UFG) e Líder do Grupo de Estudos Críticos e Aplicados à Formação de Educadores (PORTOS – UFG/CNPQ).

rem e interagirem com o outro. Se dirá que a paixão pela leitura pode ser atrelada ao desejo, como “motor de ação” de toda a população (FOUCAULT, 2009: 95). Talvez deva-se considerar, ainda, o modo como a sensibilidade pode ser integrada à empatia, que, no dizer de Manguel, em *A Cidade das Palavras*, nos faz mais humanos e está em falta atualmente.

Diz-se que para escrever bem é preciso ler muito. Essa voz, não raro de “senso comum”, ecoa pelos corredores da escola, nas salas de aula, no lar, na rua, nos ambientes profissionais, nos cursinhos superlotados para “se passar no vestibular”. E sabe-se, à farta, que, para formar esse leitor crítico e ativo na construção dos sentidos do texto, é preciso oportunizar momentos de leitura no ambiente da sala de aula. Sabe-se que é essencial que os alunos tenham contato com textos bem escritos, de autores clássicos e contemporâneos, que precisam mergulhar em diversos gêneros discursivos, em seus suportes legítimos de veiculação, a fim de que se leia na escola, seja em voz alta, de forma silenciosa, em duplas ou em grupos etc. Sabe-se, enfim, que além da diversidade de modos e gestos da leitura, é possível promover, ainda na Educação Básica, uma leitura voltada à consolidação de uma apreciação pelo ato de ler, que envolva prazer, mas também a construção dos sentidos dos textos.

No entanto, essa educação para a sensibilidade não ocorre de forma arbitrária. Em relação ao ensino da leitura, é necessário pensarmos em direcionamentos para o sujeito-leitor que sejam capazes de ver os sentidos do texto, o mé-

rito estético e artístico, o estilo e a forma composicional, a compreensão da temática. No estudo de memórias de leitura, é possível encontrar lembranças doces e amargas, e talvez os ambientes de leitura estejam ligados a esses sabores. Novamente recorrendo a Manguel, em *Uma História da Leitura*, há lugares para a leitura emocional, sensorial, e esse tipo de leitura íntima pode ocorrer no quarto, no lar. Mas há outros, como o da leitura acadêmica e, por vezes, escolar também, que exigem uma posição rígida e um modo de ler padrão. Algumas pessoas podem ter recordações agradáveis de quando os familiares mais velhos liam em voz alta para as crianças; e lembranças amargas de quando a leitura era imposta e obrigatória na sala de aula, causando constrangimento.

Antônio Cândido, em seu texto *Direitos Humanos e Literatura* (1989), defende que a literatura é direito básico do ser humano e, retomando a visão aristotélica da *Poética*, afirma que a “arte em palavras” atua na formação dos sujeitos, porque os humaniza. Ao pensarmos nos direitos fundamentais do ser humano, descritos no Capítulo 5º da Constituição Federal de 1988, lembramo-nos da alimentação, moradia, saúde, liberdade, educação, lazer, crença etc. O título II da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que concerne ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dispõe sobre os direitos fundamentais dos sujeitos em formação. Por que não figurar, dentre esses, o direito à arte? O direito à literatura?

A leitura permite o contato do aluno com a cultura, a sociedade e as diversas áreas do conhecimento, contribuindo

do para o aprendizado das práticas de letramento, ou seja, o desenvolvimento de habilidades para usar a leitura e a escrita nas práticas sociais. Essa competência envolve a construção dos sentidos e extrapola a mera decodificação de letras e palavras, pois considera os contextos de produção, circulação e recepção do texto, bem como o conhecimento prévio do aluno. Convém salientar o significado da palavra “letramento”, que pode ser definido como o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2014, p. 18). E, portanto, extrapola o mero alfabetizar, que também segundo a professora Magda Soares, compreende ensinar a ler e a escrever.

Ainda pensando com Antônio Candido, o crítico literário destaca que a literatura em todos os tempos tem função humanizadora e se manifesta de forma universal no ser humano. Portanto, a literatura é sempre essencial, considerando que envolve um

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à nature-

za, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 1989, p. 117).

O autor vai insistir em que uma sociedade que seja, de fato, justa “pressupõe o respeito pelos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis [como] um direito inalienável” (CANDIDO, 1989, p. 126). Trata-se de algo diferente do sentido da escolarização, da decodificação de letras, palavras e sentenças; algo que extrapola a mera classificação e a nomenclatura das classes gramaticais, que evidencie os contextos, resgate as vivências, as crenças, os conhecimentos prévios, as outras leituras, os discursos e os interdiscursos.

Na tradição do tratamento didático da Língua Portuguesa no Brasil, o enfoque do ensino não esteve nas atividades linguísticas, na leitura e na escrita, mas nos mecanismos linguísticos gramaticais, em uma norma padrão imposta como culta. Em contrapartida a esse pensamento tradicional, Orlandi, em sua obra *Discurso e Leitura*, explica que

a reflexão sobre o funcionamento discursivo da compreensão tem [...] um retorno que incide sobre uma questão crucial para a própria análise de discurso: a constituição dos processos de significação. Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas (2006, p. 101).

Ao descrever o sujeito-leitor, a pesquisadora afirma que em sua formação ele “representa a conjuntura de duas historicidades: a história de suas (do leitor) leituras e a história de leituras do texto, que atuam na construção de uma ‘sua’ leitura específica, de um momento dado” (ORLANDI, 2006, p. 112). Entende-se, em virtude disso, o título da obra de Alberto Manguel, *Uma História da Leitura*, visto que o artigo indefinido revela que se trata de uma interpretação subjetiva dessa história; opõe-se à noção das práticas tradicionais escolarizadas que julgavam que havia apenas um modo de ler, e ditavam o que devia ser lido, de que maneira, com que estratégias e sentenciavam quais respostas eram as corretas nas atividades de compreensão pós-leitura. Ora, dentro dos limites da interpretação (em referência a Umberto Eco, evidentemente), há sim o que pode ser dito; mas na compreensão se abarca a intertextualidade e o conhecimento prévio, e nesse movimento dialógico e polifônico, as possibilidades não são unilaterais, únicas e estreitas.

Diante dessa defesa que culmina na autonomia leitora dos alunos, nos inquietam as normatizações em habilidades do eixo educação literária da BNCC, cujos gêneros são indicados ano a ano e cujos aspectos de conteúdos são sinalizados sem, ao menos, exemplificar que texto é esse que serve de ponto de partida para elaboração dessas competências e habilidades. Também, questionamos os motivos pelos quais obras literárias estão sendo recolhidas pelo MEC, tal como

ocorreu com a obra *Enquanto o sono não vem*³⁸, de José Mauro Brant (Editora Rocco). A obra foi censurada mesmo após parecer técnico emitido pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que atestou que a polêmica, discorrida nas mídias sociais e nos veículos jornalísticos em 2017, foi oriunda de uma leitura equivocada.

Nestes tempos de cerceamento da arte e da literatura³⁹, é importante investigarmos qual é a abordagem da leitura, que orientações didáticas constam nesse documento normativo (recentemente publicado) e como o contexto social, político e educacional atual informa o sujeito que se almeja formar. Este texto pretende trazer à luz algumas análises que emergiram dessas inquietações.

2. A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS PCN E NA BNCC

Tomemos uma abordagem teórica, como a de Orlandi, por exemplo, e veremos que “na perspectiva da análise do discurso, o texto pode ser considerado como uma dis-

38 A polêmica, difundida pela mídia no primeiro semestre de 2017, foi motivada pelo conto “A triste história de Eredegalda”, presente nessa coletânea de Brant. A Secretária da Educação Básica (SEB/ MEC) emitiu parecer técnico que motivou o Ministro da Educação do Governo Temer, Mendonça Filho, a recolher 93 mil exemplares da obra, distribuídos pelo PNAIC para os alunos dos três primeiros anos da escola básica. A obra fora selecionada no processo PNLD/ PNAIC de 2014, à época avaliada e aprovada pelo CEALE/ UFMG. O CEALE, em 2017, emitiu nota técnica reiterando a aprovação da obra.

39 Afirmação que retoma os acontecimentos do Queer Museu e do Museu de Arte Moderna, em 2017, nos quais exposições artísticas foram censuradas no Brasil.

persão do sujeito [...] que “é atravessado por várias formações discursivas e isso pode ser entendido dizendo-se que, no texto, o sujeito pode aparecer em várias posições» (ORLANDI, 2006, p. 113). A pesquisadora lembra-nos de que a formação discursiva determina “o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada [...], o que [...] significa que as palavras [...] recebem seu sentido na formação discursiva na qual são produzidas” (*idem, ibidem*, p. 108).

Olhemos o que diz Michel Foucault, em sua *Arqueologia do Saber*, e veremos que essa formação está atrelada às regularidades, visto que um conjunto de enunciados não pode ser entendido apenas à luz de mecanismos linguísticos, mas precisa integrar as teorias e os saberes. Além disso, é possível que essa escavação envolva os contextos de produção, recepção e circulação, bem como o suporte de veiculação dos enunciados em análise.

E apliquemos estes dois vieses à literatura infantil e aos estereótipos que a circundam, lançando mão de José Saramago, em *A maior flor do mundo*, cuja introdução polemiza e problematiza o tema com uma evidente provocação: “As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples... Quem me dera saber escrever essas histórias”. Irônico, o escritor entrelaça uma história bem elaborada, sem simplicidade de palavras ou forma composicional.

Não é preciso, portanto, analisar discursivamente a narrativa referida para verificar que a literatura infantil foi erroneamente posta como “prima pobre” da soberana lite-

ratura canônica. Em suas possíveis formações discursivas, a literatura infantil e a educação para sensibilidade perpassam também a tessitura, a apreciação estética pela composição repleta de vozes, sequências discursivas tecidas e integradas para a estruturação bela e complexa, que pode ser compreendida por adultos e por crianças sim. Não se deve, por princípio, subestimá-las, sobretudo pelo consenso dos estudos da área de que são capazes de aplicar as habilidades de compreensão leitora, cujos estudos de Orlandi (2006) descrevem como três: i) inteligibilidade: relacionada à decodificação e à informação, é um processo ligado à apropriação do sistema alfabético da língua; ii) interpretação: relacionado à textualidade, à coesão e à coerência; iii) compreensão: entende o texto como discurso, relacionado aos contextos, retoma o conhecimento prévio e a intertextualidade.

Convém salientar que a compreensão leitora envolve texto (objeto cultural e linguístico), leitor (sujeito com habilidades, conhecimentos e vivências) e situação comunicativa de interação entre esse e o autor. Nos anos iniciais da Educação Básica, o papel do professor é de mediador, conduzindo o aluno, leitor em formação, às inferências necessárias para compreensão dos sentidos do texto. Com o aperfeiçoamento das habilidades leitoras, o aluno ficará mais autônomo. Mais adiante, verificaremos como essas nuances de análise extrapolam os objetos dos conhecimentos descritos na BNCC do que se deve promover como literatura nos anos do Ensino Fundamental.

Segundo o glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da UFMG, compreensão leitora é “a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos”. Em virtude disso, crianças podem se formar como sujeitos-leitores porque sua capacidade de aprender é potencializada por sua vontade de ver o mundo, pela novidade do ver, do sonhar e do dizer. Entretanto, é possível que um leitor desavisado e/ou ainda em formação estranhe a aparente “enrolação” do narrador criado por Saramago na história e não entenda que esse modo de compor o texto é, na verdade, uma reflexão sobre o próprio ato de construção de uma narrativa, além de ser uma estratégia retórica, apenas para retomar o exemplo dado.

Em harmonia com esse pensamento, a escritora Marina Colasanti (2004, p. 214) afirma que “se saber ler é indispensável para o desempenho cotidiano, não basta para fazer um leitor; é no passo seguinte, quando depois de aprender a ler o que está escrito aprende-se a ler o que não está escrito, que se faz o leitor”. Deparamo-nos, nesse ponto, com a capacidade daquilo que Paulo Freire denominou leitura de mundo, que abarca a leitura das situações que nos cercam, com habilidade para compreender, analisar e criticar os contextos. A fruição, nesse sentido, é impulsionadora dessa leitura das entrelinhas, não somente da palavra escrita, mas também da vida, considerando que esse desfrute não se limita às páginas de uma obra literária, mas “trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas; de modo geral, bens culturais cons-

truídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição dos bens culturais” (PCN+, 2002, p. 67). Percebe-se que, nessa conceituação e perspectiva, a fruição é mais do que meramente prazer e deleite, conforme o reducionismo das novas definições postas na BNCC (2017, p. 153).

Também analisando o impacto da literatura infantil no ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais da Educação Básica, Zulim (2011) destaca três situações que podem ser criadas pelo professor para que se atinja esse objetivo de formação do sujeito-leitor: explorar o texto (análise do binômio forma e conteúdo); explorar o contexto (de produção, circulação e recepção) e oportunizar espaço para criar (exercício da imaginação e habilidade por meio de experiências artístico-criativas), ou seja, esse percurso favorece que haja fruição nas práticas de linguagem em sala de aula.

Posto isso, importa-nos descrever o espaço da leitura do advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final da década de 90; à proposta de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja 3ª versão, anteriormente denominada pelo MEC de “versão final”, foi disponibilizada no ano de 2017. Essa escolha se deve ao fato de os PCN inaugurarem no País um movimento de ensino da Língua Portuguesa de viés discursivo, com explanação de estratégias e práticas leitoras para a formação de alunos que adquiram o gosto pela leitura.

Em pesquisas anteriores⁴⁰, constatamos, observando o espaço destinado à fruição literária no discurso pedagógico, que há um “oco” nos documentos oficiais mais recentes quanto à formação de um leitor literário que seja fruidor do texto. Tendo em vista o papel da escola na formação de leitores, descrevemos os documentos norteadores e vigentes do currículo no País, para entender quais são os eixos de ensino da Língua Portuguesa, de modo a especificarmos as transformações e/ou as regularidades, cuja forma reduzida é esta:

- Eixos dos PCN: língua oral (usos e formas), língua escrita (usos e formas) e análise e reflexão sobre a língua (1997, p. 43).
- Eixos da BNCC: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária (2017, p. 64 e 65).

Em contrapartida à centralidade de algum eixo, orientação dada na BNCC, para que se privilegie os “conhecimentos linguísticos e gramaticais” no período de alfabe-

40 Pesquisas desenvolvidas no Grupo Portos (UFG/CNPq), por meio de diálogos, publicação de artigos e da dissertação de mestrado que tem por título “O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura” (2017), do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFG.

tização⁴¹, os PCN evidenciam o equilíbrio no tratamento didático dos eixos, considerando que

o estabelecimento de eixos organizadores [...] parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato (BRASIL, 1997, p. 43).

Além da diferença conceitual dos eixos organizadores do ensino da Língua Portuguesa, percebemos que nas duas outras versões da BNCC, disponibilizadas para consulta em 16 de setembro de 2015 e 3 de maio de 2016, respectivamente, não havia um eixo destinado à educação literária, aspecto que foi acrescentado na 3ª versão veiculada em

41 Esse direcionamento da BNCC pode ser constatado nos quadros específicos para o período de alfabetização e está dito de modo evidente na página 61 desse documento, quando se defende que haja uma reflexão especial sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética nesse período, sendo as demais linguagens ressignificadas ao se voltarem a esse eixo. Nas versões anteriores desse documento, consta que esse eixo ganha “centralidade” na alfabetização: “Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a apropriação do sistema de escrita alfabética e o aprendizado de algumas normas ortográficas *assumem centralidade* e contemplam o conhecimento das letras do alfabeto, a compreensão dos princípios de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o domínio das convenções que regulam a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a levar os/as estudantes a ler e a escrever palavras e textos.” (BNCC, 2016 - 2ª versão, p. 187, grifos nossos). Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

abril de 2017 em todos os anos do Ensino Fundamental e no qual, segundo essa diretriz,

predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística (BRASIL, 2017, p. 65).

E, neste ponto, volta a ser importante salientar que nosso entendimento do que é literatura vai ao encontro da explanação de Candido (2004, p. 174):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Assim, a afirmação da BNCC de que a pretensão dessa diretriz não envolve ensinar literatura, mas “promover o contato com a literatura” nos causa estranheza e desconfiança, sobretudo considerando o contexto histórico já sabido, que nos trouxe o apagamento da literatura como disciplina regular do currículo do ensino médio, conforme a Medida Provi-

sória (MP) que reestrutura esse nível de ensino no Brasil e que foi aprovada pelo Senado Federal no dia 8 de fevereiro de 2017. Essa MP normatiza como disciplinas obrigatórias somente português, matemática e inglês⁴². Em veículos jornalísticos propagadores da Medida, é explicado que a literatura será integrada à disciplina de português e que os professores da arte em palavras serão “lotados”⁴³ na Língua Portuguesa, o que não se coaduna com a centralidade no eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais, denominação consensualmente criticada por pesquisadores da língua: os aspectos gramaticais não seriam linguísticos?⁴⁴ Qual será, dentro desses moldes, o lugar da literatura e da leitura?

Sob o prisma da diversidade, defesa de Candido, a literatura abarca não apenas as poéticas clássicas muitas vezes didatizadas em fichas de leitura pela escola, mas os variados gêneros, em suas diversas formas composicionais, temas, finalidades e estilos de linguagem. Cresce, portanto, a distância entre esse tipo de leitura literária escolar e a formação do leitor direcionada ao desejo e à fruição da literatura.

Essa distância é marcada também quando essa nova diretriz governamental esmiúça, nas habilidades elencadas

42 Notícia veiculada em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/02/08/reforma-do-ensino-medio.htm>.

43 Esse termo foi empregado na seguinte notícia: <http://www.correiadoestado.com.br/cidades/reestruturacao-tira-literatura-da-grade-e-disciplina-sera-integrada/296880/>.

44 Indicamos a análise da Prof^a Dra. Cristina de Araújo sobre isso, veiculada em Passagens: O Blog do Geraldi em 13.11.2017, e disponível em: <https://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi/623-ainda-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-por-cristina-de-araujo>.

para cada ano, quais os gêneros de trabalho e o que evidenciar na leitura e na reflexão sobre os textos trabalhados em sala de aula. A começar dos verbos empregados nas habilidades exigidas dos discentes em cada ano da escolarização fundamental, percebemos o teor autoritário do discurso oficial. No eixo educação literária, por exemplo, solicita-se do aluno: “Identificar os constituintes básicos da estrutura de narrativa ficcional lida ou ouvida: personagens, tempo e espaço; [e] reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações”. (BRASIL, 2017, p. 75), dentre outros aspectos que destacam itens específicos de ordem estrutural.

3. A LEITURA-FRUIÇÃO NA ESCOLA: PRAZER, ANÁLISE E REFLEXÃO NOS VÁRIOS MODOS DE LER

Em sua obra *O prazer do texto*, Roland Barthes diferencia “o prazer (contentamento) e a fruição (desvanecimento)” (1996, p. 28). Explica que o prazer é dizível, a fruição não o é. E, remetendo-se a Lacan, explica: “o que é preciso considerar é que a fruição está interdita a quem fala, como tal, ou ainda que ela só pode ser dita entre as linhas” (1996: 30). O autor, discorre sobre a importância de ler o que se gosta, o que se encanta, o que se deseja.

Assim, em se considerando os apontamentos barthesianos, voltamos ao exemplo dos contextos cotidianos. Se promovermos entre os professores uma prática de escrita da sua memória de leitura, provavelmente se lembrarão de histórias contadas pela vovó, pelos pais, das narrativas encenadas pelos

vizinhos. Lembrar-se-ão de que crianças e adultos levavam suas cadeiras para fora de casa, a fim de conversar e rememorar causos. Essas recordações serão envoltas por saudade e emoção, ou seja, o prazer na leitura está ligado à afetividade.

Em contrapartida, o que se escuta em encontros formativos de docentes, nos quais essa memória foi resgatada, é que a leitura escolar foi bem diferente: se lia para se fazer algo, uma tarefa, uma prova, decorar palavras complicadas para um ditado, dentre outras práticas de leitura que, certamente, não promoveram fruição, apreciação estética e felicidade.

Portanto, à guisa de tese, diremos que a fruição pode ser compreendida como o princípio e o fim no movimento da leitura, o Alfa e o Ômega, pois abarca desde a escolha do livro, que envolve a autonomia do leitor e o gosto literário, perpassa o prazer e alcança a construção das significações do texto, não apenas no sentido linguístico, mas também na observação dos contextos, na retomada do conhecimento prévio e dos interdiscursos.

Segundo Geraldi (1984), a fruição do texto é a que mais contribui para o desenvolvimento e a consolidação do gosto pela leitura:

Com “leitura-fruição do texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de Língua Portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define este tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado. Recuperar

na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto no “incentivo à leitura” (GERALDI, 1984, p. 30).

Portanto, voltando novamente ao campo da obviedade (ato necessário), se analisarmos esse viés da fruição sob o modo em que é didatizada, compreendemos que é preciso recuperar nos alunos a capacidade de se encantar com os textos, por meio do contar histórias, na realização de projetos que mostrem o texto em seu suporte legítimo e no desenvolvimento de atividades escolares que mostrem a leitura como atividade prazerosa e significativa. Enfim, repita-se o letramento literário é essencial no Ensino Fundamental, sobretudo porque a literatura ocupa um espaço singular no âmbito da linguagem (COSSON, 2006).

Ainda sobre o aspecto da didatização da fruição literária, Geraldi (1984) explica que o aluno, naturalmente, voltará ao texto e ao universo da leitura se a ela é capaz de resultar em sensação prazerosa. O texto literário fornece itinerários de fruição, destrinchando-se ao leitor como um campo de possibilidades, ou no dizer de Michel de Certeau,

longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente, mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os

bens do Egito para usufruí-los. A escritura acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido (CERTEAU, 1994, p. 269-270)

Nesta perspectiva, fruição extrapola a noção de prazer do texto, pois envolve o gozo vivenciado pela construção dos sentidos do texto, pela plenitude da experiência literária. Essa leitura de viajante está atrelada à leitura profunda, contemplativa, na qual o leitor precisa “parar para olhar”. A fruição pode acontecer antes mesmo que o aluno se configure como leitor tradicional, àquele conhecido por saber decodificar o texto, que adquiriu a habilidade de compreensão leitora de inteligibilidade, pois é possível ouvir histórias, ler livros compostos apenas por imagens e assim, progressivamente, se formar como leitor. Salienta-se, entretanto, que nem sempre os itinerários de fruição estarão atrelados a sentidos ou sentimentos positivos (como, equivocadamente, pode se pensar ao relacioná-la apenas com o prazer do texto), mas pode se constituir como exercício da reflexão, da contemplação, como lenitivo para as dores etc.

Voltando ao contexto mais amplo do policiamento da arte em geral, vale lembrar que a memória cultural do recente período ditatorial brasileiro, no qual artistas e escritores foram exilados pela expressão das ideias e por serem julga-

dos “perigosos para o povo”, retorna como aspecto constitutivo da vivência midiática atual. Basta assistir aos telejornais ou ler as notícias sobre esses acontecimentos para nos darmos conta que vivemos uma espécie terrível de *déjà-vu*. Nestes tempos, ler imagens só parece lícito quando são as legitimadas pelo avanço conservador em processo.

Sobre leitura de imagens, Kleiman (2007) ressalta que a materialização da intenção do autor se dá tanto por aspectos linguísticos como gráficos, sendo que o leitor constrói o sentido do texto por meio da interpretação conjunta do texto verbal e do texto visual – das imagens. Assim, a leitura de imagens e de textos sincréticos, que envolvem as linguagens verbal e não-verbal, são úteis e fruídas até nos anos iniciais da Educação Básica ou até mesmo antes, na Educação Infantil, sendo que é possível desde essa tenra idade oportunizar a apreciação estética de obras artísticas e literárias, de modo a colaborar com a formação desse sujeito-leitor.

É importante explicar que as estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação)⁴⁵, propostas pelos PCN, não se adéquam de forma tão linear à leitura de um texto imagético. A análise de uma obra de arte, por exemplo, pode acontecer de forma diferente, caberá ao leitor decidir se começará observando os detalhes periféricos ou centrais da obra, se refletirá sobre as feições dos personagens ou contemplará primeiramente o cenário – enfim, as possibilidades se multiplicam, o que garante o exercício da

45 Essas estratégias de leitura são explicadas nos PCNs de Língua Portuguesa para os anos iniciais da Educação Básica nas páginas 41 e 79.

autonomia do sujeito e do direito à leitura. E, para além disso, em relação à leitura ouvida, Manguel (1997) explica que

ouvir alguém ler com propósito de purificar o corpo, por prazer, para instrução ou para dar aos sons supremacia sobre o sentido, ao mesmo tempo enriquece e empobrece o ato de ler. Permitir que alguém pronuncie as palavras de uma página para nós é uma experiência muito menos pessoal do que segurar o livro e seguir o texto com nossos próprios olhos. Render-se à voz do leitor - exceto quando a personalidade do ouvinte é dominadora - retira nossa capacidade de estabelecer certo ritmo para o livro, um tom, uma entonação é exclusiva de cada um (MANGUEL, 1997, p. 146).

Nesse viés, compreendemos a importância de oportunizar a leitura individual na escola, para garantir autonomia leitora. Sobre a leitura ouvida, a figura do ouvinte existe há muito tempo e a pesquisa manguelina confirma, por meio das imagens medievais coletadas no estudo, que ouvir histórias fazia parte do cotidiano das pessoas, inclusive era componente importante em certos espaços profissionais, como na fabricação de charutos, em que uma história era lida enquanto os trabalhadores criavam imagens mentais da narrativa em suas mentes e suas mãos executavam o ofício.

Sob esse prisma, Chartier (2011, p. 82) explica que “a uma leitura oral, sempre representada pelos pintores e iluminadores como um esforço intenso que mobiliza o corpo inteiro, sucede em meios cada vez mais amplos outra arte do

ler, a do livro folheado e percorrido na absoluta intimidade de uma relação individual”. O autor complementa que, possivelmente, a diferença entre leitura oral e leitura silenciosa pode ser compreendida como “um índice das distâncias socioculturais em uma dada sociedade” (p. 82), visto que os modos de ler distintos marcam também a posse desse artigo que por muito tempo não pertenceu às coletividades na forma mais personalizada: o livro; ou seja, se o camponês tinha acesso ao livro, geralmente, era pela via da leitura em voz alta feita por outrem ou por um membro da família.

Na escola, é preciso contemplar também esses diferentes modos de ler, e, além da leitura em voz alta e da leitura silenciosa, é possível promover uma leitura coletiva, cada aluno lendo um trecho do texto ou uma leitura com pausa protocolada, na qual um leitor para em alguns momentos para que os leitores interajam entre si e com a obra em análise e, neste caso, já há condução dos processos de interpretação e compreensão. Além disso, convém lembrar que o texto é a unidade básica de ensino da língua materna e os gêneros discursivos constituem-se como objeto de ensino⁴⁶. Rojo (2000) reitera a importância de se trabalhar na escola diversos gêneros discursivos, estando em harmonia

46 Essa defesa de que o texto deva ser a unidade básica de ensino consta nos PCNs de Língua Portuguesa para os anos iniciais: “Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigam.” (BRASIL, 1997, p. 29).

com o pensamento de Ferreiro (2002), que diz que não se deve privilegiar uma forma composicional em detrimento de outra, essa pesquisadora afirma que

os documentos dos PCN referentes à Língua Portuguesa insistem sobre a necessidade de a escola formar leitores e escritores, alertando para que esta procure ultrapassar os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares, conhecendo e compartilhando da diversidade textual vivenciada pelos alunos (ROJO, 2000, p. 65).

Em contrapartida, percebemos que muitas práticas de sala de aula têm focalizado somente textos dissertativos, pois o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), organizado pelo INEP, propõe aos seus candidatos a elaboração de um único tipo textual, de um texto dissertativo-argumentativo; o que promove uma euforia na escola, desde o Ensino Fundamental, para que os professores privilegiem esse tipo nas aulas de português. Ferreiro (2002) é categórica ao analisar que o tempo em que vivemos solicita que se oportunize o contato com a diversidade textual, visto que os alunos de hoje em dia têm acesso a uma multiplicidade de textos, inseridos nas mais diversas esferas sociais, tipologias, cujas formas composicionais, estilos e temas também diferem e essa profusão de saberes precisa ser considerada na elaboração de manuais didáticos, nas orientações curriculares, nos planejamentos docentes e nas aulas, sequências didáticas e projetos promovidos pela escola.

No âmbito do texto literário, essa multiplicidade de gêneros também é interessante, considerando que contribuiu com a formação de leitores e as práticas desenvolvidas em sala de aula podem abarcar o diálogo de análises sobre o texto, tendo em vista que

[...] as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto-final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em rede (FOUCAULT, 2014, p. 28).

A leitura, como objeto complexo, estabelece o paradoxo da educação brasileira, materializada pela normatização castradora dos quadros de habilidades da BNCC, os quais, ao descreverem os gêneros e o que se espera do aluno, de certo modo são capazes de tolher a autonomia leitora, a pluralidade de práticas. Além disso, a centralidade em um eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais nos anos de alfabetização, contrariam a expectativa da comunidade escolar e de pesquisadores, como Cagliari (2010: 160), que defendem a leitura como “grande herança da educação” e, devido ao uso abundante dessa atividade na vida “[...] deveria se dar prioridade absoluta à leitura no ensino da língua portuguesa, desde a alfabetização” (idem, ibidem, p. 160). Sobre o aprendizado da leitura, com enfoque em suas práticas, Manguel (1997) explica que

ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler (MANGUEL, 1997, p. 85).

E analisando seu próprio aprendizado (e aqui aglutinamos o de outras crianças, inclusive o de muitos brasileiros), analisa que isso acontecia por meio da decodificação, da soletração e repetição de letras apontadas pela mãe ou pela ama em uma cartilha ou abecedário, cujo sentido raramente era compreendido, pois não havia entrelaçamento com o contexto. Em sua trajetória reflexiva sobre a história da leitura, esse ávido leitor, que possui uma invejável biblioteca no interior da França, na qual dormem mais de cinquenta mil livros (!), mostra que com o passar dos anos, os professores permaneciam buscando uma leitura “correta”, mas também integravam às aulas uma “perspectiva humanista mais vasta e pessoal” (MANGUEL, 1997, p. 103). Em virtude disso, “os alunos reagiram circunscrevendo o ato de ler ao seu mundo e experiências íntimos e afirmando sobre cada texto sua autoridade de leitores individuais” (idem, ibidem, p. 103).

Considerando que essa foi uma prática da escola latina de Sélestat, cujo diretor Louis Dringenberg foi nomeado

pelo padre Jean de Westhus, em 1441, como responsável pela referida instituição, percebemos como as práticas retrógradas de leitura, que privilegiam somente a decodificação (e exemplificamos com as cartilhas alfabetizadoras que povoaram - e, pasmem, ainda povoam as escolas brasileiras) estão defasadas. Já no séc. XV, em Sélestat, buscava-se integrar todas as habilidades de compreensão leitora, não estritamente o inteligível; e esse processo didático foi capaz de formar sujeitos-leitores, ainda que houvesse rígido monitoramento da exposição de opiniões pós-leitura do texto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exame do que o currículo mais recente da educação brasileira dispõe sobre a leitura, é possível ver “intenções enunciadas”, ainda que modalizadas, acobertadas na materialidade textual do documento, quanto ao sujeito que se deseja formar. Está posto na BNCC (BRASIL, 2017, p. 65), como vimos, a intenção do “não-ensino” da literatura (no lugar, uma “promoção”) nos anos iniciais da escolarização. A MP em foco reduz no currículo do ensino médio disciplinas importantes para a formação de pessoas críticas e revela-se em sua pretensão tecnicista, repetimos, a nível da obviedade.

Enquanto problematizemos tais questões da reforma de currículo, e seus impactos midiáticos, a comunidade escolar pode resistir. Continuar (ou começar) a ensinar a leitura-fruição, que envolva o manuseio de obras artísticas e literárias e navegue por um percurso didático que aplique as

habilidades de compreensão leitora para a construção dos sentidos do texto.

Essa prática é empoderada, empoderadora e necessária; sobretudo nestes tempos de retrocesso. Talvez uma forma de resistência, quando se está “nas cordas”, seja a de promover o discurso memorial.

Que as crianças, ao ouvirem histórias, ao declamarem poesias, ao dramatizarem peças teatrais, ao lerem e expressarem suas ideias sobre o texto, ao analisarem textos inseridos nas mais diversas formas composicionais estejam se formando como sujeitos-leitores críticos, capazes de ler o mundo e entender os contextos contraditórios que vivenciamos, nos quais os direitos nos são suprimidos e a escola se volte apenas a finalidades do mundo mercadológico.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. IN: REALE, Giovanni. *História da Filosofia Antiga II; Platão e Aristóteles*. Trad. Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1994.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2016, 2ª edição. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/#/site/versao-2/etapas>. Acesso em 22 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017, 3ª edição. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 22 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 22 nov. 2017.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2010.

CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e literatura*. In: A.C.R. Fester (Org.) Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes do fazer. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. 5ª ed. São Paulo, Estação Liberdade, 2011.

COLASANTI, Marina. *Fragatas para terras distantes*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*: curso dado no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 51ª edição. São Paulo: Cortez, 2015.

GERALDI, J. W. *Prática de leitura de textos na escola*. Leitura: teoria & prática. Campinas/Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, n. 3, jul. 1984.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Ângela; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANGUEL, Alberto. *A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. *A Linguagem e seu Funcionamento*: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez-UNICAMP, 2006.

ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ZULIM, Leny Fernandes. *Literatura no Ensino Fundamental*: da teoria às práticas em sala de aula. Londrina: Amplexo Editora, 2011.

CAPÍTULO 6

EIS QUE SE INVENTOU A INFÂNCIA: ENUNCIADO, DISCURSO, DISPOSITIVO

MARIA MARTA MARTINS⁴⁷ & KÁTIA MENEZES DE SOUSA⁴⁸

Os estratos são formações históricas, [...] são feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões (Deleuze, 2005).

Os dispositivos são como [...] máquinas de fazer ver e fazer falar (Deleuze, 1996).

47 Membro do Grupo Trama: Círculo Goiano de Análise do Discurso (UFG/CNPq).

48 Professora Aposentada da Universidade Federal de Goiás, Membro do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (FL/UFG) e líder Grupo Trama: Círculo Goiano de Análise do Discurso (UFG/CNPq).

INTRODUÇÃO

Em pesquisas anteriores⁴⁹ refletimos sobre o movimento discursivo que, historicamente, rodeia a existência da criança no mundo ocidental, promovendo a instituição de certas verdades e, depois, sua destituição. Partindo do pressuposto de que verdades são estabelecidas pela discursivização de certos enunciados, importou-nos entender o processo que envolve sua irrupção e, depois, seu desaparecimento. Inquietou-nos a recorrência da imagem da criança na promoção/comercialização de diversos produtos e serviços. Podemos dizer que tal recorrência é determinada pela profusão de mecanismos e procedimentos de poder, de biopoder, que foram sendo desenvolvidos ao longo da história, visando garantir bem-estar, saúde física e mental, isto é, qualidade de vida aos componentes da população infantil, fração representativa da sociedade de controle em que estamos imersos e que constituiu nosso recorte metodológico.

O foco da nossa análise, incidia sobre anúncios publicitários protagonizados por crianças em um lapso temporal de aproximadamente 50 anos (1960-2010). Já o suporte teórico, foi sendo construído por meio de uma escavação, ainda que superficial, de algumas noções que orientam os estudos de Foucault: poder, verdade, subjetividade, bio-

49 Dissertação de Mestrado intitulada “Infância em discurso: mídia, poder, verdade e subjetividade”. Esse trabalho foi orientado pela Profa. Dra. Kátia Menezes de Sousa, professora associada da Universidade Federal de Goiás e construído com a colaboração das discussões realizadas nas reuniões do Grupo Trama: Círculo Goiano de Análise do Discurso.

poder/biopolítica, sociedade de controle e, de forma bastante embrionária, a noção de dispositivo. Analisando os enunciados que circundam a existência da criança à luz da teoria de Foucault e considerando, em sua complexidade, a relação entre os elementos que determinam a instauração de um dispositivo, arriscamos dizer, que estávamos lidando com o dispositivo de infantilidade, sem, contudo, nos debruçarmos sobre ele.

Agora, nessa nova etapa que desejamos cumprir, é nosso objetivo avançar mais um estrato nessa escavação, aprofundando o olhar para os elementos dos dispositivos, tendo em conta que os discursos são produzidos e disseminados a partir das relações estabelecidas no interior de cada dispositivo e da relação dos dispositivos entre si. No dizer de Courtine (2013, p. 29), “não existe discurso fora dos dispositivos, e dispositivo sem discurso”. Nessa toada, interessa-nos, em geral, perceber e descrever o modo como diferentes dispositivos se atravessam e entrelaçam mutuamente e, em particular, o modo como esse fenômeno ocorre entre “grandes dispositivos”, como o dispositivo de segurança e o dispositivo da sexualidade, em relação ao dispositivo de infantilidade: de que maneira o jogo estratégico, que alimenta e atende às urgências dos dispositivos de segurança e de sexualidade, interfere no dispositivo de infantilidade? Como eles o atravessam? Como participaram da invenção da infância, bem como da instauração e aprimoramento do dispositivo de infantilidade? O que, em termos capitalistas, essa teia de relações produz? Obviamente que o dispositi-

vo de infantilidade foi, e é, atravessado por muitos outros dispositivos. No entanto, para delimitar um recorte metodológico optaremos por seguir as linhas do dispositivo de segurança e de sexualidade apenas.

Ao contrário do que muitos pensam, Michel Foucault nunca pretendeu fazer análise de discursos, tampouco daquilo que há de linguístico nos discursos. A filosofia de Foucault centrou-se nas relações entre poder, saber e subjetividade. O motivo do engano é que o discurso foi um objeto para o qual Foucault acabou por direcionar muitas de suas reflexões, que o diga sua *Arqueologia do Saber*, cujo intento foi descrever o “método” de análise empregado nas obras precedentes. Mas se assim ocorre, o que fazem os analistas do discurso de linha francesa debruçados sobre as obras de Foucault? Mais: de que forma elas se inserem nos estudos linguísticos?

Considerando que o discurso é “um objeto linguístico que não é linguístico”, conforme tentaremos esboçar nas linhas a seguir, e que “os textos, uma vez publicados, vivem de sua própria vida, mesmo se para tanto eles devam fugir às intenções ou aos desejos de seus autores” (COURTINE, 2013, p. 21-22), é plausível inserir a análise do discurso dentro dos estudos linguísticos, a partir da apropriação das ideias de Foucault acerca do discurso e, ainda, contar com a possibilidade de enriquecer essas análises com as demais reflexões filosóficas por ele realizadas. Quer dizer: as contribuições filosóficas de Foucault vêm acrescentar à análise linguística e não descaracterizá-la, como muitos afirmam.

Partindo das noções reducionistas de que discurso é o conjunto de enunciados efetivamente proferidos, e enunciado, fragmento mínimo de discurso, é fácil perceber a relação de dependência entre ambos: a existência do enunciado é condição *sine qua non* à de discurso. De acordo com Courtine (2013), para que o enunciado constitua fração mínima de discurso, além das propriedades linguísticas (sintáticas, semânticas ou textuais) que lhes são constitutivas, são necessárias outras propriedades propriamente discursivas que não se situam no âmbito da língua, mas no âmbito da história. Assim, nos moldes de Foucault, uma sequência linguística só ganha *status* de enunciado se sua irrupção ocorre no ineditismo do acontecimento, o que torna sua formulação absolutamente imprevisível e dependente das relações estabelecidas com outros enunciados proferidos historicamente. Daí já é possível sinalizar para o tipo de escavação e o tipo de terreno com o qual estamos lidando. Nas palavras de Foucault (2007b, p. 123),

o enunciado não é pois uma unidade elementar que viria somar ou misturar-se às unidades descritas pela gramática ou pela lógica. Não pode ser isolado como uma frase, uma proposição ou um ato de formulação. Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos [...] uma existência, e uma existência específica.

Ainda que o discurso não seja, conforme já sinalizamos, o cerne das reflexões de Foucault, não seria possível

compreender, em toda a sua complexidade, o emaranhado de relações estabelecidas historicamente pela humanidade, não fosse o suporte material histórico-discursivo que nos insere nessa teia e nos permite dizer o que dizemos, perceber o que percebemos, desejar o que desejamos, sentir o que sentimos, ser quem somos. Considerando que esse suporte material é da ordem do enunciado, chegamos a uma noção de discurso mais abrangente, e mais afinada com o pensamento de Foucault, segundo a qual o discurso é assumido como um domínio imenso “constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos [...] em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um” (FOUCAULT, 2007b, p. 29-30), mas com “outro tanto no não dito, ou no sinalizado por gestos, atitudes, modos de ser, esquemas de comportamento, deslocamentos espaciais” (COURTINE, 2013, p. 26).

Os discursos se agrupam, pois, em determinadas esferas constituídas a partir das impressões gerais que os sujeitos vão construindo de sua realidade no decorrer da história, limitados ao “conjunto das significações coercivas e constrangedoras que perpassam as relações sociais” e ordenam a vida da sociedade de uma época (COURTINE, 2013, p. 26). Essas coerções orientam o modo de existência do homem em sociedade e são delineadas pela ação de tecnologias de poder que, sustentadas por determinados saberes disseminados na realidade social, vão normalizando os corpos e produzindo subjetividades.

Acerca das relações de poder no seio da sociedade, cumpre abrir um parêntese, uma vez que são determinantes para o funcionamento dos dispositivos, objeto de nossas reflexões. Ao redor do surgimento dessas tecnologias de poder, que suplantaram o poder soberano, existe uma complexa teia de acontecimentos que envolve a chegada da Modernidade e, com ela, a do capitalismo que, desde a expansão comercial, vem, cada vez mais, ganhando força nas sociedades ocidentais. As regras do modo de produção que surge primam pela manutenção e preservação da vida, ao contrário do poder soberano que tinha como arma o direito de punir com a morte seus súditos: “o velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte” (FOUCAULT, 2007a, p. 150; grifos do autor).

O chamado *biopoder*, ou poder sobre a vida, novo regime de exercício de poder que se instaurou nas sociedades capitalistas, apresenta-se em dois eixos: a partir do século XVII, as técnicas disciplinares passaram a incidir sobre a vida do homem ocidental, considerado objeto dócil e útil; já na segunda metade do século XVIII, surge uma tecnologia que, mesmo atuando em outro âmbito, não exclui ou se afasta dos mecanismos disciplinares, antes os absorve e os aprimora, potencializando sua eficácia e abrangência. Assim, em cada uma das épocas o biopoder atua por meio de tecnologias distintas: a disciplina, na sociedade disciplinar, e a biopolítica, na sociedade de controle. Enquanto “as disciplinas se dirigem

ao corpo, ao homem-corpo, a biopolítica se dirige ao homem vivo, ao homem-espécie” (PELBART, 2003, p. 57).

Desse modo, o biopoder recobre tanto a sociedade disciplinar quanto a sociedade de controle, posto que em ambas trata-se de “causar a vida”. Ocorre que, nas sociedades disciplinares, as tecnologias biopolíticas foram apenas parcialmente aplicáveis em virtude de os procedimentos disciplinares estarem calcados em esquemas herméticos que não chegaram a penetrar de modo efetivo a mente e o corpo dos indivíduos ao ponto de envolvê-los por completo, já que o biopoder “só pode adquirir comando efetivo sobre a vida total da população quando se torna função integral, vital, que todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade” e quando “a sociedade, agrupada dentro de um poder que vai até os gânglios da estrutura social e seus processos de desenvolvimento reagem como um só corpo” (HARDT & NEGRI, 2001, p. 43).

Na sociedade de controle esse poder sobre a vida é colocado em termos muito mais democráticos, sendo exercido por intermédio de mecanismos globais de controle que chegam não só aos corpos – pela oferta de bem-estar e sensação de liberdade – mas, também, e sobretudo, às mentes. Ao colocar as populações como os novos objetos de governo e ao considerar que as técnicas disciplinares são incorporadas pela biolítica, Foucault (2002, p. 302) nos coloca diante de um “elemento [...] que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”: a norma. Nos limites do que ele

denomina “sociedade de normalização”, os componentes do corpo populacional são impelidos a se enquadrar em determinados padrões que vão ao encontro dos interesses capitalistas e que entram em nossa constituição de indivíduos em sujeitos. Corpos normalizados (higienizados, medicalizados, constantemente controlados) terão mais saúde, maior longevidade, mais qualidade de vida e, dessa forma, pouparão gastos para o poder público, mantendo-se por muito mais tempo como consumidores ativos. Trata-se “de aumentar a vida, de prolongar sua duração, de multiplicar suas possibilidades” (FOUCAULT, 2002, p. 304).

Sobre a população infantil, parcela representativa da sociedade de controle, o poder soberano e o biopoder não deixaram de incidir, mesmo que de forma diferente. De acordo com Ariès (1981), na Idade Média, a etapa da vida humana que hoje conhecemos por infância não existia, tampouco a criança era considerada, nos seus primeiros anos de vida, como membro da família. Para que adquirisse tal *status* era necessário constatar que ela vingaria, posto que a morte de crianças pequenas era algo irrelevante para a sociedade da época. Se, porventura, era retratada, em obras de arte, por exemplo, sua imagem era a de um adulto em miniatura, sem as características físicas e singularidades próprias da infância.

Publicação recente do jornal *O Globo* nos mostra a dimensão dessa falta de importância. Um grupo de arqueólogos gregos descobriu, na cidade de Atenas, em 1930, um poço com ossadas de 450 crianças, junto com centenas de

esqueletos de cachorros. O fato de os corpos das crianças serem enterrados (ou descartados?) junto com os de animais sinaliza tanto para a alta mortalidade de crianças na antiguidade, quanto para a indiferença dos adultos da época em relação à sua morte. É justamente essa a conclusão de uma pesquisa concluída recentemente acerca da referida escavação. A mesma pesquisa também aborda as “práticas funerárias alternativas para aqueles que não eram considerados membros de pleno direito na sociedade” (KAPA, 2015, s/p). Tais constatações revelam como a concepção de infância, bem como os discursos e as práticas que a rodeiam, se modificaram, e se modificam, ao longo do tempo.

Assim sendo, a infância, tal como conhecemos, faz parte de uma construção histórica delineada por uma espécie de acúmulo/dispersão de enunciados pelos quais fomos, e continuamos sendo, constituídos. Isso porque as coisas do mundo só ganham contorno existencial a partir do momento em que pensamos, falamos e, acerca delas, criamos representações. De acordo com Veyne (2014, p. 22), o discurso constitui grande parte de “uma realidade que se pretende representar”. Partindo desse pressuposto, a infância não existiria não fosse o que foi pensado, dito e escrito sobre ela; não fosse, em uma palavra, o *discurso*. Em suma, as coisas não existem em si mesmas, mas são representações que os discursos constroem delas, dentro de um dado regime de poder, saber e verdade. Veyne (2014) completa seu raciocínio explicando que a noção de verdadeiro e falso se sustenta por todo um aparato legal e mental que

varia ao longo do tempo de tal forma que aquilo que passa por verdadeiro hoje, pode ser motivo de risos séculos mais tarde. Dessa maneira, “o sujeito não é soberano, mas filho do seu tempo; não é possível tornar-se qualquer sujeito em qualquer época” (Veyne, 2014, p. 179).

Assim, orientados pelas verdades de uma época, a família e os demais segmentos da sociedade passaram a direcionar seu olhar e seus esforços à aquisição de todos os meios possíveis para entregar à população infantil o que, sendo hoje indispensável, um dia não existia ou não fazia sentido. Se pensarmos na discrepância entre os papéis sociais ocupados pela criança ao longo da história, considerando que os objetos só ganham existência pelas representações que deles criamos, podemos dizer que “uma ‘época’ não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem às visibilidades que a preenchem” (DELEUZE, 2005, p. 58). A criança e a infância são um exemplo do que ocorre com inúmeros discursos de vários outros segmentos que, em uma relação de forças multilaterais, vão ordenando o pensar, o agir e o ser do homem em seu tempo.

Cada um desses discursos sucessivos se vê implicado nas leis penais, nos gestos, nas instituições, nos poderes, nos costumes e até mesmo nos edifícios que põem em funcionamento e formam o que Foucault chama de dispositivo (VEYNE, 2014, p. 18).

De acordo com o dicionário Caldas Aulete, dispositivo é “peça ou conjunto de peças que aciona um mecanismo

ou realiza uma função” ou ainda “conjunto de meios combinados com propósito de atingir certo fim”. De modo geral, o dispositivo de que tratam os verbetes mencionados, uma vez acionado, conclui a função para a qual foi idealizado, de forma “automática”, sem que seja necessária ou possível a interferência de qualquer agente externo na sua realização ou na obtenção do fim a que se propôs: um interruptor que, ao ser acionado, acende uma lâmpada, é um exemplo.

Guardadas as devidas proporções e singularidades, acreditamos que, por analogia, é possível olhar para os dispositivos concebidos por Foucault como mecanismos que funcionam no seio da sociedade realizando certas funções ou buscando atingir determinados fins. No dizer de Foucault (2009, p. 244), dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre os elementos de

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo.

Tendo em vista os elementos acima, que, para Foucault, condicionam a instauração de um dispositivo e aproximando-os do feixe de relações que foram e vem sendo estabelecidas ao redor da existência da criança não é difícil identificar o dispositivo de infantilidade por meio dos elementos que o singularizam: instituições e estruturas

arquitetônicas (escolas, creches, berçários, conselhos tutelares); decisões regulamentares e leis (estatuto da criança e do adolescente); enunciados científicos que estudam as peculiaridades da criança e determinam as necessidades relacionadas à sua alimentação, saúde, bem estar e qualidade de vida; proposições morais que a protegem de itens que, sendo corriqueiros na realidade dos adultos, podem maculá-la ou ameaçar sua integridade física e/ou moral; movimentos filantrópicos que visam à inclusão social daquelas que porventura estejam em situação de exclusão nos mais diversos âmbitos. Nesse feixe de relações, Foucault (2009) ainda procura demarcar a natureza do laço que une esses elementos heterogêneos para conhecer o jogo em que se dá as mudanças de posição, os novos planos de racionalidade.

Nesse sentido, como em qualquer outro dispositivo, a infantilidade é levada a diversos campos de saber que estudam e determinam, por meio de diferentes práticas discursivas e não discursivas, quais quesitos entram na lista de necessidades essenciais para a manutenção do bem-estar, da saúde e, nos termos do biopoder e da sociedade de controle, da vida da população infantil. Nessa lista se agregam, ainda, uma infinidade de produtos, serviços e bens de consumo direcionados especificamente ao público infantil.

Acreditamos que os acontecimentos, discursivos ou não, vão se agregando aos dispositivos promovendo sua reconstituição e entrelaçando-os de modo a funcionarem em rede, interferindo uns nos outros. Simplificando ao máximo a complexidade da questão, consideremos, a título de ilus-

tração, o surgimento dos métodos contraceptivos e demais métodos de controle de natalidade que, entre tantos outros acontecimentos, une e enreda as linhas dos dispositivos que desejamos analisar: infantilidade, sexualidade e segurança.

Sem considerar as inúmeras outras mudanças promovidas na rotina da sociedade, e alheias ao nosso interesse no momento, a adoção de tais métodos contribuiu para a construção do dispositivo de infantilidade, atribuindo mais valor à existência da criança no mundo; operou mudanças no dispositivo de sexualidade, despertando nos genitores a preocupação de controlar o número de filhos; integrou o dispositivo de segurança, em vista do surgimento de procedimentos de segurança específicos para essa faixa etária, que o digam, por exemplo, as normas para a condução de crianças no interior de automóveis.

Um dos reflexos desse acontecimento é que as famílias foram se tornando cada vez menores. Hoje, em sua maioria, se resumem ao casal e mais um ou, no máximo, dois filhos. Isso porque, dentro dessa ordem do capital, as demandas que envolvem a trajetória de vida de criança, desde a gestação, impulsionam os genitores a produzirem mais, para consumir o suficiente para ofertar aos pequenos o padrão de qualidade de vida recomendado pelas verdades desta época que movem os dispositivos.

Esse funcionamento dos dispositivos em rede com outros dispositivos é uma singularidade do pensamento de Foucault sempre dentro do, já mencionado, jogo que envolve o exercício de poder condicionado e sustentado por

determinados tipos de saber. Tal rede é tecida por linhas de natureza distinta que ligam um enunciado a outro, um discurso a outro, um dispositivo a outro. No dispositivo,

as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta [...], mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a *variações de direção* – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a *derivações*”. (DELEUZE, 1996, grifos do autor)

Em outras palavras, o aparecimento de novos enunciados que produzem novos discursos que funcionam somente “dentro” de um dispositivo, parecem fazer girar uma roda que, de forma interdependente, inédita e ininterrupta, produz outros novos discursos, outras novas práticas, outros novos produtos, outras novas necessidades, outras novas verdades, outros novos sujeitos. É nessa complexa dispersão, em que estão imbricadas as noções de enunciado, discurso e dispositivo, que encontramos a coerência do pensamento de Foucault e é essa mesma dispersão que nos permite iniciar o caminho metodológico a ser adotado para a análise de um dado objeto.

Dessa maneira, torna-se plausível que, nos termos de Foucault, o método de análise não seja determinado *a priori*, já que o percurso analítico só poderá ser delineado ao tempo em que o pesquisador o percorre, observando os acontecimentos que irrompem acerca do objeto e, sobretudo, as rela-

ções discursivas e não discursivas que vão se estabelecendo em uma complexa rede, cuja tessitura ganhará esse ou aquele desenho dependendo das relações que forem estabelecidas entre os elementos dos dispositivos e das relações dos dispositivos entre si. Assim, seremos capazes de identificar as regularidades metodológicas (ou o método) olhando para a rede já tecida, isto é, somente a partir da descrição do funcionamento dos dispositivos é que seremos capazes de perceber o modo como as relações de saber e poder foram estabelecidas e produziram, por meio dos processos de objetivação e subjetivação, diferentes subjetividades.

Entendendo que o método se constrói no decorrer da análise e o percurso a ser percorrido depende das relações estabelecidas pelos dispositivos, temos subsídios para concordar com Stassum e Assmann (2010) que consideram – sustentados pela teoria de Foucault – a possibilidade de o dispositivo ser adotado, ao mesmo tempo, como método e objeto. O que as reflexões metodológicas de Foucault oferecem ao pesquisador são possibilidades de olhar para o objeto de forma a perceber suas regularidades para, então, e concomitantemente ao andamento da pesquisa, ir traçando o caminho ou a metodologia a ser aplicada àquele e somente àquele objeto. Sim, para Foucault, não há um método que, pensado *a priori*, poderá ser aplicado a diferentes objetos, como ocorre na maior parte das pesquisas. Entretanto, para propor um projeto de pesquisa, via de regra, seremos, antes, convocados a apresentar a metodologia a ser aplicada. O pesquisador que for pensar sua pesquisa com o

pensamento de Foucault, tardará um pouco na definição e explicitação do método encaminhado pelo traçado dos dispositivos colocados em questão. Talvez terá condições de demonstrá-lo, na íntegra, somente nas considerações finais. Poderá ser esse o nosso caso, posto nossa opção pela adoção do dispositivo como caminho e chegada.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

COURTINE, Jean-Jacques. Corpo, olhar, discurso: a perspectiva arqueológica. In: *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013 (p. 19-29).

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: *Decifrar o corpo: pensar com Foucault O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja, 1996.

DELEUZE, Gilles. Os estratos ou formações históricas: o visível e o enunciável (saber). In: *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005 (p. 57-77).

Dicionário Online Caldas Aulete. Disponível em: <http://www.aulete.com.br>. Acesso em 12 ago. 2015.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 285-315.

FOUCAULT, Michel *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007b. p. 21-86.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. Produção biopolítica. In: HARDT, Michael ; NEGRI, Antonio. *Império*. Tradução Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Editora Record 2001. p.41-60.

KAPA, Raphael. Descoberta de 450 bebês em um poço de Atenas evidencia concepção da infância na Grécia Antiga. Disponível em <<http://oglobo.globo.com>>. Acesso em 20 de jun. 2015.

MARTINS, Maria Marta. Infância em discurso: mídia, poder, verdade e subjetividade. Orientadora: Profa. Dra. Kátia Menezes de Sousa. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010.

PELBART, Peter Pál. Bipolítica. In: PELBART, Peter Pál. *Vida Capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras. p. 55-59.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014 (p. 13-39).

STASSUM, C. C. S; ASSMANN S. J. Dispositivo: fusão de objeto e método de pesquisa em Michel Foucault. In: *Caderno de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas*. V. 11, n. 99, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

CAPÍTULO 7

A PROJEÇÃO DOS CORPOS EM TERCEIRA DIMENSÃO: CONTROLE E DISCIPLINARIDADE PELOS VIDEOGAMES

LUANA ALVES LUTERMAN⁵⁰ & AGOSTINHO POTENCIANO DE SOUZA⁵¹

1. INTRODUÇÃO

Propomos, nesse artigo, estudar, por meio do dispositivo teórico-metodológico de Foucault, a inscrição dos corpos na interação com videogames contemporâneos (século

50 Professora Titular da Universidade Estadual de Goiás e Membro do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI).

51 Professor Titular da Universidade Federal de Goiás e Membro do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (FL/UFG).

XXI). As práticas sociais instauram poderes. As relações do discurso com a história e o poder constituem os sujeitos. Analisamos as enunciações do corpo possibilitadas por games interativos que induzem a inscrição dos corpos durante as movimentações para operacionalidade do dispositivo criado para entretenimento. E, enfim, estudamos como o biopoder exerce práticas de objetivação, que determinam as práticas de subjetivação sobre os sujeitos. E, nesse sentido, nos vinculamos à contribuição genealógica de Foucault para a Análise do Discurso de linha francesa, fundamentada pela abordagem analítica do sujeito, em suas relações discursivas com a história e o poder:

É essa análise do porquê dos saberes, que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-o como peça de relações de poder ou incluindo-o em um dispositivo político, que Foucault chamará genealogia (MACHADO, 2007, p.10).

Na abordagem teórica, enfocamos a fase genealógica, ao analisar, por meio da disciplinaridade, o controle dos corpos submetidos ao uso de videogames, utilizando outras bibliografias enriquecedoras relacionadas a essa epistemologia genealógica foucaultiana, como Milanez. No viés empírico, investigamos o videogame lançado em 2006 pela *Nintendo*, o *Nintendo Wii*. Mais especificamente, analisamos o jogo *Nintendo Wii Fit*. Também estudamos o *Xbox 360 Kinect*, dispositivo que, dentre outros aplicativos, funciona como videogame, tendo sido lançado em 2005 pela *Microsoft*.

2. O CORPUS DA PESQUISA

Brincar de videogame, nos anos 1980 e 1990, significava, necessariamente, utilizar controle remoto. Conhecer vários botões era condição primeira para iniciar qualquer jogo. Os famosos *Super Nintendo*⁵² (lançado em 1990, no Japão) e *Atari*⁵³ (lançado em 1977, nos Estados Unidos) funcionavam por meio de cartuchos, discos de leitura óptica. Inseridos nos consoles, dispositivos computacionais responsáveis pelo processamento dos dados dos cartuchos de videogames, os cartuchos revelavam seus conteúdos por meio da televisão. O estímulo para o jogo ocorrer era mediado pelo controle remoto, como o dispositivo à esquerda na Figura 1, ou pelo joystick, como se tornou conhecido o controle remoto do *Atari* (sobre o console, na Figura 2).

Figura 1: *Super Nintendo*⁵⁴



52 Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Super_Nintendo_Entertainment_System>. Acesso em: 12 mai. 2011.

53 Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Atari_2600>. Acesso em: 12 mai. 2011.

54 Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Super_Nintendo_Entertainment_System>. Acesso em: 12 mai. 2011.

Figura 2: Atari⁵⁵



Nos anos 2000, os videogames surgiram com tecnologias mais avançadas. Dentre as várias novidades, destacamos, para essa análise, o *Nintendo Wii* (Figura 3), um videogame lançado em 2006 pela *Nintendo*, e o *Xbox 360* (Figura 4), videogame lançado em 2005 pela *Microsoft*.

Figura 3: Da esquerda para a direita, controle e console do *Nintendo Wii*⁵⁶



55 Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Atari_2600>. Acesso em: 12 mai. 2011.

56 Disponível em: <<http://nintendohardcore.blogspot.com/2009/02/introducao-sobre-o-blog-nintendo-hard.html>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

Figura 4: Console do *Xbox 360 Kinect*⁵⁷



Conforme verificamos na Figura 3, o *Nintendo Wii* funciona por meio de um controle, mediador que limita a interação (Figura 5). O *Xbox 360 Kinect* não necessita de controle; é composto pela tecnologia *Kinect*, lançada em 2010. Trata-se de um sensor que acompanha os movimentos ditados pelo jogador. Localizado em frente à televisão ou ao computador em que o *Xbox 360 Kinect* está conectado, o jogador interage com maior liberdade, como se seu corpo se inserisse no game (Figura 6).

57 Disponível em: <http://www.xbox.com/pt-BR/Kinect/GetStarted>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

Figura 5: utilização do videogame *Nintendo Wii*⁵⁸



Figura 6: utilização do videogame *Xbox 360 Kinect*⁵⁹



58 Disponível em: <<http://www.superativa.com/2011/05/jogos-para-nintendo-wii.html>>. Acesso em: 25 mai. 2011.

59 Disponível em: <http://www.artigonal.com/comercio-eletronico-artigos/o-que-voce-faria-se-tivesse-uma-segunda-chance-4302711.html>>. Acesso em: 10 abr.2011.

3. TER OU NÃO TER CONTROLE? EIS A QUESTÃO

O gosto pela liberdade de movimentos e pelo fim da limitação do jogador no processo interacional com o videogame torna atrativos os modelos contemporâneos de propostas de jogos, como os oferecidos pelo *Nintendo Wii* e pelo *Xbox 360 Kinect*. O desejo de ser partícipe da ficção e torná-la menos objetiva fazem o jogador ter a sensação de estar no jogo. Diminuir a distância entre o game e o jogador permite um entretenimento mais divertido. A diferença entre usar e não usar um controle remoto – ou um *joystick* – é relacionada a esse poder de pertencimento ao jogo actancial. Se menos objetos mediadores são utilizados para interação, maior é a introjeção no universo ficcional.

O estímulo à interação cada vez menos distante entre o jogador e o game é uma prática social possível devido às condições de emergência dos discursos e suas unidades elementares, os enunciados, postos em formações discursivas, cujas definições trazemos de Foucault:

um conjunto de enunciados na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...]. Ele é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2005, p. 20). [...] Uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento” (FOUCAULT, 2005, p.50).

No capítulo sobre as formações discursivas, Foucault (2005) não se abstém de incluir as discontinuidades que se materializam devido à dispersão dos discursos. Para Foucault, há quatro hipóteses a respeito da unidade discursiva: (1) a unidade de uma disciplina não é constituída pela unidade do objeto que a forma; (2) uma enunciação regular não forma um estilo discursivo, uma unidade, porque as enunciações são heterogêneas; (3) a unidade discursiva não está em um sistema fixo, homogêneo, de enunciados; (4) não é a constância temática a responsável pela individualização dos discursos, porque um mesmo tema pode ser detectado em diferentes discursos, e um mesmo discurso pode compor diversos temas (MACHADO, 2006, p.145-146).

Um mesmo objeto de análise comporta vários temas (4). Por isso, não há fixação de um discurso numa mesma trama de enunciados (3), como uma regularidade ou uma sistematização que engessa as materialidades discursivas e não permite suas inscrições em outras relações enunciativas: a unidade discursiva está dispersa, porque os discursos são heterogêneos (2), mas encontra regularidade, quando é descrita por meio de relações entre eles. Há muitos temas numa mesma formação discursiva.

Os valores estão presos aos enunciados, que são historicamente constituídos. O processo de realização dos enunciados, que é a enunciação, é trabalho de elaboração. Não há criatividade plena na enunciação porque os enunciados estão dados e nos constituem. É uma trama de significados que constrói a história.

O *modus operandi* dos enunciados é historicamente determinado: o método arqueológico de pesquisa propõe o estudo dos vestígios das condições de emergência dos discursos. Para Foucault (1996), não há causas e efeitos advindos de posições ideológicas, dispostas em uma arena discursiva, em que ocorrem lutas de classes, como propunha Volochinov (Bakhtin) (1992). A descrição foucaultiana envolve práticas discursivas, e não o que se considera estar nas entrelinhas, ou o não-dito, como propõe a Semântica de Ducrot. Em todo dito, existe um já-dito: é essa materialidade discursiva o objeto de análise. Não há um sentido “por trás”, produto de uma ideologia que assola a coletividade.

Discursos, então, são práticas, e não representações. Os documentos não são interpretativos e, por isso, possuem base científica, epistemológica. As formações discursivas apoiam-se na *episteme*.

A percepção de que novas ordens discursivas surgem não apenas devido à resistência e à transgressão, e sim devido a outras conjunturas econômicas, políticas e sociais, faz com que Foucault perceba as identidades dispersas, multifacetadas, que antes eram consideradas apenas como regularidades inscritas em determinadas comunidades categorizadas como resistentes a exterioridades vigentes em um período sócio-histórico específico. Assim, ele se dedica ao estudo da constituição dos sujeitos, antes relegados ao controle das concepções sociais.

Apesar de pensarmos que a dispersão de discursos impossibilita a ordem, ou a estrutura, as regularidades enun-

ciativas operam a sistematização em prol da metodologia de análise discursiva. Há ordem no caos. Porém, essa lei não é um oxímoro. Ordem e caos se realizam como um dualismo dicotômico. Se não há ordem temporal sincrônica, cronológica – ou uma relação de causa e efeito –, e, sim, caos, dispersão, a necessidade de ordenar, categorizar e sistematizar o caos possibilita o acesso à ordem do discurso. Esta prática social instaurada permite a análise e o estudo dos discursos.

Mesmo que a ordem não se estabeleça, na realização dos discursos, existem regras de formação, condições de existência dos discursos, que não permitem quaisquer agrupamentos ou conjuntos discursivos. Uma ordem categoriza e estrutura os discursos:

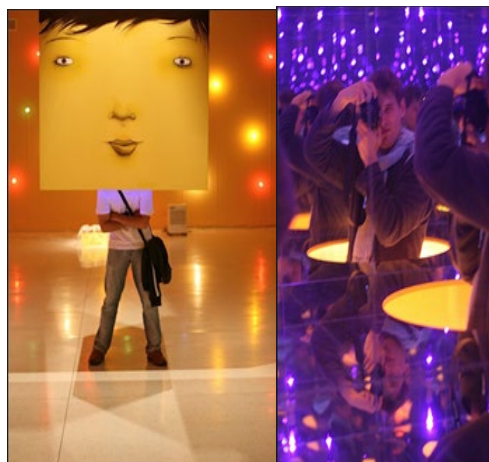
A análise dos discursos será a descrição de uma dispersão [...] para estabelecer regularidades que funcionem como lei da dispersão, ou formar sistemas de dispersão entre os elementos do discurso como uma forma de regularidade. Trata-se de formular regras capazes de reger a formação dos discursos. A essas regras, que são as condições de existência de um discurso, e devem explicar como os discursos aparecem e se distribuem no interior de um conjunto, Foucault chama de ‘regras de formação’ (MACHADO, 2006, p. 146).

Em meio à dispersão de discursos que circulam por meio de práticas discursivas que produzem sentidos, verificamos, na contemporaneidade (século XXI), regularidades enunciativas verbo-visuais em diversas superfícies midiáti-

cas, como interação com instalações de arte contemporânea (Figuras 7 e 8), outdoors com efeito 3D (Figura 9), livro pop-up (efeito tridimensional) (Figura 10) e videogames com tecnologias de aproximação interacional (como *Nintendo Wii* e *Xbox 360 Kinect*).

Pela regularidade enunciativa promovida pelos enunciados verbo-visuais, percebemos a convocação dos sujeitos para se aproximarem cada vez mais de uma proposta temática, seja por meio da arte contemporânea, do outdoor tridimensional, do livro pop-up ou dos videogames. Há uma irrupção de enunciados favoráveis à inscrição dos corpos na atividade de leitura.

Figuras 7 e 8: instalação de arte contemporânea
(Exposição *Vertigem*, de Osgemeos)⁶⁰



60 Respectivamente, a Figura 7 retrata o leitor em contato com a instalação; a Figura 8 mostra o aspecto interno da instalação. Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/oavestruz/2930928552/in/set-72157607921553413>>. Acesso em: 14 fev. 2011 (OSGEMEOS:VERTIGEM, 2008).

Figura 9: Outdoor com efeito 3D sobre o Festival de Teatro de Curitiba⁶¹



Figura 10: livro pop-up (*Alice no país das maravilhas*, concebido por Robert Sabuda)



Fonte: arquivo pessoal.

61 Disponível em: <<http://www.blu.com.br/blug/2007/01/04/russian-blu/>>. Acesso em: 01 set. 2010.

4. INTERCONEXÃO POR MEIO DA INTERNET

A aproximação dos jogadores por meio da internet tornou ainda mais versáteis os videogames. A tecnologia *Xbox LIVE* conecta jogadores de todo o mundo:

Com mais de 25 milhões de usuários por todo o mundo, estamos felizes em trazer para o Brasil toda a diversão e o entretenimento que faz do Xbox LIVE o serviço de jogos online mais famoso do mundo. Jogue seus títulos favoritos com seus amigos no Xbox LIVE, aumente seu Gamerscore e baixe os últimos lançamentos do Xbox LIVE Arcade e dos Jogos Sob Demanda no conforto da sua casa. Você ainda pode aprimorar seus jogos baixando os Complementos de Jogos, como pacotes de mapas, personagens e músicas. O Xbox LIVE e o Kinect para Xbox 360 vão abrir um novo mundo cheio de jogos, diversão e muitos amigos. Desejamos que todos se divirtam muito (O XBOX LIVE ESTÁ NO BRASIL!, 2011)⁶².

Temos, nesse trecho do conteúdo sobre o *Xbox*, disponível do site oficial, o atravessamento de discursos como o da felicidade, da diversão (entretenimento) e do conforto. Vemos disseminadas as relações de poder exercidas sobre os sujeitos, que desejam felicidade, diversão e conforto e, para isso, consomem as novas tecnologias de jogos, cuja expressão discursiva encontra lugar no comentário de Machado:

62 Disponível em: <<http://www.xbox.com/pt-BR/live?xr=shellnav>> . Acesso em: 15 mai. 2011.

Os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa. [...] O poder funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social (MACHADO, p. 13, 2007).

O poder soberano, monárquico, assola a sociedade por ser munida de um poder superior, que instaura técnicas de controle como o suplício, punição exemplar para casos de desobediência às normatizações estipuladas pelo Estado. Trata-se de um poder violento, incisivo, porque o rei possui o poder e pode atribuí-lo em seu modo de governar. A população serve o rei e é dominada por ele:

Dizer que o soberano tem direito de vida e de morte significa que ele pode fazer morrer e deixar viver. [...] O efeito de poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar (FOUCAULT, 1999, p. 286).

Decidir sobre a morte, direito político do rei entre os séculos XVII e XIX, torna o soberano dotado de um poder supremo sobre a vida do povo, além de transformar em ritual o processo tortuoso da morte, por meio do suplício: “a morte é um suplício na medida em que ela não é simplesmente privação do direito de viver, mas a ocasião e o termo

final de uma graduação calculada de sofrimentos” (FOUCAULT, 2007, p. 31).

O controle biológico das populações, em favor da segurança, da proteção e do cuidado, como o controle de natalidade, mortalidade e longevidade, é característico do liberalismo, um modo de regular os indivíduos, para que não haja variáveis. O objetivo é transformar os corpos em úteis e dóceis:

Foi esse tipo de poder que Foucault chamou de disciplina ou poder disciplinar. É uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder, são ‘métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade’ (MACHADO, 2007, p. 17).

Assim, o liberalismo se revela déspota, mas com um sistema favorável ao poder que o povo exige sobre si, para se sentir seguro. A economia, num sistema capitalista, encarrega-se de gerir a população. Há, então, uma arbitrariedade mascarada pelo bem-estar social:

O liberalismo funciona pela liberdade (do mercado, do direito de propriedade, da discussão, da circulação etc.), assim como o Estado de polícia funciona pela docilidade, esta liberdade deve ser produzida por uma ação permanente do governo e protegida das usurpações que a ameaçam (SENELLART, 1995, p.10).

O liberalismo, no fim do século XX e no século XXI, apresenta-se neoliberal. O Estado mínimo, como é caracterizado o neoliberalismo, funciona com a desestatização. A economia e a lógica do mercado são responsáveis pelo núcleo que estrutura o neoliberalismo. O poder não é hierarquizado, na contemporaneidade, como se funcionasse por uma cadeia explícita de relações de superioridade e inferioridade. Temos, na atualidade, uma tecnologia de poder que normaliza comportamentos. Trata-se de um biopoder, um poder sobre a vida, exercido por meio de um controle moral que nem sempre está regulamentado, normatizado. Não é uma obrigação ou um dever do cidadão, vigiado pela política do Estado. O poder está disseminado, é capilar, e se torna naturalizado, necessário, essencial (SENELART, 1995, p. 10), e o estudo desses modos de governar é denominado *governamentalidade*:

O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer o poder que tem, por objetivo principal, a população; a tendência que conduziu esse tipo de poder que é governo sobre todos os outros: a soberania, a disciplina, que permitiu o desenvolvimento de uma série de saberes (CASTRO, 2009, p. 190).

A análise das técnicas de dominação sobre os outros e sobre si é, portanto, chamada de governamentalidade. Como se exerce o poder? Se o poder possui técnicas de domínio, é a episteme que possibilita a coerção. A episteme

é o conjunto de saberes advindos das regularidades enunciativo-discursivas. Para Foucault, não interessa o que é o poder. O funcionamento do poder é enfoque dos estudos genealógicos, porque as relações de poder se exercem por meio dos saberes produzidos.

A obra de Foucault (1926-1984) pode ser didaticamente separada em três fases: ser-saber (constituição dos saberes na sociedade); ser-poder (o modo como os poderes se exercem sobre os sujeitos); ser-si (experiência do indivíduo com o corpo). A primeira fase é denominada arqueológica; a segunda é a fase genealógica; a terceira é fase da ética e da estética de si. Portanto, por ser o sujeito o cerne das análises de Foucault, estudamos as relações entre saber-poder para constituirmos o sujeito (DREYFUS; RABINOW, 1995).

O sujeito contemporâneo é clivado por discursos que conduzem sua vida, como o da felicidade, da diversão e do conforto: “[...] Estamos felizes em trazer para o Brasil toda a diversão e o entretenimento. [...] Baixe os últimos lançamentos do Xbox LIVE Arcade e dos Jogos Sob Demanda no conforto da sua casa”. Não há uma obrigatoriedade de ser feliz, ou ter diversão e entretenimento; porém, o discurso da felicidade o possibilita como objeto de consumo, num sistema neoliberal, que controla a população com o mínimo de gastos e estimula o cuidado de si.

O lucro não é apenas financeiro. O biopoder está presente quando o sujeito adquire a felicidade: um lucro possibilitado pela obtenção de um produto que oferece diversão e conforto. Possuir jogos sem a necessidade de perder tem-

po ao sair de casa é um conforto que a empresa fabricante do *Xbox Kinect* realiza para cuidar do cliente. Portanto, não há um poder soberano ou disciplinar que dirige a docilidade do corpo. Há uma vontade normalizada de ter felicidade ao consumir o produto, ao economizar tempo para ter mais vida e usufruir do conforto de comprar e jogar em casa.

Há, então, um controle de si na maneira de operação do poder, que se exerce por meio do saber. Nesse caso, os poderes da felicidade, do conforto e da diversão ocorrem pelo saber inscrever o corpo do jogador na tela que media a brincadeira. Como a condição de emergência do discurso da felicidade, do conforto e da diversão faz parte da ordem histórica que controla os corpos em favor do bem-estar, o saber do *Xbox* é coercitivo, na medida em que possibilita maior entretenimento ao viver a introjeção do corpo no game.

5. NINTENDO WII FIT E YOUR SHAPE FITNESS EVOLVED

O jogo *Nintendo Wii Fit*, do videogame *Nintendo Wii*, e o *Your Shape Fitness evolved para Kinect*, lançado pelo *Xbox Kinect*, são semelhantes quanto às ofertas: servem tanto para entretenimento quanto para o cuidado com o corpo.

O *Nintendo Wii Fit* funciona por meio do dispositivo *Wii Balance Board*, uma balança que mede o Índice de Massa Corporal do jogador. Há 50 exercícios diferentes. Além disso, o *Wii Fit Age* calcula a idade do usuário por meio da produtividade atlética.

O *Your Shape Fitness evolved para Kinect* promete a realização de exercícios personalizados, de acordo com a

necessidade fornecida pela avaliação automática promovida pelo videogame. A interatividade envolve o jogador e o provoca para fazer os exercícios, sem a mediação de algo externo, como um controle remoto, um joystick ou um dispositivo de controle do Índice de Massa Corporal.

Selecionamos essas duas regularidades enunciativas do videogame para descrever a possibilidade de emergência de tais produtos de consumo devido à irrupção do discurso anti-sedentarismo. Mas por que exercitar o corpo?

Os saberes científicos exercem o poder de controlar os indivíduos, que se singularizam pelas técnicas do cuidado de si. Foucault (2009, p. 151) afirma que um dos tabus humanos é a morte: “agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação; a morte é o limite, o momento que lhe escapa; ela se torna o ponto mais secreto da existência”.

Para escapar da morte, os saberes científicos atestam o poder dos exercícios físicos. A manutenção da vida é um desejo causado pelo poder que o saber científico da medicina realiza, ao exercer o autocontrole dos indivíduos. Esse investimento sobre a vida, propiciado pelo biopoder, dissemina técnicas de sujeição dos corpos à preservação da vida, em favor do poder de retardar o tempo:

O ‘direito’ à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o ‘direito’, acima de todas as opressões ou ‘alienações’, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser, esse ‘direito’ tão incompreensível para o sistema jurídico clássico, foi a réplica política a todos esses

novos procedimentos de poder que, por sua vez, também não fazem parte do direito tradicional da soberania (FOUCAULT, 2009, p.151).

Não há um poder coercitivo visível, uma governamentalidade exercida pelo Estado ou quaisquer outras instituições para que o indivíduo consuma um produto. A necessidade é fabricada pelos eixos saber-poder, que tornam essenciais os produtos de consumo, conforme veremos a seguir.

A Figura 11 demonstra a tecnologia aproveitada para tornar o corpo saudável. O perfil da pessoa que joga é escazeado. Os movimentos são comandados pelo corpo da jogadora, que se sujeita aos exercícios ditados pelo game. Temos a demonstração de um corpo magro, saudável, que se cuida contra patologias causadas pelo sedentarismo, como a obesidade, a pressão alta e o estresse, comprovados cientificamente prejudiciais à vida. Mais uma vez, a episteme, ou o saber, exerce poder sobre o corpo.

Vemos, em ambos os casos, nas Figuras 11 e 12, uma significativa diferença entre os videogames dos anos 1980 e 1990 (como *Super Nintendo* e *Atari*) e os atuais. Os antigos não promovem a interação. Os jogadores permanecem sentados enquanto se divertem. Os atuais jogos e tecnologias de videogames modificam a relação entre o jogador e o game, ao conduzir o corpo do jogador ao movimento físico, em frente à tela de um computador ou de uma televisão.

Figura 11: mulher utilizando o jogo *Nintendo Wii Fit*

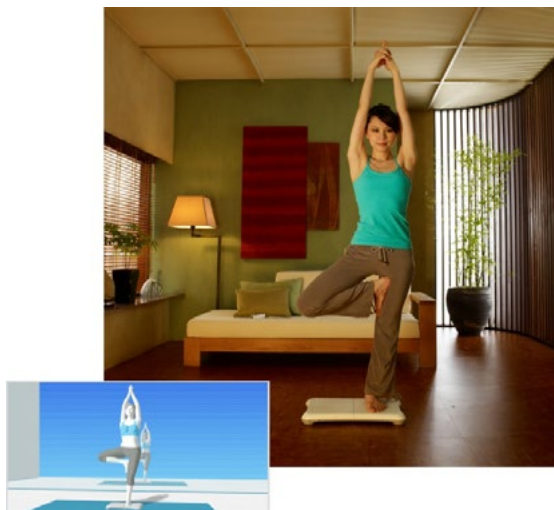
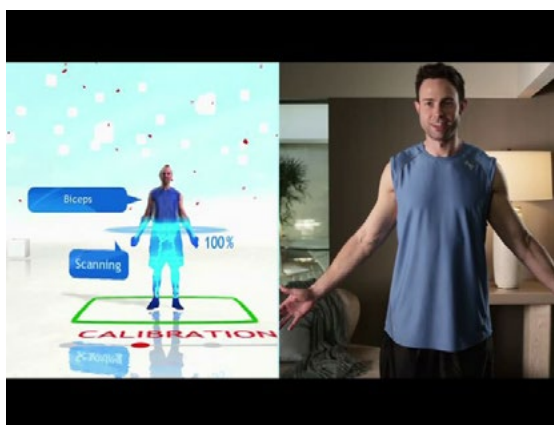


Figura 12: homem se exercitando por meio do game
Your Shape Fitness evolved para Kinect



Notamos, também, que, em ambas as Figuras 11 e 12, a mulher e o homem, respectivamente, realizam sorrindo os

exercícios. Afinal, o enunciado “exercitar faz bem à saúde” é um aforismo da formação discursiva da medicina:

O exercício físico provoca respostas hormonais no organismo que traz alterações fisiológicas e psicológicas. Entre os que atuam para que haja as respostas, encontram-se as endorfinas, hormônio liberado após a prática de atividade física. As endorfinas são substâncias bioquímicas analgésicas segregadas pelo cérebro que executam um papel essencial no equilíbrio entre o tônus vital e a depressão. Delas depende que nos encontremos bem ou mal. Além de aliviar a dor, elas colocam o organismo inteiro em um estado de relaxamento no qual a energia pode atuar livremente e inclusive curar doenças (RESPOSTAS HORMONAIAS AO EXERCÍCIO FÍSICO, 2009).

Liberar o hormônio da felicidade, a endorfina, deixa viver. O exercício físico é fundamental: cura anormalidades do corpo e da mente, ao evitar as dores e lutar contra a depressão, a morte psicológica. Sem a endorfina, estamos mal e, assim, sem a felicidade. “Curar doenças” é evitar tempo ruim, é economizar para viver mais. Ser saudável e ser jovem são aspirações que afastam da morte o corpo.

Há algum poder visível, que obriga e assola a população a se exercitar? Adam Smith, ao teorizar a “mão invisível”, demonstra um poder dissolvido que naturaliza vontades, por meio do controle de um sistema capitalista (SENEL-LART, 1995). Essa governamentalidade cria necessidades impostas pela lógica do mercado, que, atualmente, é neoli-

beral. Ao adquirir os videogames, a população se autocontrola para viver bem, sem a disciplina ditada pelo Estado do bem-estar, mas devido a um poder capilar, disseminado pelo poder econômico, capitalista, capaz de tornar essencial um produto, ao serem divulgados os saberes comprobatórios de sua importância:

A questão é determinar o que deve ser o sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu status, que posição deve ocupar no real ou no imaginário para se tornar sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento; trata-se de determinar seu modo de 'subjetivação' [...] (FOUCAULT, 2004, p.235).

O videogame é um produto de consumo, mas esse fato é mascarado pelos múltiplos benefícios promovidos. Comprar é sujeitar-se aos discursos da felicidade, do bem-estar, do conforto, da vida. O capitalismo e o neoliberalismo cuidam dos indivíduos, que, ao se sujeitarem aos poderes exercidos pelos saberes, incisivos, são normalizados e acreditam na verdade do conhecimento, da episteme. O sujeito, portanto, é um constructo diário que assume as técnicas de disciplinaridade do corpo:

A objetivação e a subjetivação não são independentes uma da outra; do seu desenvolvimento mútuo e de sua ligação recíproca se originam o que se poderia chamar de 'jogos de verdade': não a descoberta de coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da

questão do verdadeiro e do falso. Em suma, a história crítica do pensamento não é uma história das aquisições nem das ocultações da verdade; é a história da emergência dos jogos de verdade: é a história das ‘veridicções’” (FOUCAULT, 2004, p.235).

As condições de produção dos discursos são históricas e especificam posições-sujeito, que, portanto, não são autônomas: “O sujeito é inscrito num campo de saberes que o atravessam e o constituem a partir de sua relação com o outro: assim, forma-se a percepção da realidade” (MILANEZ, 2004, p. 185). Os processos de objetivação dos sujeitos ocorrem pelos discursos que exercem poder por meio dos saberes. Por conseguinte, os processos de subjetivação são resultantes dos processos de objetivação dispersos na história. Esses micropoderes são efetivados no ser-si, autocontrolado pelas técnicas de si, promovidas pelos enunciados que constituem a realidade por meio das veridicções instauradas pelas condições históricas de produção dos discursos.

A realidade em si apenas existe em razão dos jogos de verdade promovidos pela relação dialética entre saber e poder, que naturalizam dizeres partícipes do cotidiano das populações. Desse modo, são atribuídos valores em regularidades enunciativas contemporâneas, como a prática regular de exercícios para uma vida melhor e mais saudável, contra a morte. Vejamos a propaganda do jogo *Your Shape Fitness Evolved para Kinect*:

Your Shape™ : Fitness Evolved para Kinect™ convida você a levantar do sofá e entrar em forma. Você vai queimar calorias enquanto se diverte, tanto em aulas de professores renomados, quanto jogando em jogos com a sua família. Enquanto você se exercita, você vai receber instruções específicas de cada movimento, para que você aproveite o máximo cada sessão. Isso ocorre porque a cada exercício criado você será reavaliado cada vez que trocar de sessão para que ela se adapte ao seu ritmo. E ainda, Your Shape: Fitness Evolved responde aos seus movimentos com diversão, surpreende com visuais interativos que vão manter você cada vez mais motivado e empolgado. Você não vai reparar o quanto está malhando até ver os resultados! (YOUR SHAPE FITNESS EVOLVED, 2011).

O discurso contra a morte se revela pelo efetivamente dito, já enunciado: “levantar do sofá e entrar em forma”, “queimar calorias”, “diversão” e “manter você mais motivado e empolgado”. Percebemos a regularidade enunciativa em favor de corpos saudáveis, úteis para o trabalho, retroalimentadores do sistema capitalista, que demanda tempo e produtividade para a atividade laboral.

Há, também, o cuidado de si, porque os exercícios divertem (“queimar calorias enquanto se diverte”), mantêm a família unida e em harmonia (“jogando em jogos com a sua família”), economizam tempo e cuidam de si (“você vai receber instruções específicas de cada movimento, para que você aproveite o máximo cada sessão”; “aulas de professores renomados”; “a cada exercício criado você será reavalia-

do cada vez que trocar de sessão para que ela se adapte ao seu ritmo”; “Você não vai reparar o quanto está malhando até ver os resultados!”).

Ter um game personalizado, que cuida de cada jogador a partir de sua singularidade, é um modo de governar com harmonia o corpo, objetivado por discursos favoráveis à vida e subjetivado pela vontade de viver, que lhe domina. Os micropoderes são hegemônicos e, por isso, não são forças de dominação provenientes de instituições específicas, como a família, a Igreja ou o Estado. Trata-se de poderes atravessados por inúmeros discursos, com mecanismos de coerção enunciativos capazes de transformar realidades em verdades absolutas, essenciais para a população, como o bem-estar, a manutenção da vida e da saúde, em detrimento da morte.

REFERÊNCIAS

ATARI 2600. 4 mai. 2011. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Atari_2600>. Acesso em: 12 mai. 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. De I. M. Xavier. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. *Michel Foucault*: uma trajetória filosófica para além da hermenêutica e do estruturalismo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel de Barros da (Org.). *Michel Foucault: Ética, sexualidade, política*. Trad. de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. v. 5. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Col. Ditos e escritos).

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Col. Tópicos).

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: vontade de saber*. Trad. De Albuquerque e Albuquerque. 19. Ed. Rio de Janeiro, Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. de Raquel Ramallete. 33 ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. e org. de Roberto Machado. 24.ed. São Paulo: Edições Graal, 2007.

INTRODUÇÃO SOBRE O BLOG NINTENDO HARD CORE. 10 fev. 2009. Disponível em: <<http://nintendohardcore.blogspot.com/2009/02/introducao-sobre-o-blog-nintendo-hard.html>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

JOGOS PARA NINTENDO WII. 18 mai. 2011. Disponível em: <<http://www.superativa.com/2011/05/jogos-para-nintendo-wii.html>>. Acesso em: 25 mai. 2011.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MILANEZ, Nilton. A disciplinaridade dos corpos: o sentido em revista. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO, Pedro (Orgs.). *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004.

O QUE É KINECT? Disponível em: <<http://www.xbox.com/pt-BR/Kinect/GetStarted>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

O QUE VOCÊ FARIA SE TIVESSE UMA SEGUNDA CHANCE? 24 fev. 2011. Disponível em: <http://www.artigonal.com/comercio-eletronico-artigos/o-que-voce-faria-se-tivesse-uma-segunda-chance-4302711.html>>. Acesso em: 10 abr.2011.

OSGEMEOS:VERTIGEM.Disponívelem:<<http://www.flickr.com/photos/oavestruz/2930928552/in/set-72157607921553413>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

O XBOX LIVE ESTÁ NO BRASIL! Disponível em: <<http://www.xbox.com/pt-BR/live?xr=shellnav>> . Acesso em: 15 mai. 2011.

RESPOSTAS HORMONAIS AO EXERCÍCIO FÍSICO. 31 mai. 2009. Disponível em: <<http://biodoexercicio.blogspot.com/2009/05/respostas-hormonais-ao-exercicio-fisico.html>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

RUSSIAN BLU. 4 jan. 2007. Disponível em: <<http://www.blu.com.br/blug/2007/01/04/russian-blu/>>. Acesso em: 01 set. 2010.

SENEILLART, Michel. A crítica da razão governamental em Michel Foucault. In: *Tempo Social*; Ver. Sociol. USP, São Paulo, v.7, n. 1-2, p. 1-14, out. 1995.

SUPER NINTENDO ENTERTAINMENT SYSTEM. 2 mai. 2011. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Super_Nintendo_Entertainment_System>. Acesso em: 12 mai. 2011.

YOUR SHAPE FITNESS EVOLVED. Disponível em: <<http://www.xbox.com/pt-BR/Kinect/GetStarted>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

CAPÍTULO 8

O PROCESSO ESCOLAR DE CONSTRUÇÃO DO LEITOR

TÂNIA FERREIRA REZENDE⁶³ & MÁRCIA NÚBIA DE BRITO CIRQUEIRA⁶⁴

1. INTRODUÇÃO

Apesar das políticas públicas brasileiras e de todo o investimento feito na educação básica, nas últimas décadas, sobretudo, apesar das campanhas em todo o Brasil, em torno da leitura, a prática da leitura ainda é árdua para o povo

63 Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG), Membro do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (FL/UFG) e Coordenadora do OBIAH: Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem.

64 Professora da Escola Estadual Santa Marta e Especialista em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

brasileiro, exceto a uma pequena parcela. Nas campanhas para transformar os brasileiros em leitores, a escola é a principal, senão a exclusiva, agência sobre a qual recai o maior peso dessa responsabilidade. Em resumo, no Brasil, a formação do leitor é uma responsabilidade da escola.

A escola assume seu papel de formadora de leitores, propondo modelos, esquemas e estratégias de leitura, com especial ênfase no nível médio de ensino da educação básica, cuja preocupação são as avaliações em larga escala para ingresso nas universidades, tais como o ENEM e os vestibulares. Dessa forma, o letramento escolar, centrado nos gêneros discursivos secundários (BAKHTIN, 1994; MACHADO, 2008), adquire um papel de treinador para leitura esquemática com finalidade específica.

Os gêneros discursivos, nesse contexto, são conteúdos temáticos a serem contemplados nas aulas de Língua Portuguesa, incluindo as aulas de leitura. Dada sua falta de sentido e de objetivo, as aulas de leitura se tornam mecânicas, enfadonhas e, diante disso, não é difícil o projeto de (sonho) de entrar para a universidade se apresentar como um forte motivador para a leitura. Mesmo assim, os esquemas de leitura se sobrepõem à leitura efetivamente.

Diante desse quadro, defendemos que a formação do leitor deve acontecer desde os primeiros anos do ensino fundamental, quando os estudantes ainda têm imaginação e abertura criativa. Para isso, a escola pode assumir seu papel de formadora de leitores, propondo práticas significativas

de leitura, práticas que tenham e que construam sentidos nas esferas de vida da criança.

A proposta exige do professor um engajamento profissional em sua prática docente não só como professor “regente de sala de aula”, da forma como estamos acostumados. Exige um engajamento em pesquisa, uma curiosidade constante, uma contínua vontade de descobrir o que povoa o mundo de seus alunos e como eles constroem sentidos ao mundo a sua volta. Dessa forma, considerando a incompletude do ser, tanto pessoal quanto profissional, o professor também estará em processo de sua formação como leitor, em interlocução com os estudantes.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de um estudo realizado, em forma de ação-reflexão e, agora, por meio de relato de experiência, sobre a construção do leitor. O estudo foi realizado durante o primeiro semestre letivo de 2016, com uma turma do 5º ano do ensino fundamental, na Escola Estadual Santa Marta, situada no Residencial Santa Marta (Antiga Colônia Santa Marta), no Km 08, Estrada para Senador Canedo, em Goiânia, Goiás.

A metodologia adotada na geração da materialidade empírica para estudo foi a dialogia bakhtiniana, especialmente pela prática sensível da escuta (REZENDE, *inédito*) como lugar de estabelecimento do diálogo (GEGe/UFSCar, 2012) e pelo olhar-escutar-sentir o *outro* como maneira e espaço de construção do ser e de teorização sobre o ser no mundo.

A questão epistemológica fundamental que orienta nosso olhar é a do pluralismo sócio-histórico, para o qual a

cultura é um processo sócio-histórico plural, passível de constantes transformações. O quadro teórico que fundamenta a interpretação das experiências relatadas são os conceitos e pressupostos engendrados a partir da dialogia bakhtiniana, realocalizados com base no pluralismo sócio-histórico.

Com as escolhas metodológicas e teóricas que foram feitas, o quadro geral de entendimento dos significados e dos sentidos, neste trabalho, são os valores e princípios dos Direitos Humanos, sob os quais toda a discussão se desenvolve. Nosso entendimento, portanto, de *educação*, de *aprendizagem* e de *letramento* se vincula fortemente às políticas e planejamentos linguísticos, às políticas e planejamentos educacionais e às políticas e ações de letramento desenvolvido no curso de difusão e implementação dos Direitos Humanos na América Latina, de cujas convenções o Brasil é signatário.

Por envolver seres humanos, inclusive menores de idade, nosso projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, obtendo aprovação e contando com a anuência dos gestores da Escola Estadual Santa Marta e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Os estudantes menores concordaram em participar das ações de pesquisa e seus pais ou responsáveis também deram seu consentimento livre e esclarecido para que os menores participassem das ações.

2. O LEITOR SE FAZ NA LEITURA

Tomando como inspiração inicial as palavras de Paulo Freire, para quem “só se aprende a fazer fazendo”, defende-

mos que só se aprende a ler, lendo; logo, o leitor se constrói na prática (ação-reflexão) da leitura. Cumpre, portanto, esclarecermos o que entendemos por ‘ler’, por ‘leitura’ e por ‘leitor’, nesta discussão, partindo da definição estabelecida por Magda Soares (1998):

[...] ler é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, entendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. [...] Ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos.

A noção de leitura de Magda Soares, uma habilidade fundamental na sociedade da escrita e da tecnologia em que vivemos, subsidiária de instituições autorizadas pelo Estado, está fundamentalmente vinculada à escrita alfabética e subordina a apropriação da leitura à escola. Paulo Freire não nega nem exclui o ato de ler da forma sistematizada por Magda Soares, mas defende que o ato de ler

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das

relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1992, p. 11-12)

O excerto citado é seguido de uma longa reflexão com plásticas e densas descrições que o autor faz de seu percurso de leitura na infância. Podemos somar à incursão de Paulo Freire as reflexões de Ferreira Gullar, em *O formigueiro*, dentre muitas outras semelhantes. A lição que esses autores nos passam é a de que a criança é leitora, uma leitora de mundo, da *palavramundo* e do mundo da palavra.

As crianças são atentas e curiosas, elas percebem e leem o mundo a sua volta; leem e, conforme Paulo Freire, ao ler recriam, reinventam, e escrevem, reescrevendo e significando o mundo. A prática da leitura, na infância, é uma das práticas de significação da realidade. A realidade da criança é simbolizada, seja pela oralização, pela sinalização ou pela escrita. A realidade da criança é letrada, tanto quanto a realidade do adulto; e, ainda que não seja simbolizada em letras, é simbolizada em palavras ou sinais; palavras convencionadas em letras, que um dia, na escola, serão desvendadas (identificadas, descodificadas e decodificadas).

Bakhtin (1995, p. 93-4) faz distinção entre *processo de descodificação* – compreensão do signo – e *processo de identificação* de sinais. Afirma o autor que “[a] assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão”. Podemos dizer o mesmo da leitura. Por exemplo, no exercício das combinações fonêmicas e gráficas, tais como: *ca ce ci co cu*, há identificação de sinais, mas esses sinais somente

serão compreendidos como signos, em sua dimensão enunciativa concreta, como, por exemplo, a forma [-ce], em ‘*ce*’ de ‘*cebola*’, e em *Cê já leu o último livro do Ziraldo*?

Em resumo, com base no pensamento de Bakhtin, podemos dizer que ler é interpretar o texto, opondo à palavra do autor uma *contrapalavra*, é adotar diante do texto uma atitude responsiva, ou seja, uma atitude de contestação ou de desobediência para construir o sentido do texto. Por isso, as leituras são construções de significados e são sempre plurais (BOURDIEU, 2011).

Assim considerando, a noção de leitura de Magda Soares, citada anteriormente, legítima e fortalece a dicotomia abissal entre o que se entende atualmente por letramento escolar e letramento não escolar, ao passo que a concepção que defendemos, baseada em Paulo Freire e Bakhtin, amplia e pluraliza a noção de leitura, além de permitir, pelo menos, problematizar essa dicotomia.

Nesta discussão, adotamos a concepção de *letramento* de Kleiman (2006), entendido como “maneiras de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com esse mundo”. Para Kleiman, letramento é

um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (conferir Scribner e Cole, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os su-

jeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2008, pp. 17-8, destaque no original)

O letramento escolar, portanto, que não exclui a noção defendida por Magda Soares, é centrado nos gêneros discursivos secundários (BAKHTIN, 1994; MACHADO, 2008), ainda que, sabemos, estes sejam permeados dos gêneros discursivos primários; elege eventos tipicamente escolares, com finalidades específicas do ambiente escolar, conforme já mencionado. Ocorre, então, o que Mortatti (2004) denomina de “pedagogização do letramento”.

Os processos de pedagogização do letramento ocorrem em eventos e por meio de práticas de letramento selecionados pela escola e para a escola. Da mesma forma, ocorre a “pedagogização” dos gêneros discursivos que servem de eventos de letramento e por meio dos quais ocorrem as práticas de letramento. Há, nesse sentido, uma abstratização – e um consequente esvaziamento de sentido – das práticas socioculturais de letramento.

Considerando o gênero discursivo “como um agrupamento de meios para olhar e conceituar a realidade”, e que os gêneros “possuem um potencial inerente para transformar o mundo enquanto representação” (HANKS, 2008, p. 83), podemos tomar o gênero como a esfera de construção

das significações textuais na leitura. Cabe ao leitor, em cada evento, em sua prática (ação-reflexão), respeitadas suas esferas sociodiscursivas, incluindo suas experiências de leitura, construir estratégias de construção de significados dos textos nas leituras.

3. PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DA MATERIALIDADE EMPÍRICA DO ESTUDO

As ações ocorreram em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Santa Marta, situada no Residencial Santa Marta, na GO 403, Km 08, saída para Senador Canedo, em Goiânia-GO.

O bairro Residencial Santa Marta é a antiga Colônia Santa Marta, uma espécie de “leprosário”, um asilo construído para o isolamento de pessoas acometidas pela hanseníase (ou “mal de Lázaro”). Santa Marta vem do nome da irmã de Lázaro, o leproso morto, ressuscitado por Jesus, em uma das histórias bíblicas. A Construção da Colônia Santa Marta foi medida tomada, nos 1940, por Pedro Ludovico Teixeira, para controlar a hanseníase, que crescia vertiginosamente no estado (SILVA, 2008).

A Colônia foi destituída nos anos 1960 e, no lugar, atualmente, funciona o Hospital de Dermatologia Sanitária e Reabilitação Santa Marta. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Brasileiro (IPHAN) zela pela preservação material do prédio.

Figura 1: Hospital de Dermatologia Sanitária (HDS)⁶⁵.



O Residencial Santa Marta guarda uma importante parte da memória histórica de Goiás, relevante para a história, sobretudo, da saúde pública do estado. Além disso, o lugar guarda a memória do sofrimento e do estigma vivido pelos internos da Colônia. A origem desse bairro, enfim, é marcada pelo isolamento e pelo estigma social.

Ainda existem, no bairro, alguns moradores, todos homens, com sequelas da hanseníase. As mulheres acometidas da doença foram todas transferidas para um alojamento dentro da área do Hospital de Dermatologia Sanitária, já mencionado, e lá vivem em regime de confinamento, não podem sair nem para visitar a comunidade em que moravam até cerca de um ano.

65 Disponível em: <<http://www.saude.go.gov.br/page/107/hospital-de-dermatologia-sanitaria-hds>>. Acesso em: 30 nov. 2016. A figura 2 está disponível no mesmo sítio e foi acessada na mesma data.

O bairro, atualmente, ainda é composto de casas muito antigas, praticamente sem manutenção. As casas antigas contrastam com as casas e barracos construídos mais recentemente, depois emancipação de Senador Canedo e da urbanização do setor, onde está situado o bairro.

O Residencial não conta com todos os serviços públicos necessários, apenas energia elétrica e água tratada. A iluminação pública é precária, bem como as vias de acesso ao bairro. Em um caso de incêndio, por exemplo, haverá uma tragédia, porque a única via de acesso ao bairro não tem espaço para o tráfego de veículos de grande porte, como uma unidade de resgate do corpo de bombeiros para o combate a incêndio.

Figura 2: Capela do Hospital Dermatológico Sanitário



Dada a dificuldade de acesso, os moradores também não contam com serviços de entrega dos Correios. Toda a

correspondência que chega é entregue em uma casa situada na “entrada” da via e depende da generosidade da moradora dessa casa para fazer a entrega, que é cobrada. O atendimento à saúde é oferecido, em sua maioria, nas unidades de saúde existentes em Senador Canedo.

O policiamento é feito esporadicamente e como as redondezas da antiga Colônia não recebem capina e poda, o tráfico e uso de drogas ilícitas são bem intensos, e são também constantes as ocorrências de roubos, furtos, assaltos e homicídios. Essa é a realidade social do bairro, onde se situa a escola campo do estudo que realizamos.

A Escola Estadual Santa Marta possui uma boa infraestrutura: uma sala da diretoria e uma sala de secretaria, ambas equipadas com computadores administrativos; um laboratório de informática, com computadores para os alunos, com acesso à internet banda larga; biblioteca, parque infantil, cozinha, despensa, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; possui cerca de oito salas de aulas utilizadas e pátio descoberto. A escola está equipada ainda com TV, copiadora, som, impressora, multimídia, DVD e antena parabólica. São 36 funcionários, para atender 105 estudantes (dados de matrícula), com a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental.

Figura 3: Fachada da Escola Estadual Santa Marta⁶⁶.



A Escola, que tem entre seus objetivos oferecer educação integral em período integral, procura sair das ações convencionais presentes na educação escolar. Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola expressa uma profunda preocupação humanizadora:

A escola tem como objetivo desenvolver uma proposta de crescente humanização, com o qual o homem se constrói como pessoa, com identidade própria e valores que norteiam o posicionamento de cada um diante do mundo e da vida. É nesse local que acontece a educação formal, e, por isso, acreditamos que ela tem o papel de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, buscamos alternativas inovadoras de metodologias e práti-

66 Fonte: Arquivo pessoal Márcia Núbia de Brito Cirqueira.

cas efetivas de ensino-aprendizagem, tornando a prática um processo de organização de trabalho pedagógico a ser construído e reconstruído.

Por termos a consciência de que cada estudante é sujeito da sua educação, ao mesmo tempo em que também o é na qualidade de multiplicador dos aprendizados que alcança nos contextos de suas famílias, círculos de amigos e demais ambientes que frequentam, mencionamos o trecho acima. Ao pensarmos as ações aqui descritas, já conseguimos vislumbrar exatamente esta partilha de tudo que será por eles vivido e internalizado.

Figura 4: Lateral da Escola Estadual Santa Marta⁶⁷.



67 Fonte: Arquivo pessoal Márcia Núbia de Brito Cirqueira.

A “alternativa inovadora” de que fala o documento, em nossas práticas de letramento em sala de aula, é a interlocução entre os leitores, os estudantes, a professora da turma e o autor da obra lida e em processo de significação. Nesse encontro de interlocução acontece o espetáculo da significação.

A turma participante do estudo é composta, atualmente, de 28 estudantes com frequência regular, dentre os quais são 14 meninos e 14 meninas. Inicialmente, eram 30, mas um menino foi transferido por ter sido sorteado para o projeto “Bombeiro Mirim” e uma menina, por dificuldades da família para transportá-la, também foi transferida da escola. Há três estudantes inclusos: dois meninos e uma menina, todos com diagnóstico de “DI”.

Em toda a turma, somente três alunos poderiam ser considerados brancos, dois meninos e uma menina. Os demais estudantes são afrodescendentes. Não há estudantes indígenas nem surdos na turma. Portanto, além do estigma histórico do bairro, os estudantes são alvos dos estigmas de inferiorização social. Trata-se de uma turma social, cultural e linguisticamente complexa.

Para as concepções de letramento e de leitura que adotamos, discutidas anteriormente, o conhecimento é poder e, por isso, é um capital cultural de distribuição desigual e controlada. A distribuição desigual do conhecimento é parte do projeto de manutenção da desigualdade social. Contribui para isso o fracasso da escola pública no processo de letramento escolar, sobretudo na construção do hábito da leitura e na manutenção do gosto pela leitura.

Em razão disso e querendo atender a um desejo da turma, concluímos que seria conveniente, nas aulas de leitura, trabalhar alguns contos. Os contos são narrativas curtas, de leitura mais rápida. Seleccionamos contos de um autor local, que se dispunha a participar do projeto⁶⁸, e por consideramos que a linguagem por ele utilizada e os temas abordados, em função de serem integrantes da cotidianidade de nosso tempo, são acessíveis e de interesse dos estudantes da turma.

Assim, a partir da leitura dos contos “Ana Bocona”, “Lili, a linguaruda”, “Vovó vai se casar” e “O dilema do menino-cão”, publicados em *O Popular*⁶⁹, praticamos a leitura, em sala de aula, entre os dias 14 e 21 de junho de 2016. Em seguida, fizemos uma discussão, com o objetivo de explorar as impressões imaginativas da turma e sua capacidade interpretativa.

A culminância das atividades de leitura se deu ao recebermos o autor em sala de aula para um diálogo com a turma. O objetivo do encontro com o autor foi aproximar os três interlocutores envolvidos na construção dos significados da mesma obra: os *leitores* (estudantes da turma), o *autor* dos contos lidos e a *professora* da turma.

De acordo com a concepção de leitura e de leitor adotada nesta discussão, no encontro de interlocução, todos os leitores, estudantes, professora e autor, são leitores em

68 O autor convidado era parceiro da escola em outros projetos, antes mesmo de publicar seu primeiro conto.

69 Jornal diário de maior circulação em Goiás. <<http://www.opopular.com.br/>>. Os textos escolhidos foram publicados no agora extinto Caderno Almanaque, que se dedicava ao público infanto-juvenil e que tinha como parte de seu conteúdo contos breves, como os aqui citados.

processo de formação frente à construção do significado da obra. O *autor*, diante dos *leitores* e da leitura que eles fazem de sua obra, está diante de uma nova obra, de outro significado da obra e se abre a novas leituras de seus significados (BOURDIEU, 2011). Os estudantes e a professora (leitores), tendo já lido e debatido a obra entre si, diante do autor e dos significados trazidos pelo autor, constroem novos significados para a obra e para os significados que lhe deram.

Essa é uma metodologia fundamentada no *ouvir/sentir partilhado* (REZENDE, *inédito*), em que a *escuta* é um meio e um espaço para a construção do diálogo (GEGe/UFSCar, 2012). Nessa metodologia, *escutar* é diferente de *ouvir* e *lugares de fala* não correspondem, biunivocamente, a lugares de escuta. Lugares de fala podem fortalecer ou desestabilizar lugares de escuta e, por isso, modificam significados de dizeres e de ditos.

A presença do autor da obra lida pode modificar – e em geral modifica – os significados da obra lida. A escuta dos significados que os estudantes e a professora construíram ao ler a obra podem construir novos significados para o autor e até mesmo resultar, para ele, em novas produções. Nesse encontro, são todos, estudantes, professora e autor, leitores, coautores dos significados da obra lida, que já não é mais a mesma obra para nenhum deles. A *escuta etnográfica* é uma *escuta sensível* transformadora (REZENDE, *inédito*).

4. LER É OUVIR, SENTIR E INTERPRETAR

Nas práticas de leitura desenvolvidas, conforme apresentadas e discutidas nas seções anteriores, demos espaço para a vazão das emoções mais variadas. Foram, por isso, cremos, momentos preñhes de aprendizado, pois conforme Pedro Demo (2000, p. 32) “[e]stamos muito longe de decidir se a aprendizagem é primariamente questão emocional e secundariamente questão cognitiva, ou se o aspecto emocional entraria em cena apenas como motivação”. Como assumimos que o ser humano é um ser sensível, acreditamos que sair do mecanicismo da rotina (cumprimento das atividades previstas no “horário escolar”) foi o primeiro passo para que as atividades propostas fossem encaradas de maneira diferenciada, mais aberta ao aprendizado ali proposto.

Entendemos que o que mais despertou o interesse da turma foi a identificação com os temas dos textos lidos. Ao interagirem com as histórias, a alegria, a tristeza, a expectativa que sentiam, pareciam trazer, embutidas em si, uma disposição (BOURDIEU, 2007) para o aprendizado, uma vez que

[e]star emocionado’ significa, antes de mais nada, estar envolvido, não apenas como proximidade relacional, mas comprometido com a situação, tomado por ela (...) a participação racional é fria e calculista, enquanto a emocional tende a ser integral e integradora, até ao ponto de poder tornar-se brinquedo dos outros. Precisamente este efeito é buscado na exploração indevida da emoção (...) (DEMO, 2000, p. 32)

O que poderia existir, por parte de quem tem dificuldades de reconhecer os limites que precisam ser respeitados durante atividades ou momentos diferenciados seria uma exacerbação no uso de atividades e/ou recursos capazes de mobilizar as emoções dos estudantes em sala. Nosso desejo era que as ações fossem realizadas, guardando o devido equilíbrio entre razão e emoção, pois sabíamos que assim seria possível atingir resultados satisfatórios, pois “[a] emoção tanto pode abrir horizontes participativos de extrema envolvimento, quanto pode significar posturas irracionais, indicando isto que a razão detém seu devido lugar.” (DEMO, 2000, p. 34)

Num primeiro momento, as obras foram apresentadas à turma, os alunos mergulharam na leitura e, em seguida, ao serem estimulados, passaram a falar sobre o que imaginaram e como sentiram cada texto. Eles falavam livremente o que sentiam, à medida que a professora regente fazia perguntas, provocando-os a pensarem sobre os textos, provocando suas imaginações. Por fim, realizamos paralelos entre os contos e as fábulas, comparando as figuras de linguagem e as sutis intenções do autor com os diálogos.

Em nossas conversas sobre os contos, surgiram algumas perguntas, que soavam como tentativas de solução dos problemas, como⁷⁰:

70 A narrativa em questão tinha por enredo a história de um menino que desejava tornar-se um “cão”, pelo afeto que tinha por seu animal de estimação, e se desenvolve pelos conflitos que ocorrem quando seu desejo se realiza. A íntegra do texto está disponível na página de Facebook Quase-Contos: Histórinhas: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=775592219192998&set=a.103939509691609.8091.100002266810588&type=3&theater>>

– “Mas o *meninocão* não podia desejar voltar a ser menino?”

Ou, em perguntas diretivas, da professora, como:

– “E os pais do menino? Por que não perceberam antes as mudanças que estavam acontecendo?”

Cada pergunta e cada resposta eram pontos de partida dialógicos, pois possibilitavam o diálogo entre sujeitos (toda a turma, incluindo a professora) e conhecimento das ideias do autor e das características do gênero discursivo. A construção de argumento foi-se desenhando nas conclusões a que cada um ia chegando ao responder às provocações:

– “O *meninocão* podia muito bem desejar voltar a ser menino, mas ele escolheu continuar a ser cão com consciência de menino porque assim ficava igual ao cão, que era seu desejo desde o começo da história”;

– “Eles (os pais do *meninocão*) não perceberam as mudanças porque estavam muito ocupados trabalhando”.

A interpretação da narrativa se sustenta na realidade vivida por cada um deles e se expressa em forma de explicação e justificativa dos fatos narrados e de tentativa de solução de problemas.

O relato final, com as interpretações, que são as novas significações das históricas narradas, se materializou em forma de livro, que foi dado de presente ao autor. Nesse livro de autoria coletiva, eles expressaram suas experiências com as atividades desenvolvidas no projeto, em cada fase.

Demonstram como as atividades influenciaram suas práticas de leitura e escrita e, ainda, sua subjetividade, suas emoções e ideias expressas em palavras escritas.

O objeto do presente trabalho foi uma seleção de contos, que adquiriram muito significado para a turma, à medida em que foram sendo lidos e ressignificados pelas leituras individuais e coletivas (discussões).

A identificação entre a turma e os contos criou condição para que toda a turma estivesse receptiva ao aprendizado, pois, ao escrever um projeto, claramente temos em mente um aprendizado a ser apresentado e escolhemos uma maneira (metodologia) que possa promover a interação necessária para que o conhecimento seja construído. A construção escolar do conhecimento exige, antes de tudo, significado. Pontecorvo (2003, p. 61),

inspirada em Bakhtin, afirma que os significados que atribuímos às coisas, aos fatos e aos acontecimentos não se geram a partir do interior da mente de quem quer que seja, mas do diálogo que alguém tem oportunidade de estabelecer com outros seres humanos, em função do qual um indivíduo se envolve em um processo de compreensão ativa da perspectiva dos outros e da procura de respostas que são, afinal, o efeito das interações entre quem fala e quem ouve, como se estivéssemos, perante uma faísca elétrica que nos ilumina quando se põem em contato com os dois terminais de uma bateria. Neste sentido o saber que vamos construindo terá de ser abordado como o resultado de um

processo de comunicação, conduzindo-nos, assim, a concluir que é o modo como as interações pedagógicas contribuem para que os alunos possam beneficiar do contato ou mesmo do confronto com os professores, com os saberes já estabelecidos e com os seus pares que importa discutir. É que se o saber não pode ser imposto, também não é produto de um processo que se possa desenvolver dissociado do patrimônio cultural que lhe confere um sentido e lhe fornece os meios e as referências matriciais em função das quais esse mesmo saber é construído.

A cuidadosa seleção dos textos para o desenvolvimento das atividades foi fundamental. Por se tratar de narrativas curtas e que tratam de temas relacionados ao cotidiano dos estudantes da turma, os textos tiveram sentido para os alunos e despertaram seu interesse. Isso fez toda a diferença e facilitou o desenvolvimento do trabalho.

Como resultado do estudo, tivemos a oportunidade de ver acontecer momentos de vivência dessa interação de três formas:

- dos estudantes/leitores com o texto;
- dos estudantes/leitores entre si;
- dos estudantes/leitores com o autor.

Acreditamos que todos os momentos vivenciados durante o desenvolvimento do projeto, que foram as aulas da turma, foram oportunidades de exercitar o que Pontecorvo (2003) menciona como interação humana em um proces-

so de comunicação que originam a construção de um dado conhecimento. Buscamos, por isso, valorizar esses três tipos de interação como fundamentais no processo de formação do leitor e ousamos afirmar que, a partir disso, ocorreu efetivamente o processo de aprendizagem dos conteúdos propostos e o gosto pela leitura.

Proporcionar aos estudantes, na primeira fase do ensino fundamental, a oportunidades de realizar questionamentos construtivos, é trazer para o alcance deles a possibilidade de refazer suas histórias, construir e reconstruir seus próprios conceitos, ou seja, dar a eles ferramentas para aprender a interferir na sociedade que os circunda, e até mais que isso: mostrar a eles que eles são sujeitos da e na sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das potencialidades da realização deste projeto é a educação pela pesquisa, pois nos aproximamos do questionamento reconstrutivo na realização das ações. Pudemos perceber que em uma atividade deste tipo muitas são as oportunidades de crescimento social e intelectual que são oferecidas. A sala de aula é um campo de pesquisa e a pesquisa é o fundamento teórico e a atualização da prática profissional do professor. Uma prática – a pedagógica e a pesquisa – está inexoravelmente imbricada na outra.

O letramento literário, nos anos iniciais do ensino fundamental, promovido na sala de aula como um fazer prazeroso, é uma base fundamental para a construção da prática e do hábito da leitura. A leitura de contos, narrativas mais

curtas, com temas conhecidos e de interesse dos estudantes, também favoreceu o sucesso do projeto.

No imaginário dos estudantes da Escola Estadual Santa Marta, leitores socioculturalmente situados, um escritor de literatura, que publica em jornal, é praticamente uma figura mitológica, inatingível. Por isso, o encontro entre os leitores – os estudantes e a professora – e o autor dos textos lidos, sem dúvida, foi um diferencial do projeto. Esse encontro dá aos estudantes um lugar de prestígio e melhora sua autoestima. O projeto é, portanto, também, um trabalho de social.

O letramento escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental, tem um papel fundamental no processo de formação do leitor. A base que é feita nessa faixa etária, se for bem feita, converte-se, de fato, em uma base. Nesse ponto, também, o encontro entre os estudantes e o escritor tem um papel preponderante no processo de formação do leitor e também do escritor. Os estudantes poderão ter o desejo de se tornar escritor como o autor que eles conheceram de perto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem* – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOURDIEU, Pierre; BRESSON, François; CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

BOURDIEU, Pierre. (2007). *A distinção – crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk.

COSTA, A. O Dilema no meninocão. *O Popular*, Goiânia, Almanaque, 1º mar. 2015.

COSTA, A. Vovó vai se casar. *O Popular*, Goiânia, Almanaque, 09 fev. 2014.

COSTA, A. Ana Bocona. *O Popular*, Goiânia, Almanaque, 03 jan. 2016.

COSTA, A. Lili, a linguaruda. *O Popular*, Goiânia, Almanaque, 15 nov. 2015.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

DEMO, Pedro. *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa* Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1992.

GEGe/UFSCar. *A escuta como lugar do diálogo – alargando os limites da identidade*. Pedro&João Editores, 2012.

GOIÁS. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*, Escola Estadual Santa Marta, 2016.

HANKS, W. F. *Língua como prática social – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin – conceitos chave*. Contexto, 2008, pp. 151-166.

REZENDE, T. F. *Letramento Intercultural no Pluralismo Sociolinguístico*. Projeto de Pesquisa. *Inédito*.

SILVA, Leicy Francisca da. Colônia Santa Marta e a Hanseníase em Goiás. In: SERPA, Élio Cantalício; MAGALHÃES, Sônia Maria de. (Org.). *Histórias de Goiás: Memória e Poder*. 1ed., 2008, v. 1, p. 01-264.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CAPÍTULO 9

ENTRE CIDADES, SUJEITOS E DISCURSOS: GOIÂNIA, BRASÍLIA E PALMAS

MÁRCIA CRISTINA HIZIM PELÁ⁷¹ & LETÍCIA LEMES SANTIAGO MÜLLER⁷²

1. INÍCIO DA CONVERSA

Em uma rápida olhada nos dados da divisão de população da ONU, observa-se que entre 1950 e 2011, enquanto a população mundial passou de 2,5 bilhões de habitantes para 7 bilhões, a população urbana passou de 730 milhões (29%)

71 Professora da Faculdade Alfredo Nasser (UNIFAN), Secretária Regional da SBPC-GO (2017-2019), Presidente da ONG - Cultura, Cidade e Arte, e Coordenadora do Poli(s)íntese: grupo transdisciplinar de estudos e pesquisa em educação e cidades.

72 Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira e Especialista em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

para 3,6 bilhões de habitantes, ou seja, 51% da população mundial está nas cidades. Não só isso: as projeções indicam que em 2050 haverá uma população mundial de 9,3 bilhões de habitantes, sendo 6,3 bilhões no meio urbano, o que significará cerca de 70% da população mundial vivendo em cidades. Já no Brasil, os dados do Censo 2010 mostram que entre 1950 e 2010, enquanto a população total passou de 55,2 milhões para 191 milhões, a população urbana passou de 19 milhões para 162 milhões, ou seja, 84% da população do país vivem hoje nas cidades. O que estes dados revelam?

Os dados levam à conjectura de que a cidade hoje se apresenta, indiscutivelmente, como o lócus das atividades de produção e reprodução da vida humana. Fato que nos permite elucubrar que as cidades carregam em sua materialidade a imaterialidade simbólica das ações e relações humanas!

Não é por acaso que geógrafos, filósofos, sociólogos, arquitetos, educadores, economistas, cientistas políticos, entre outros especialistas, miram e conduzem as suas lentes para as cidades modernas no intuito de ler e ouvir as suas representações. Além da esfera objetiva marcada por cimento, suor, fachadas, viadutos, objetos de engenharia, fixos, trabalho, classes – e uma infinidade de outros aportes – a cidade é, também, uma construção ideológica e imaginária desenhada pelas representações. Não nos enganemos: *a representação move ossos*.

A eficiência da arquitetura ao desenhar um parque ou um prédio vidrado, por exemplo, possui ressonância com a eficiência dos produtores de imagens urbanas. Há os ar-

quitetos de imagens urbanas, os vendedores de símbolos, os golpeadores do gosto. E como há críticas fundadas por movimentos sociais urbanos, partidos políticos, sindicatos às imagens, necessariamente, há um enfrentamento de dizeres. Na tela movimentada da cidade há dizeres rebeldes, escandalosos, libidinosos, heréticos, inflamados, religiosos, marginais, imperiais. Esses dizeres permitem esculpir uma certa cartografia urbefônica com legendas classificatórias das instituições que comandam o mundo, como a língua do mercado, a língua do trabalho, a língua narcísica etc.

Cartografia essa que irá possibilitar compreender que tanto as interpretações como as representações, materiais e imateriais, das cidades são permeadas por diferentes sentidos, relações socioculturais, políticas, educacionais, de vizinhança, institucionais, econômicas, emocionais que são estabelecidas e vivenciadas nas cidades. Ou seja, as cidades, de uma forma ou de outra, também são desnudadas por meio de formas e palavras que revelam que são polifônicas e polissêmicas.

Desta feita, nada melhor que analisar e interpretar a cartografia urbefônica das cidades a partir das diferentes vozes proferidas pelos sujeitos que as habitam e as compõem, haja vista que são os testemunhos de tempo/lugar e dos mais íntimos e subliminares conflitos materiais e imateriais onde se estabeleceram os problemas de produção e reprodução dos espaços urbanos. Este argumento pode ser corroborado tanto na configuração espacial da cidade,

como nas vozes destes sujeitos, conforme demonstraremos ao longo deste texto.

As narrativas, além de revelar as diferenças materiais e imateriais entre os cotidianos de vida dos habitantes das cidades, também externam que as diferentes condições econômicas, aliadas às relações e ações cotidianas, aos dizeres e fazeres, ao modo de organização e de sociabilização, aos hábitos e atitudes, fornecem remanescentes para compreender como se constitui a polissemia e polifonia na cidade moderna.

Os sujeitos, ao narrarem as suas histórias e memórias individuais e/ou coletivas, sempre recorrem ao lugar, ao tempo e/ou ao grupo a que pertencem. As narrativas pessoais não são meras e ingênuas recordações, mas representações sociais, simbólicas e políticas feitas pelos diferentes sujeitos da vida da cidade que revelam a imaterialidade como componente do espaço e de sua inserção no mundo. E tais assertivas nos remetem a seguinte indagação: qual a relação entre o lugar que o sujeito ocupa na cidade e o discurso que ele profere?

2. UM POUCO DE EPISTEMOLOGIA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CIDADE, ESPAÇO E DISCURSO

Para responder a indagação sobre qual é a relação entre o lugar que o sujeito ocupa na cidade e o discurso que ele profere, invocaremos, ainda que de forma colateral, postulados centrais da perspectiva de Foucault. O filósofo francês assevera que o lugar do discurso do sujeito é fundamental para a análise discursiva, uma vez que a partir do lugar que

o seu discurso é proferido será possível detectar a singularidade e as condições de existência do sujeito, ou seja, o lugar é uma importante dimensão para a compreensão de por que aquele enunciado foi dito naquele lugar e não em outro. Nas palavras do autor,

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2008, p. 30).

Sob esse prisma e com as narrativas que recolheremos, reiteraremos, sistematicamente, a conjectura de que existe uma relação intrínseca entre o lugar que o sujeito ocupa na cidade e o discurso que ele profere. Também traremos outras contribuições teóricas, à guisa de complemento e reiteração, com autores como Bakhtin (2004), Lefebvre

(1991), Santos (2004), Harvey (1998), Chaveiro (2001), Catalão (2013), Lira (2012), entre outros.

Nesse sentido, a escolha dos autores que elegemos para estabelecer o diálogo e embasar este trabalho – apesar de sabermos que se analisarmos *ipsis litteris* as obras encontraremos divergências conceituais e metodológicas entre eles – justifica-se porque todos têm, em comum, a sua lente voltada para as questões que envolvem o humano e suas práticas sociais, sejam elas pela perspectiva socioespacial, sejam pela perspectiva do discurso. Melhor dizendo, trazem à luz da ribalta o ser humano como produtor e produto da sua história.

Outra afinidade entre os autores é que ao fazerem uma abordagem sócio-histórica, em alguns casos materialista, ressaltam a inseparabilidade entre tempo-espço e a conexão entre natureza, sociedade e espaço e, por conseguinte, advertem que tanto os sujeitos como as suas vozes e as suas obras, no caso específico da cidade, estão em movimento e (re)construção permanente. Por isso, além de não comun-garem com o idealismo cartesiano que propaga a linearidade e o finito, como se os objetos e os sujeitos fossem algo dado, pronto e acabado, também demonstram que tudo que envolve o humano e suas obras é social, contraditório e envolve disputa de poder, recorrendo a Foucault novamente:

O poder não é uma coisa, algo que se toma ou se dá, se ganha ou se perde. É uma relação de forças. Circula em rede e perpassa por todos os indivíduos. Neste sentido, não existe o “fora” do poder. Trata-se de um jogo de forças, de

luta transversais presentes em toda sociedade.
(FOUCAULT, 1984).

Trata-se da questão da disputa de poder. Não existe o fora do poder, mas uma relação de forças desiguais entre os diferentes grupos sociais. Logo, o grupo que detém os poderes econômicos, políticos e sociais tenta sobrepujar econômica, ideológica, social e culturalmente os grupos menos favorecidos, e estes, por sua vez, resistem e/ou (Re) existem, visando à inserção material e imaterial na cidade (PELÁ, 2009). Mais à frente, veremos que, na configuração do espaço urbano das cidades que elegemos – Goiânia, Brasília e Palmas, essa relação é explícita tanto nos discursos como nas dinâmicas socioespaciais.

Na perspectiva socioespacial, esta relação entre as perspectivas de analistas do discurso e de geógrafos pode ser recuperada a partir das contribuições teóricas de Lefebvre (1991) e Santos (2004), quando estabelecem a já referida inseparabilidade do espaço e do tempo, bem como o modo como o espaço urbano construído e vivido é produto social. Torna-se (re)produtor da sociedade e dos seus modelos de produção e consumo, uma produção (material e imaterial) mediada pela práxis humana, ou seja, pelo trabalho e pela ação política dos símbolos nos quais o ser humano se produz na sua relação com a natureza e consigo mesmo. Em suma, e mais uma vez, a compreensão da dinâmica socioespacial passa necessariamente pelo entendimento de como se dão

ou são estabelecidas as práticas sociais no processo de produção e reprodução da vida e, por conseguinte, do espaço.

Discursivamente, esta conjectura pode ser abonada a partir das contribuições de Bakhtin sobre a linguagem e tudo que a envolve, como o discurso e sua condição de acontecimento sócio-histórico, por meio do qual os sentidos e as significações são construídos nas interações verbais. Concebida em sua dimensão enunciativa, histórica e social, dependendo necessariamente de uma noção de ser humano como sujeito social, ativo e produtor de sentido:

O ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social.* (BAKHTIN, 2004, p.109 – grifos do autor)

Assim, o discurso e seus enunciados, como construção social, como prática humana, são o ponto de articulação entre os fenômenos linguísticos e os sócio-históricos. Na mesma direção, Foucault (2008) tomará os discursos como práticas sociais – práticas discursivas entendidas como regras anônimas, constituídas no processo histórico, determinadas no tempo e no espaço; por isso, o estudo discursivo considera em suas análises as relações que esse dito estabelece com o que já foi dito antes e, até mesmo, com o não dito, atentando, também, para a posição sócio-histórica dos sujeitos e para as formações discursivas, às quais

se filiam os discursos. Necessariamente, portanto, qualquer análise discursiva passa pelo entendimento de como se dão ou são estabelecidas as práticas sociais dos diferentes sujeitos no processo de produção e reprodução da vida e, por conseguinte, do *espaço*.

Entretanto, é cogente ressaltar outra questão crucial para a compreensão deste processo: a premência da base material que é substancial, indissociável e intrínseca à constituição do humano e, por conseguinte, de suas práticas sociais. De uma forma ou de outra, os autores se baseiam no materialismo-histórico-dialético, percorrem uma rota semelhante a de Marx e Engels (1846), extraída do livro “A Ideologia Alemã”:

A produção das ideias, representações, da consciência está, em princípio, diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui ainda como refluxo direto do seu comportamento material. O mesmo se aplica à produção espiritual, como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc., de um povo. Os homens são os produtores das suas representações, ideias etc., mas os homens reais, os homens que realizam [*die wirklichen, wirkenden Menschen*], tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do intercâmbio que a estas corresponde até as suas formações mais avançadas (MARX e ENGELS, 2009 p.31).

Fidedignamente e/ou em releitura, entre os autores que abordamos neste capítulo, este axioma estará presente, uma vez que ressaltam, como Marx e Engels (1948), que a essência humana é o conjunto das relações sociais, o que significa que o modo como os sujeitos se relacionam, comportam, falam, constroem suas obras, agem, sentem e pensam, vincula-se à forma como se dão as relações sociais. Essas relações sociais, por seu lado, são determinadas pela forma de produção da vida material, ou seja, pela maneira como os seres humanos trabalham e produzem os meios necessários para a sustentação material das sociedades.

Voltando às reflexões de Bakhtin (2004, p.125), podemos constatar esta assertiva, visto que o autor irá ressaltar que o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior, e está situado no meio social que envolve o indivíduo. Não haverá, portanto, discurso isolado, todo discurso é um elo de um encadeamento mais amplo e aberto. Ignorar a natureza social e dialógica do discurso é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida.

Como já indicáramos, esta premissa também pode ser encontrada nas discussões geográficas, quando se afirma que o espaço não é suporte e nem reflexo da ação da sociedade, mas um produto social (CORIOLANO, 2008), e, deste modo, a sua leitura deve ser feita de forma integral para não incorrer no erro da análise fragmentada e reducionista. Logo, não é possível considerar as questões espaciais

fora de um contexto histórico, político e econômico, conforme explicita Santos (2004, p. 63):

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.[...] Copiando de forma simplória o que está escrito por Marx, teríamos um sistema de objeto sinônimo de um conjunto de forças produtivas e um sistema de ações que nos dariam um conjunto das relações sociais de produção.

Nesse sentido, os estudos geográficos e discursivos em foco analisam as relações constituídas entre a língua e os sujeitos que a empregam e as situações em que se desenvolvem o dizer, a base material, o processo de produção sócio-histórico e a sua relação ininterrupta entre tempo-espaço são determinantes. Por isso, ambas as áreas buscam compreender o processo de formação e constituição do humano por meio de suas práticas sociais, sejam elas pela dimensão discursiva, espacial, política, cultural e/ou econômica.

As práticas sociais inevitavelmente irão especializar-se e, ao se espacializarem, revelam, por meio da forma e do conteúdo, como se constituem e se estabelecem as relações de produção e (re)produção da vida humana, que, por estarem relacionadas às necessidades econômicas, culturais, sociais e políticas da humanidade e ao desenvolvimento técnico-científico, criaram ao longo do processo civilizatório diferentes formas de organizações e dinâmicas socioespaciais.

São exatamente as contradições, aliadas a desejos e necessidades dos diferentes agentes e sujeitos, que nos permitirão compreender, por meio do lugar que as diferentes vozes ocupam na cidade, algumas facetas das tramas e dos dramas das disputas de territórios nos/pelos espaços urbanos de Goiânia, Brasília e Palmas. É preciso evidenciar o sentido e o lugar do discurso oficial nas capitais planejadas do Cerrado.

3. O SENTIDO E O LUGAR DO DISCURSO OFICIAL NAS CIDADES-CAPITAIS PLANEJADAS DO CERRADO

Em recuperação dos pressupostos listados acima, partamos, nesta seção, da constatação sobre o modo como a classe hegemônica tem-se apropriado da história e da memória urbana do processo de produção dos espaços de Goiânia, Brasília e Palmas:

As classes mais poderosas não apenas construíram objetos mais duráveis, como foram também as criadoras das próprias instituições de memória, não raro estabelecidas exatamente para guardar as lembranças que aqueles que as instituíram consideravam importantes. Por essa razão, os documentos que se encontram nessas instituições e que são também invariavelmente utilizados como fontes ou atestados de “memória urbana”, são eles, também, expressões de poder. Como afirmou Foucault (1969), os documentos não são uma matéria-prima objetiva. Eles expressam também o poder da sociedade sobre a memória e sobre o futuro. (ABREU, 1998: 86)

O que se observa, via de regra, é a tentativa de cristalizar uma memória oficiosa de que as cidades projetadas são mágicas, foram criadas em um estalar de dedos, estão imunes às desigualdades e às contradições do modo de produção capitalista, que não há disputas de classes sociais e, por conseguinte, de território, e que foram concebidas por verdadeiros heróis. E um bom exemplo disso é a apresentação de Goiânia no *site* de sua Prefeitura Municipal:

Goiânia é nacionalmente reconhecida como um dos melhores lugares para se viver no Brasil.

Por duas vezes a Capital figurou entre as cidades brasileiras com melhor Índice de Qualidade de Vida (IQV). Urbanização privilegiada, ruas limpas e bem estruturadas, pavimentação asfáltica de qualidade, riqueza em serviços e abundância em área verde são alguns dos fatores que levaram as boas condições de vida da cidade ao primeiro reconhecimento público, em 2005, por meio de pesquisa da Fundação Getúlio Vargas. [...] Na ocasião, o município apareceu na vice-liderança de IQV, atrás apenas de Brasília, com pontuação 27,92% acima da média da população nacional. O segundo indicativo que atestou a importância do planejamento urbano da Capital goiana foi registrado em 2008, quando a cidade atingiu o topo do ranking. A excelência em qualidade de vida, dessa vez, foi apontada por levantamento da Brasil Américas em parceria com o sistema Fibra, Jornal do Brasil e Associação Nacional dos Municípios

Produtores. [...] Para chegar ao resultado, consideraram-se aspectos como renda, condições de moradia, poluição causada por trânsito ou indústria, violência, quantidade e qualidade da alimentação, além de serviços de água, iluminação, fornecimento de energia.[...]Além disso, a cidade detém o melhor projeto de iluminação do País, conforme atesta o prêmio Procel, da Eletrobrás (GOIÂNIA, Prefeitura, 2013).

Goiânia é apresentada acima como uma das melhores cidades para se viver no país. A cidade iluminada dos parques, da inteligência urbanística, da qualidade de vida, da ordem, enfim, uma cidade que representa o próprio Éden, pois não há conflitos, violência ou desordem. É a cidade que outrora foi mitificada pela ideologia da cidade-sujeito e que agora é “ideologizada” pelo *marketing* urbano e, assim, apresenta-se estática sem demonstrar as diferentes práticas socioculturais e histórias da vida ou os modos de produção e a espacialidade de diferentes e diversas épocas que estão cravadas e esculpidas na paisagem. As imagens estampadas no site (fotografias de 1 a 4) referendam e compõem tal representação:

Fotografias 1 e 2 – Antiga estação ferroviária e Praça
e Viadu to Latif Sebba, Goiânia/GO



Fonte: Acervo da Prefeitura Municipal de Goiânia, 2013.

Fotografias 3 e 4 – Avenida Goiás e Bosque dos Buritis, ambos revitalizados





Fonte: Acervo da Prefeitura Municipal de Goiânia, 2013.

As fotografias acima simbolizam as duas fases da imagem da modernidade e da prosperidade pretendida à nova capital goiana. A primeira, que retrata a antiga estação ferroviária, simboliza o começo da nova era do estado de Goiás. É a expansão capitalista chegando pelos trilhos e anunciando que o tempo rápido veio para substituir o carro de boi e inserir a economia agrária regional na dinâmica capitalista do sudoeste brasileiro. Não só isso: os trilhos anunciam um indício de uma Goiânia cosmopolita que, ao acelerar as informações, as trocas, as idas e vindas de produtos e de pessoas, estabelece um diálogo cultural e econômico com outras regiões.

Este indício será confirmado décadas mais tarde quando os viadutos, com arquitetura de alta tecnologia (fotografia 2), invadem a cidade, retratando a imagem de uma cidade-capital conectada com o mundo. É a era da globalização invadindo a capital goiana e demonstrando que a cidade conti-

nua promissora e próspera. Contudo, esta é apenas uma das diversas faces de Goiânia. As imagens do bucólico e da “natureza”, tão em voga hoje em dia, também fazem parte deste pacote. Aliás, ter qualidade de vida hoje em dia, segundo esta lógica, é poder desfrutar da “tranquilidade” do campo e do interior no meio de uma cidade competitiva. Não é por acaso que de quatro em quatro anos assiste-se ao surgimento de uma nova imagem de cidade em que o “novo sempre vem” e a única memória que é “preservada” é a do poder hegemônico.

A cidade, que já foi batizada como a capital brasileira das praças, do *country*, do pequi, dos congressos, entre outros atributos, conta também com um aparato normativo. É o caso da Lei municipal nº 278 de 14 de agosto de 2007, que sanciona o seguinte conteúdo: “todos os eventos constantes do Calendário Oficial de Eventos do Município deverão utilizar-se do slogan ‘Goiânia, a Capital Mundial do Verde’, quando de sua divulgação”. As fotografias 3 e 4 corroboram, reproduzem o *slogan*. Goiânia, aí, mostra-se como uma cidade dos objetos onde os monumentos oficiais (modernos e contemporâneos), as praças e os parques são mais valiosos que os sujeitos que as compõem. É uma cidade das paisagens e não do espaço urbano. É um produto editado que, ao não mostrar as contradições e as relações, elimina os sujeitos, o movimento da vida humana-urbana, o espaço geográfico e, até mesmo, a cidade. Uma natureza ‘morta’, digna dos “planejadores, gestores e urbanistas” modernos que, ocupados em preconizar um modelo de cidade e de habitante ideal, desprezam a cidade e o habitante real.

Outro exemplo, neste excerto do “Formulário de um novo urbanismo”, de Gilles Ivain⁷³ (2003), expressa bem o que o urbanismo pode, enquanto uma proposta de poder, controle, fragmentação e normatização do espaço e da vida, representar para as cidades e seus habitantes:

Todas as cidades são geológicas e não se pode dar três passos sem esbarrar em fantasmas, armados de todo o prestígio de suas lendas. Evoluímos numa paisagem fechada cujos pontos de referência nos remetem sempre ao passado. Certos ângulos móveis, certas perspectivas fugazes permitem-nos entrever concepções originais do espaço, mas essa visão permanece fragmentária. É preciso procurá-la nos lugares mágicos dos contos folclóricos e dos textos surrealistas: castelos, muros intermináveis, ba-rezinhos esquecidos, caverna do mamute, espelho dos cassinos. [...] Essas imagens obsoletas conservam um certo poder de catálise, mas é quase impossível empregá-las num *urbanismo simbólico* sem rejuvenescê-las, atribuindo-lhes um novo sentido. Nosso imaginário povoado por velhos arquétipos acabou ficando muito atrás das máquinas aprimoradas. As diversas tentativas de integrar a ciência moderna em novos mitos permanecem insuficientes. O abstrato tem invadido todas as artes, em particular a arquitetura de hoje. O fato plástico em estado puro, sem anedota, mas inanimado, descansa os olhos e os refresca. Para além, encontram-se

73 Gilles Ivain é o pseudônimo de Ivan Chtcheglov que fazia parte da Internacional Situacionista.

outras belezas fragmentárias e, cada vez mais distante, a terra das sínteses prometidas. Cada qual hesita entre o passado que vive no afetivo e o futuro já morto. Não prolongaremos as civilizações mecânicas e a arquitetura fria cujo termo são os lazes maçantes. (IVAIN, 2003, p.70).

É exatamente esta lógica da cidade-espetáculo e cidade-mercadoria que será explorada pelos gestores que divulgam e apresentam a cidade de Brasília, conforme se pode conferir no texto oficial a seguir:

Lazer e negócios estão entre as principais motivações das viagens

A Capital Federal está mais uma vez cotada entre os destinos mais procurados entre os brasileiros que viajam pelo país. Dados do Ministério do Turismo apontam que Brasília é a quinta cidade mais visitada em âmbito nacional, ultrapassando até mesmo destinos do litoral.

A pesquisa tem como base números coletados em 2011 junto a 39 mil famílias brasileiras, nas 27 unidades da federação e em mais de 100 municípios. Entre as principais motivações estão o lazer e negócios. Ao todo, foram realizadas mais de 58 mil viagens no território nacional no ano base, cerca de 18% a mais que a pesquisa anterior, de 2004.

O estudo é feito desde 1998. Brasília sempre esteve entre os sete principais destinos brasileiros, contribuindo para a elevação dos índices

econômicos de toda a região. O gasto médio das viagens locais ultrapassa R\$ 1 mil. No Centro-Oeste, representa 4,6% do PIB, acima da média nacional (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Brasília é apresentada, pelos seus gestores, como um produto para ser consumido; por isso se transforma no próprio espetáculo e escamoteia a história e outros conteúdos que permeiam a construção dos objetos e da própria cidade. É a tentativa de aniquilamento da condição da cidade como obra pelo *marketing* político, que deixa de lado a dimensão crítica e reflexiva do pensamento e das artes e simplesmente adere à concepção instrumental da cultura urbanística própria de uma cidade planejada na sociedade capitalista.

Na proposta da Secretaria de Turismo da cidade, mostra-se mais um exemplo do que se está discutindo. O texto convida os visitantes a um caminhar linear pela cidade a partir de roteiros arquitetônicos. Percebe-se o que está por trás da política de patrimônio histórico-cultural na nossa sociedade, que é, entre outras coisas, a implantação de uma memória única e elitizada, a escamoteação da luta de classes e a mercantilização e coisificação da cidade e da cultura da cidade (CHAUI, 2006):

ROTEIRO ARQUITETÔNICO

O conjunto arquitetônico, urbanístico e paisagístico rendeu à Brasília o título de Patrimônio Cultural da Humanidade, o único concedido a uma cidade moderna. Suas curvas inovadoras, ruas organizadas por setores e ampla área verde

são admiradas internacionalmente. O diferencial é que a Capital do Brasil foi, de todas, a mais planejada. Sua concepção é assinada por mestres, o que a torna um verdadeiro museu a céu aberto. [...] Não se tem história de outra cidade cujo desenho tenha nascido de um concurso. Escolhido entre os melhores, com apenas um voto desfavorável, Lúcio Costa trouxe para a Capital da República um conceito de organização, com as entrequadras, quadras comerciais e residenciais, setores hoteleiros e bancários, além das ruas largas e sob a lógica do plano cartesiano. Tudo isso, dentro do formato de uma cruz, que forma o Plano Piloto de Brasília. [...] A partir dessa concepção, Oscar Niemeyer, convidado pelo então presidente Juscelino Kubitschek, começou a projetar uma cidade digna de autoridades, conforme a proposta. Palácios, como o do Planalto, do Itamaraty, da Alvorada, o Jaburu e Congresso Nacional, tomaram as ruas aos poucos, dando um ar presidencial. Em seguida, as curvas deram a cara moderna de Brasília. Catedral Metropolitana Nossa Senhora da Aparecida, a Igrejinha Nossa Senhora de Fátima e a Igrejinha Dom Bosco iniciaram a arte sacra da arquitetura na capital. [...] O marrom cru do cerrado foi quebrado pela paisagem de Burle Marx, amigo de Costa e Niemeyer. Enfeitando as tesourinhas, Palácios e jardins das entrequadras, o trabalho do artista consiste na preservação da flora nativa, misturando-as com obras de artes reais, como pode ser observado por todo o Eixo Monumental de Brasília, na Praça dos Cristais, e Palácios do Itamaraty,

Jaburu e Justiça. [...] Completando o conceito artístico, em 1955, o grupo ganhou a colaboração do moiscista e escultor Athos Bulcão, ex-assistente de Cândido Portinari. Ainda no Aeroporto Internacional Juscelino Kubitscheck, os azulejos do artista recebem os visitantes com um dos mais belos painéis já criados por ele. Seus trabalhos também podem ser vistos em várias vias e escolas públicas do Plano Piloto, no Parque Sarah Kubitscheck, Torre de TV, Teatro Nacional Cláudio Santoro, Universidade de Brasília e muitos outros locais da cidade. [...] Não há como discordar de que a Capital Federal é realmente uma obra de arte em grande escala. Tendo apenas o cerrado nativo como pano de fundo, aos poucos foi se criando uma cidade inovadora, com pinceladas de beleza e um colorido espetacular. Para completar, ainda tem-se uma população diversificada, dando um toque a mais de cultura e novas tradições. De fato nossa capital é um destino que vale a pena explorar. Não falta história, cultura, lazer, nem vida. [...] Para facilitar a sua visita, foram desenvolvidas rotas temáticas, contextualizadas, dentro de um mesmo viés. Isso facilitará sua vivência no turismo arquitetônico.

E há muito mais, como se pode ver em outras duas propostas de rota, com suas respectivas imagens de divulgação (fotografias 5 e 6):

ROTA DO CERRADO AO CONCRETO: *Os antecedentes e a construção da capital.*

Da escolha do sítio aos dias de hoje. Esta Rota é um testemunho de todas as etapas da mudança da Capital, desde a colonização do Brasil, a Missão Cruls e a importância da escolha do lugar. A parte mais importante dessa história são os anos da construção de Brasília e da sua inauguração. Pretende-se construir na mente do visitante, a epopeia da mudança da Capital e a necessidade da preservação da cidade, para que ele se sinta herdeiro do patrimônio que elevou, ao mais alto nível, o gênio criativo do brasileiro. Atrativos: Casa Velha do Gama, Ermida Dom Bosco, Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal, Memorial JK, Museu do Catetinho, Museu Vivo da Memória Candango, Vila Planalto.

Fotografia 5 – Imagem de divulgação da Rota: Memorial JK.



Fonte: Acervo da Secretaria de Turismo do GDF, 2013.

A rota ‘Do Cerrado ao Concreto’ explicita o sentido ideológico de ‘outra’ nação que a nova capital do Brasil deve-

ria representar: o de aniquilar tudo o que representavam as raízes socioculturais do Brasil indígena, negro e camponês. O resgate histórico que se propõe nada mais é que a exaltação do mito colonizador iniciado pelos europeus e que será reeditado com a construção da nova capital federal no Cerrado. Ora, no Brasil moderno e industrial, o concreto é o símbolo da prosperidade. É o vendaval moderno que derruba árvores tortas e asfalta a terra pedregosa do Cerrado.

Só assim a imagem do inóspito sertão é varrida do imaginário coletivo. Por isso os traços e compassos que conseguiram esta proeza devem ser enaltecidos, conforme se observa na próxima rota:

ROTA ARQUITETURA E ARTES INTEGRADAS: *Obras arquitetônicas de relevância*

Aborda a linha de criação do gênio Niemeyer: as curvas, a vida, o homem e suas convicções; o arquiteto e sua obra. Propicia ao visitante conhecer suas obras e as técnicas empregadas, assim como as obras de outros ícones da arquitetura moderna como João Filgueiras, Nauro Esteves, Milton Ramos, Paulo Zimbres, Lúcio Costa e Alexandre Chan. Atrativos: 1ª Fase – Da Construção: Brasília Palace Hotel, Catedral Metropolitana Nossa Senhora Aparecida, Cine Brasília, Congresso Nacional, Igreja Nossa Senhora de Fátima, Museu Histórico de Brasília, Palácio da Alvorada, Praça dos Três Poderes, Supremo Tribunal Federal, Teatro Nacional Cláudio Santoro, Universidade de Brasília. 2ª Fase – Consolidação: Quartel General do Exército, Memorial JK,

Ponte Costa e Silva, Palácio da Justiça Raymundo Faoro, Palácio Itamaraty. 3ª Fase – Transição Democrática: Centro Cultural Banco do Brasil, Espaço Oscar Niemeyer, Memorial dos Povos Indígenas, Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves. 4ª Fase – Democrática: Catedral Militar Rainha da Paz, Conjunto Cultural da República, Procuradoria Geral da República, Superior Tribunal de Justiça.

Fotografia 6 – Imagem de divulgação da Rota: Palácio do Planalto



Fonte: Acervo da Secretaria de Turismo do GDF, 2013

Como se vê, Brasília é apresentada pelos seus gestores, frisa-se, como um produto a ser consumido e, por isso, transforma-se no próprio espetáculo, mas não um espetáculo qualquer: trata-se de um espetáculo que tem a cidade como um cenário “natural”. Um cenário natural, mas com uma versão completamente editada e oficiosa, visto que as

rotas construídas foram edificadas para respaldar os marcos espaciais do poder que contribuíram e ainda contribuem para a mitificação da cidade como sujeito. É a reedição do mito fundador, já antes abordado, que contribui para que o espectador não questione por que as ruas da Capital Federal têm mais carros que sujeitos.

Por que não há uma rota que proponha uma ida às cidades satélites para que os visitantes conheçam como vivem a maioria dos trabalhadores construtores destes museus, catedrais, palácios, memoriais etc.? Por que ao falarem do Cerrado não citam sequer os povos primitivos que ali moraram um dia? Por que ao exaltarem a obra arquitetônica da cidade só mencionam “os heróis oficiais”, como JK, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer e Burle Max?

Enfim, é preciso desmitificar o sentido político e ideológico que se tem nesta exaltação das linhas e das curvas das cidades projetadas, pois o que está em jogo é o apagamento da história e da memória da classe trabalhadora que construíram e ainda constroem estas cidades. Não menos relevante é o aniquilamento da condição da cidade como obra pelo *marketing* político, que deixa de lado a dimensão crítica e reflexiva do pensamento e das artes e simplesmente adere à concepção instrumental da cultura urbanística própria da sociedade capitalista.

Há uma distorção da história e uma tentativa de sobreposição cultural. É a denúncia que Chauí (2006) faz deste processo de *patrimonialização* e *museificação* das cidades que tem como propósito, a partir de uma atuação peda-

gógica, propagar e produzir um sentimento “identificador” de civilização que distorce a cultura da classe trabalhadora.

Para isso haverá uma forjada incorporação da cultura burguesa na classe trabalhadora por meio do entretenimento, da urbanização, da agitação cultural e da divisão doutrinária entre cultura de elite e cultura popular. Ou seja, anulam-se os processos pelos quais a cultura da classe trabalhadora é produzida – nas lutas sociais e políticas – para estabelecer um “modelo” civilizatório que é proclamado como um estágio acabado do desenvolvimento social, econômico, científico e político. A cultura produzida pela classe trabalhadora ou pelos homens e mulheres simples passa a ser a barbárie que deve ser combatida pela civilização (WILLIAMS, 2011).

Ora, isso nada mais é do que a ideologia positivista cartesiana que fragmenta o ser – humano-natureza-espço. A questão merece atenção, uma vez que demonstra o que está por trás das cidades projetadas-modelos. O urbanismo moderno e contemporâneo é utilizado para chancelar a oposição entre civilização e cultura. E a cultura, assim, transforma-se em uma mercadoria que deverá ser consumida para se alcançar a civilidade.

Finalmente, Palmas, a mais nova das cidades-capitais projetadas no Cerrado, demonstra bem esta nova roupagem do uso da cultura, aliada à arquitetura e ao urbanismo, para a disseminação de um “modelo” civilizatório. A capital tocantinense, que foi concebida a partir dos preceitos do capitalismo liberal, é apresentada com todos os preceitos que

o embasam, como oportunidade, sustentabilidade, arquitetura arrojada, cosmopolitismo, segurança, turismo e negócios, conforme se pode conferir nas informações a seguir, retiradas do sítio da prefeitura de Palmas:

Inaugurada em 20 de maio de 1989 e instalada em 1º de janeiro de 1990, a cidade está cravada na exuberante paisagem do cerrado, no coração do Brasil. É conhecida como a Capital das Oportunidades. Esta máxima se ancora em um projeto de desenvolvimento sustentável onde o meio ambiente e homem estão no centro de estudo. A cidade é dotada de um ecossistema de grande beleza cênica com parques urbanos, jardins e áreas verdes estrategicamente projetadas [...] Além de sua arquitetura arrojada, Palmas conta com um lago formado pela UHE Luís Eduardo Magalhães, com 8 Km de largura, onde podem ser praticados diversos esportes náuticos. [...] Aqui, com a participação de cidadãos de todos os estados brasileiros, criamos uma cidade de braços abertos para todos que chegam para trabalhar e viver. Essa gente é a força que alavanca a cidade, dona de uma rica diversidade cultural, que a cada dia recebe mais infraestrutura e diversidade seus serviços. [...] A cidade é propícia ao desenvolvimento do turismo de negócios e eventos e ao ecoturismo. Localizada a 805 km de Brasília-DF é servida pelas principais companhias aéreas. [...] A Capital do Tocantins, Palmas, é a última cidade brasileira planejada do século 20. Possui uma arquitetura arrojada, com avenidas largas, dotadas de completo trabalho paisagístico e divisão

urbanística caracterizada por grandes quadras comerciais e residenciais. [...] Sua beleza, aliada ao caráter progressista, ajudou a atrair para a mais nova capital brasileiros de todos os estados. O baixo índice de violência (Palmas é a segunda capital mais segura do País em proporção de homicídios, segundo o Ipea) e a qualidade de vida também apontaram positivamente neste sentido (PALMAS, 2013).

Arantes (2007), em *A cidade do pensamento único*, chama a atenção para esse processo ao dizer que, a partir da década de 1990, a cultura passou a ser o principal negócio das cidades, onde rentabilidade e patrimônio cultural se dão as mãos nesse processo de (re)valorização urbana. Alguns insistem em chamar, esse momento, de terceira fase da arquitetura urbanística, mas que para ela é a continuação do processo de acomodação do capital globalizado, que se inicia a partir da segunda guerra mundial e que perdura até os dias de hoje. As fotografias (de 7 a 10) que estão expostas no site da prefeitura de Palmas retratam bem esta asseveração:

Fotografias 7 e 8 – Praia da Graciosa e lixeira de coleta seletiva



Fonte: acervo da Prefeitura Municipal de Palmas.

Autor: Antônio Gonçalves, 2013.

O turismo, como consumo de espaço, e a coleta seletiva, como representação de uma gestão politicamente correta, são duas formas de propagar que a nova capital do Tocantins já nasce inserida na era da cidade global. São os ideários e as imagens do que seja metropolitano sendo uti-

lizados para antecipar o tempo sociocultural e a dinâmica espacial de uma cidade de grande porte.

A arquitetura de alta tecnologia também faz parte deste pacote da cidade conectada à nova lógica global, conforme retratam as fotografias 9, da ponte “Fernando Henrique Cardoso”, uma das portas de entrada da cidade, e 10, do Espaço Cultural de Palmas:

Fotografias 9 e 10: Ponte Fernando Henrique
Cardoso e Centro Cultural de Palmas





Fonte: acervo da Prefeitura Municipal de Palmas. Autor: Fernanda Alves, 2013.

É importante compreender que estas imagens da cidade não são meras e ingênuas fotografias. Na verdade, elas representam a face da cidade-mercadoria que, a partir da imagem, tentar ocultar a cidade vivida:

É como se as pessoas morassem no interior da imagem e comessem imagem. A imagem se tornou, no imaginário da modernidade, um nutriente tão ou mais fundamental que o pão, água e o livro. Ela justifica todos os sacrifícios, privações e também transgressões (MARTINS, 2008, p. 36).

Nesse sentido, o que se tem constatado é que esta luta de classes na/pela cidade é desigual e desleal tanto na questão material como na imaterial, pois há uma tentativa da classe hegemônica de sobreposição sociocultural, política,

econômica e ideológica tanto no que se refere ao modelo de cidade, como a um modo de vida na cidade, ou melhor, um modelo “fechado” de sociedade urbana e, por conseguinte, ilusório e irreal do que seja o urbano.

Ora, o urbano é o porvir. É uma das possibilidades de construção de uma nova sociedade com outras lógicas materiais e imateriais de produção e relações humanas. E ao desconsiderar, ou melhor, escamotear os outros modos de vida, de ocupação ou de uso destes espaços urbanos, além de estar aniquilando grande parte da memória e da história da classe trabalhadora, também está minando a esperança de transformação e as possibilidades de mudanças. É a aposta no engessamento, na amnésia sociocultural, na alienação, na falta de saída e na transformação social por meio de uma ação política que utiliza de ideologias e de recursos, como o *marketing* urbano, como uma maneira de anular a luta de milhares de trabalhadores que, ao ocupar estas cidades, transformam a forma e o conteúdo dos espaços urbanos.

Contudo, por mais que se tente, essa luta jamais será anulada! Ela está encravada nas paisagens e nos sujeitos que compõem as cidades. Cidades que estão vivas e se refazem cotidianamente no mesmo compasso dos pés errantes e das mãos vibrantes dos sujeitos que as movimentam em deslumbrante e magnífico bailado de sentidos e ações. Bailado esse que (des)configura a oficialidade e demonstra que uma cidade, planejada ou não, não é monofônica e monossêmica, como demonstraremos a seguir.

4. (DES)CURSOS NA PLANTA ORIGINAL DAS CIDADES-CAPITAIS DO CERRADO

Aos que contam “nossa história”, tornando claro o tipo de relação com o que nos é contado como real, Marx e Engels deixam algumas observações que baseiam tais impressões:

A forma de intercâmbio condicionada em todos os estádios históricos até aos nossos dias pelas forças de produção existentes, e que por seu turno as condiciona, é a *sociedade civil*, a qual, como se torna claro pelo que já foi dito, tem por premissa e baseia família simples e a família composta, o chamado sistema tribal, cujas características marcantes mais precisas se encontram contidas em páginas precedentes. Já por aqui se revela que esta sociedade civil é o verdadeiro lar e teatro de toda história, e que é absurda a concepção da história até hoje defendida que despreza as relações reais ao confinar-se às ações altissonantes de chefes e de Estados. (ENGELS & MARX, 1981, p 47)

A citação acima corrobora o que vimos apontando até aqui sobre a anulação dos sujeitos na história dessas cidades-capitais, que nada mais é do que a tentativa do silenciamento dos sujeitos sociais que constroem sua memória urbana.

Apesar da supressão das relações reais na historicidade social, o quadro não é de todo pessimista. Seu entendimento é de fato complexo e árduo, muitos se perdem na superficialidade do discurso, “são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material

que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento” (ENGELS & MARX, 1981, p. 29). Assim que há a apropriação desse discurso, as ações são resguardadas e o meio modificado de acordo com as novas proposições.

A resistência às ações altissonantes de chefes de Estados sangra, desagrega, mata, violenta, viola, deturpa, desestabiliza, dentre outros vis acontecimentos geralmente ignorados. Por isso a apropriação do discurso é difícil, pois o entendimento requer aprofundamento necessário e a mudança é a longo prazo. Tudo que é moroso cansa, em sua maioria é necessário pensar além do acontecimento, ou manifestação, conhecer o antes e pesquisar demasiadamente para assim estimular a mudança, conjecturar e praticar propostas de resgate social demanda tempo.

Algumas manifestações evidenciam discursos já consolidados, se o primeiro contato com o mesmo assusta, presume-se que existam duas reações: o susto e a crítica destrutiva direta, coletando superficialmente o experienciado, ou o susto e a análise aprofundada, com a qual geralmente há a identificação do sujeito no discurso de alguma forma, desencadeando para possíveis libertações de preconceitos e necessidade de aprofundamento.

As cidades desenvolvem e alguns anseios advindos da população se propagam de algumas formas. Apesar de oprimidos, há alguns nichos inseridos e inconformados que se manifestam no espaço, e movimentam uma pequena parcela desestabilizando as massas de alguma forma.

Nessa perspectiva, coloca-se que, apesar da cidade excluir a existência dos sujeitos presentes nela, de fato eles existem e conduzem uma trama de anseios que pulsam e, dessa forma encontram dramas em comum e a partir destes formam grupos. Eles se configuram e transformam suas aflições ou posicionamentos em pichações, grafites, peças teatrais, debates, sarais de poesias, músicas, grupos de estudos, desabafos, danças, oficinas, ocupações, manifestações etc., modificando o espaço predeterminado até então. De alguma forma, mesmo que mínimo, o anseio é representado pelos diferentes sujeitos na cidade:

De uma maneira geral, uma relação assinalada por uma posição de princípio é produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato, designamos como objeto determinado, não recebe sua designação, seu rosto, senão através da nossa relação com ele: é nossa relação que determina o objeto e sua estrutura e não o contrário; é somente quando nossa relação se torna aleatória, como que caprichosa, quando nos afastamos da relação de princípio que estabelecemos com as coisas e com o mundo, que o objeto se nos torna alheio e fica autônomo, começa a se desagregar abandonando-nos ao reino do aleatório no qual perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinação estável do mundo. (BAKHTIN, p. 18, 1997)

Está posto que dessa forma há uma tentativa dos que comandam as cidades de suprimem suprimir esses sujeitos e onde há opressão a insubordinação brota, ou minima-

mente o questionamento. E, assim, o sendo o discurso começa a aparecer onde menos esperamos pelas *relações* que se estabelecem, ou são impostas, principalmente onde as fotografias do *merchandising* governamental não apontam. Os posicionamentos se colocam nítidos, escolher a revolta em detrimento do discurso municipal mercantil, angariam pessoas de tramas e dramas para esse movimento de pertencimento ocupacional das cidades.

O processo de aproximação do discurso manifesta-se na esfera do sujeito, sendo constituído direta ou indiretamente a partir de suas vivências. Todo sujeito tem em si características e pensamentos construídos através de seu convívio social, histórico, cultural, espacial, ou seja, através de seu meio e de experiências adquiridas nele. Partindo dessa premissa, supõem-se que há o convívio deste em grupos que se dividem entre família, amigos, trabalho etc., de alguma forma há a identificação do sujeito em qualquer um destes. O contato dele entre as relações preestabelecidas o leva a realizar atividades com os mesmos, dessa forma trocam-se experiências e nelas pode estar inserido algum tipo de manifestação política, cultural, artística, social etc. Se esse sujeito se interessa por alguma dessas ações e está disposto a entender minimamente seu funcionamento, ele observa, estuda e pratica (não necessariamente na mesma ordem), gerando um processo de apropriação do discurso.

Mesmo que o sujeito não esteja inserido em grupos que se manifestam de alguma forma, o não dito também coexiste no espaço, o silêncio em determinados nichos di-

zem às vezes muito mais do que o não dito. Podemos questionar a relação dos espaços e contextos em que haja o silenciamento desses indivíduos:

Nos momentos em que me pertença, tudo o que é objetivo em mim — os fragmentos da minha expressividade externa, o que, em mim, é já-aquí, atual, presente, o eu que contém meu pensamento sobre mim, meu sentimento de mim- deixa de expressar-me para mim, começo a incluir-me integralmente no próprio ato de pensamento que contém minha visão e meu sentimento. Não me alojo por inteiro em nenhum contexto exterior capaz de conter-me. Encontro-me, por assim dizer, na tangente relativamente a qualquer contexto dado. O espaço que me é dado tende para um centro interior a espacial; no outro, tudo tende a ocupar seu próprio dado espacial. [...] Em vista dessa particularidade específica da minha vivência concreta do outro, coloca-se o problema estético de proporcionar a razão de ser a uma finitude dada, circunscrita, sem sair dos limites de um mundo exterior espaço-sensorial, igualmente dado; é apenas no tocante ao outro que a apreensão cognitiva e o sentido de uma razão de ser ética são vividos em sua insuficiência e em sua indiferença à singularidade concreta da imagem, na medida em que a expressividade externa, substancial em minha vivência do outro e não-substancial em mim mesmo, encontra-se aí contornada. (Idem, p.37)

Bakhtin fala do processo estético da criação, mas é clara a interferência do *outro* e do exterior nas vivências pessoais, o que não é diferente na esfera de posicionamentos escolhidos, não há separação de vida na arte e no espaço, assim como não há em seus pensamentos constituídos,

Nenhuma projeção de mim mesmo pode assegurar-me meu total acabamento pois, sendo imanente apenas à minha consciência, essa projeção se tornará um fator dos valores e do sentido na evolução subsequente de minha consciência: minha palavra sobre mim mesmo não poderia em princípio ser a última, não poderia ser a palavra que me assegura o acabamento; para mim, minha palavra é um ato, e esse ato só vive no acontecimento singular e único da minha existência; e se nenhum ato pode assegurar o acabamento da minha própria vida é porque ele vincula minha vida à infinidade aberta do acontecimento existencial. (Idem, p.91)

As trocas acontecem a todo o momento e as formas de expressão ocupam a imaterialidade dos espaços das cidades e as tramas se manifestam. A expressão do sujeito significa naquele espaço/tempo e não outro, tanto para quem manifesta quanto para quem aprecia.

Desta maneira, quanto mais o sujeito se apropria do discurso, mais o aprofundamento se faz necessário, principalmente se o discurso é carregado de minúcias que atravessam memórias, lugares, tempos etc., pois de certa forma representam o sujeito em diversos aspectos. O que depen-

dendo da experiência construída pode ou não definir sua permanência ativa nele.

Saber dos mecanismos e de como tais discursos podem ter sido construídos é uma determinante de instância do sujeito, pois requer mudanças e transformações pessoais consideradas ordinárias até então, ocupar determinados discursos pede amplitude de estudo e/ou experiências prática social, filosófica e sócio-histórica do que o rodeia. Ou seja, nem sempre se está disposto a arcar com tal dimensão.

Geralmente o início do processo de apropriação do discurso se inicia na identificação com alguma manifestação, seja ela política, artística, cultural etc. Mesmo que indiretamente a experiência suscita formas de reações diversas, mesmo que às vezes contestadora ao proposto ela desperta algo. Portanto o debate é posto e a discussão bem-vinda, o olhar crítico aparece e as formas de manifestações são múltiplas.

Sendo assim o sujeito se coloca no espaço com sua compreensão de universo, as tornando representações sociais, criando dessa forma meios de pertencimento ocupacional das cidades, sejam eles por meio da fala, da escrita, das representações culturais e artísticas ou desobediência civil. Criados os nichos inconformados com meio, formulam-se modos de insubordinação específicas de cada grupo.

Ilustrando os discursos que perpassam as cidades-capitais planejadas no cerrado, abaixo seguirão fotografias de alguns espaços ocupados nas três cidades – Goiânia, Brasília e Palmas, divididos entre grafites, debates, manifestações

políticas, pichações, manifestações artísticas e culturais e arte urbana.

Fotografia 11: R.I.P. – Praça Delmiro P. da Silva
com rua 90, Setor Sul – Goiânia



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Sempre uma mistura de “tensão” com reflexão, uma avenida que é uma das artérias para o centro de Goiânia, fluxo de ônibus, trabalhadores e empresários ao mesmo tempo, cruzamento de bairros caros com a contradição das pessoas que passam nos ônibus. Fluxo que pulsa entre automóveis e seres humanos ressignificando um local cheio de empresas, talvez a sentença de morte e o eterno *não descansa em paz*.

Fotografias 12 e 13: Grafite rua 119, Setor Sul
e Grafite rua 136, Setor Marista



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2016.

As fotografias de 11 a 13 representam a pichação e o grafite na metrópole goiana, todas elas passam uma mensagem com procedimentos diferentes, mas políticos, levando em consideração o contexto, ambas se manifestaram em bairros com habitantes dos quais representam a parcela com um dos maiores poderes aquisitivos da cidade. Partindo do cenário apresentado, pode-se interpretar como um enfrentamento periférico aos moradores empresários:

A atitude do autor para com o que representa sempre entra na composição da imagem. A atitude do autor é constitutiva da imagem. É uma atitude complexa, que não se poderia resumir a um simples juízo de valor. Na arte, esse tipo de juízo de valor destrói a imagem. (...). Ver uma coisa, tomar consciência dela pela primeira vez, significa estabelecer uma relação dialógica com a coisa: ela não existe mais só em si e para si, mas para algum outro (já há uma relação de duas consciências). (BAKHTIN, 1997, p. 191)

Nesse trecho, Bakhtin fala de autores literários, mas podemos tranquilamente trazer para a análise das imagens, como interpretamos acima. A manifestação das pichações e grafites transcendem a própria imagem, pois significa nos seus locais e também em relação aos transeuntes. Pode ser considerada arte ou não, o outro que trará o significado para si, assim como quem o fez, afinal, a partir do momento que disponibilizo uma imagem ou escrita minha em determinado local, estou sujeito a qualquer tipo de interpretação, até mesmo o que não seria minha intenção a princípio.

Na imagem a seguir, fotografia 14, que foi capturada na Esplanada dos Ministérios em Brasília – um dos cenários das maiores ações políticas do país – e em um momento histórico de polarização no Brasil – a votação na Câmara Federal do Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff – simboliza, em um beijo, entre as cercas que separavam os prós e ou contras, a urgência do rompimento da dualidade e a necessidade de uma leitura que consiga as essências nas aparências:

Fotografia 14: Fronteira instalada na Esplanada dos Ministérios em Brasília.



Fonte: Correio Braziliense, 2016.

Em plena guerra declarada entre dois opostos, a representação de um beijo entre as mesmas partes, a guerra no sentido figurativo (claro), mas com o cenário de muita tensão a imagem retrata a metáfora de uma possível trégua. Talvez tenha sido o princípio da inspiração, mas Martin Luther King já nos tinha alertado sobre tensões construídas com ódio, nos dando uma dica de como combatê-las: *A escuridão não pode expulsar a escuridão, apenas a luz pode fazer isso. O ódio não pode expulsar o ódio, só o amor pode fazer isso.* Levando em consideração o contexto, interpreta-se o que circunda essas premissas, para um outro que observa pode não significar nada, mas para quem o fez pode significar tudo:

O homem enquanto fenômeno natural é vivenciado de forma intuitivamente convincente apenas no outro. Para mim mesmo, não sou inteiramente aparentado ao mundo exterior, e há sempre algo em mim que posso opor a ele. E precisamente minha atividade interna, minha subjetividade, que se opõe ao mundo exterior percebido como objeto, sem que eu possa situar-me nele; minha atividade interna opera fora do mundo. Para minha vivência interior disponho sempre dessa saída que é o ato [il...] tenho como que uma saída de emergência que me permite escapar ao dado integral da natureza. O outro [il...] é intimamente ligado ao mundo, quanto a mim, sou ligado à minha atividade interior, fora do mundo. Nos momentos em que me pertencço, tudo o que é objetivo em mim — os fragmentos da minha expressividade externa, o que, em mim, é já-aqui, atual, presente, o eu que contém meu pensamento sobre mim, meu sentimento de mim- deixa de expressar-me para mim, começo a incluir-me integralmente no próprio ato de pensamento que contém minha visão e meu sentimento. Não me alojo por inteiro em nenhum contexto exterior capaz de conter-me. Encontro-me, por assim dizer, na tangente relativamente a qualquer contexto dado. O espaço que me é dado tende para um centro interior a-espacial; no outro, tudo tende a ocupar seu próprio dado espacial. (BAKHTIN, 1997, p. 36)

A subjetividade dos materiais e ações (re)produzidas pelos sujeitos que nos movem pelos espaços, e entre os dis-

curiosos que nos representam, por escolha ou por experiência (positiva ou negativa) as (re)produções nos afetam e assim nos relacionamos com elas.

Em Palmas, também se encontram ações e relações análogas às existentes em Goiânia e Brasília. Ações e relações que demonstram como os sujeitos excluídos e escondidos entre imagens, vozes e paisagens vão pouco a pouco ocupando o espaço público dessas cidades-capitais com suas vozes, gestos, movimentos e (RE) existências. É a política se integrado com a arte e se apropriando da história e da memória da cidade.

Fotografias 15 e 16: Caçada da Boiúda na Aldeia Taboka Grande e Queima dos Tambores do Ponto de Cultura: Aldeia TabokaGrande, Palmas





Fonte: Clóvis Cruvinel, 2016.

As fotografias 15 e 16 evidenciam a arte penetrando as vísceras da cidade de Palmas e construindo outras perspectivas culturais além das oficiais. É mais uma parte cultural da cidade que a integra e a compõe. Ambas de um ponto de cultura que movimenta a capital e cidades vizinhas com suas manifestações artísticas, ressignificando os locais, não só de *oportunidades* de capital, mas também artísticas.

Bakhtin, ao citar Lipps e Volkelt, consegue expressar o que compreendemos como arte: a arte, ao possibilitar que os sujeitos vivam e experienciem várias e diversas vidas, contribui para que o uno se torne ricamente em poli. É o eu singular sendo construído com a multiplicidade dos diversos “eus” que existem e compõem a vida e o mundo. Uma riqueza singular e particular construída com a pluralidade dos diversos gestos, expressões e culturas:

A arte possibilita-me viver várias vidas em vez de uma só, e com isso enriquecer minha experiência pessoal, possibilita-me participar internamente de outra vida, em nome mesmo dessa outra vida, em nome do significado que ela comporta (de seu “significado humano” segundo Lipps e Volkelt). (BAKHTIN, 1997, p. 57)

As manifestações artísticas proporcionadas por esse ponto de cultura em Palmas podem libertar e significar profundos encontros com o espectador e sua vida, ou podem ser mais um dia alegre em que ele passou pela praça, ou até mesmo para aquele que não parou, mas encontrou significado de viver naquele lugar.

Algumas fotografias evidenciam nitidamente ocupações que se realizaram para afrontar os espaços escolhidos, outras para movimentar o local e algumas para suscitar ideias para os lugares. Mesmo que diferentes todas visam questionar os espaços munidos de diversas formas de expressão, afinal as cidades além de “riqueza em serviços e abundância em área verde” são ocupadas por sujeitos que pensam e que não querem dizer somente que sua cidade “esteve entre os sete principais destinos brasileiros, contribuindo para a elevação dos índices econômicos de toda a região” ou que “A cidade é propícia ao desenvolvimento do turismo de negócios e eventos e ao ecoturismo”.

Portanto, não há cidade sem sujeito, as cidades são planejadas, mas quem não foge dos planos? Todos os aspectos, antropológicos e sócio-históricos interferem diretamente em como a cidade se comporta, mesmo planejada.

Os ruídos se manifestam, pois todos os processos, mesmo que burocráticos e sistemáticos têm em sua essência o ser humano, que é pensante, crítico, pertence e movimenta todas essas situações, sejam elas por interesse pessoal ou impostas socialmente/ politicamente.

Em suma, as cidades, planejadas ou não, são obras humanas e, por isso, não há norma e planejamento que consigam parar o movimento da vida dos sujeitos que as compõem! A vida sempre irá se manifestar nos símbolos, nos espaços e nas vozes que fluem e dão vida as cidades!

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

CAMPOS, I. *Operários na construção de Goiânia*. In: Educação em Mudança. Anápolis, v. 7/8, p. 143-149, 2001 (1980).

CHAVEIRO, E. F. *Goiânia: uma metrópole em travessia*. 2001. 321 f. Tese. (Doutorado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, USP, São Paulo, 2001.

CORREIO BRAZILIENSE. *Muro da esplanada*. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2016/04/16/interna_cidadesdf,527712/muro-na-esplanada-vira-u2018beijodromo-u2019-e-u2018rede-u2019-de-vo.shtml. 2016

ESTEVAM, L. *Tempo da transformação: estrutura e dinâmica econômica de Goiás*. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

ESTEVAM, L. *A práxis simbólica do Goiás profundo*. Goiânia: Mimeógrafo, 2009.

FOUCAULT, M. *A História da Sexualidade 2: o Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2007 (1984).

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. *Cartografias do Desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GODÓI, A. Relatório Técnico. In: TEIXEIRA, P.L. *Memórias*. Goiânia: Cultura Goiana, 1973, 78-95 p.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 2006.

HARVEY, D. *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1998.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Ed. Ática: São Paulo, 1991.

LEFEBVRE, H *A cidade do capital*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LEFEBVRE, H *O direito à cidade*. Tradução de Rubens Eduardo Faria. São Paulo: Centauro, 2001.

LEFEBVRE, H *Espaço e política*. Tradução de Margarida Maria de Andrade e Sérgio Martins. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MARX, K., & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MUMFORD, L. *A cidade na história: suas origens, transformações e perspectiva*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Narvaz, M., Nardi, H., & Morales, B. (2007, April 20). Nas Tramas do Discurso: *a abordagem discursiva de Michel Pêcheux e de Michel Foucault*. Revista Psicologia Política [Online], 6 (12). Acessado em

novembro de 2012. Disponível: <http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/seer/ojs/viewarticle.php?id=14>.

OESTE, REVISTA MENSAL. Goiânia: Agepel, 2001– CD-ROM.

PELÁ, M.C. H. *Goiânia: o mito da cidade planejada*. Goiânia: UFG, 2009. 165 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Goiás.

PELÁ, M.C. H. *Vozes que anunciam a contradição no/do processo de construção e ocupação de Goiânia-GO-Brasil*. In: 14º EGAL, 2013, Lima. Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericnos. Lima: Egal, 2013.

PELÁ, M.C. H. *Uma nova (Des)ordem nas cidades: o movimento dos sujeitos não desejados na ocupação dos espaços urbanos das capitais do cerrado – Goiânia, Brasília e Palmas*. Goiânia, 2014. 268p. Tese (Doutorado) Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Goiás.

PELBART, P. P. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

REVISTA A INFORMAÇÃO GOYANA. Goiânia: AGEPEL, 2001– CD-ROM.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec,

UFG. *Paleta-Debate: Educação Diversidade e Combate à Discriminação*. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/90143-grupo-portos-promove-discussao-sobre-diversidade>. 2016.

SOBRE O LIVRO

Título: Diálogos continuados na formação
de professores: conjunturas, objetos e
vertentes teórico-metodológicas

Tipologia: Arno Pro e Bebas Neue

Número da publicação: 30

Impressão e acabamento: Cegraf UFG



Câmpus Samambaia, Goiânia, Goiás, Brasil - 74690-900

Fone: (62) 3521 - 1107

direcaocegrafufg@yahoo.com

www.cegraf.ufg.br