

## HORIZONTES

Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco

Volume 28 Número 2 Julho/Dezembro de 2010

ISSN 0103-7706

---

A revista *Horizontes* é um veículo de divulgação e debate da produção científica na área de Educação e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP. O propósito da revista é servir de fórum para a apresentação de pesquisas desenvolvidas, estudos teóricos e resenhas na área de Educação, em suas vertentes históricas, culturais e de práticas educativas. Com vistas a manter uma interlocução com pesquisadores nacionais e internacionais, a revista aceita publicações nas línguas portuguesa, inglesa, francesa e espanhola. Os textos publicados são submetidos a uma avaliação às cegas pelos pares, componentes do conselho editorial ou consultores *ad hoc*. Os conteúdos não refletem a posição, opinião ou filosofia, nem do Programa de Pós-Graduação nem da Universidade São Francisco.

A revista é composta de duas partes: um dossiê com temática educacional coerente com a política editorial da mesma e artigos de demanda espontânea encaminhados e aprovados para publicação. Os direitos autorais das publicações da *Horizontes* são da Universidade São Francisco, permitida apenas ao autor a reprodução do seu próprio material, previamente autorizado pelos editores da revista. As transcrições e traduções são permitidas, desde que no limite dos 500 vocábulos e mencionada a fonte.

---

### Dossiê: Mídia e Educação

#### Editores

*Alexandrina Monteiro*

*Márcia Aparecida Amador Mascia*

*Maria de Fátima Guimarães*

#### Conselho Editorial

*Beatriz Maria Eckert-Hoff - Unianchieta*

*Carlos Alberto de Oliveira - Unitau*

*Celi Espasandin Lopes - Unicsul*

*Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento - UFMS*

*Daniel Clark Orey - Universidade da Califórnia*

*Dario Fiorentini - Unicamp*

*Décio Gatti Júnior - UFU*

*Elisabeth Ramos da Silva - Unitau*

*Elizeu Clementino de Souza - UNEB*

*Elzira Yoko Uyeno - Unitau*

*Ernesto Sérgio Bertoldo - UFU*

*Maria Ângela Borges Salvadori - USP*

*Maria Auxiliadora Bueno Megid - Puccamp*

*Maria José Rodrigues Faria Coracini - Unicamp*

*Maria Laura Magalhães Gomes - UFMG*

*Maria Tereza Menezes Freitas - UFU*

*Maurício Rosa - ULBRA*

*Juliana Santana Cavallari - Unitau*

*Patrick Anderson - Université de Franche-Comté*

*Renata Prensteter Gama - Ufscar*

*Rita de Cássia Galego - USP*

*Rosana Giaretta Sguerra Miskulin - UNESP/RC*

*Samuel Edmundo López Bello - UFRGS*

*Vera Lúcia Gaspar da Silva - UDESC*

#### Consultores *ad hoc*

*Eliana Maria Severino Donaio Ruiz - USF*

*Elison Antonio Paim - UNOCHAPECO*

*Márcia de Souza - UNOCHAPECO*

*Marizete B. Spessatto - UNOCHAPECO*

#### Edição

*Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação*

#### Projeto Gráfico

*Solange Aparecida da Silva Consolini*

#### Revisão e Diagramação

*Solange Aparecida da Silva Consolini*

**Publicações:**

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação  
Secretaria de Pós-Graduação  
Apoio Executivo às Comissões de Pós-Graduação  
Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - Centro  
CEP: 13251-900 Itatiba-SP  
Tel: (11) 4534-8040/ 4534-8080 Fax: (11) 4524-1933  
Homepage: <http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao>

Editora Universitária São Francisco - EDUSF  
Av. Francisco de Assis, 218  
CEP: 12916-900 Bragança Paulista - SP  
Tel: (11) 4534-8040 Fax: (11) 4524-1933  
Homepage: <http://www.saofrancisco.edu.br/edusf>

Horizontes/ Universidade São Francisco. – v. 8, n.1/2  
(1990)- . – Itatiba : Programa de Pós-Graduação *Stricto  
Sensu* em Educação, 1993-  
v. : il.

Semestral.  
ISSN 0103-7706.  
Continuação de: Horizontes: Revista de Ciências  
Humanas (1990-1995)

1. História. 2. Ciências humanas. 3. Linguagem.  
4. Matemática. 5. Historiografia. 6. Periódico.

Pede-se permuta  
Se pide canje  
We ask for Exchange  
On demande l'échange  
Man bittet um Austausch  
Si richiede lo scambio

**Indexação em:**

Sociological Abstracts (EUA) ; Linguistics  
and Language Behavior Abstracts (EUA);  
Social Planning/Policy& Development  
Abstracts (EUA); Psicodoc (Espanha); Clase  
(México); Bulletin Signaletique – FRANCIS  
(França);  
ERIC/REC – Clearinghouse on Reading,  
English and Communication (EUA).

## Sumário

- 5      **Editorial**
- 7      **Práticas de letramento em um *blog* escolar e as relações de poder-saber nas posições de sujeito**  
*Samanta Rodrigues Sousa Sozzi*  
*Jackeline Rodrigues Mendes*
- 21     **A importância da videogravação enquanto instrumento de registro para o professor do pensamento matemático de crianças pequenas**  
*Mariana Pellatieri*  
*Regina Célia Grando*
- 31     **Distância na educação: análise da implantação de uma disciplina na modalidade EAD em uma IES**  
*Christiane Elany Brito de Araujo*
- 41     **Do papel à tela: *Cat on a Hot Tin Roof* de Tennessee Williams**  
*Renata de Souza Gomes*
- 51     **Um estudo do gênero artigo de opinião: procedimentos para torná-lo um objeto ensinável.**  
*Cláudia de Jesus Abreu Feitoza*  
*Maria Helena Peçanha Mendes*
- 63     **Presença e tratamento de termos gastronômicos em “La cena” de Ettore Scola: da tradução (italiano-português) na legenda**  
*Celina Vivian Lima Augusto*
- 73     **Políticas e práticas curriculares: linguagens expressivas e o resgate das memórias e narrativas da constituição de “ser professor(a)”**  
*Leny Cristina Soares Souza Azevedo*  
*Maria Cristina dos Santos Peixoto*
- 83     **Indisciplina e currículo escolar: fragmentos de uma cultura**  
*Anderléia Sotoriva Damke*  
*Lígia Wilhelms Eras*  
*Ingrid Simon*
- 89     **A participação do jovem no contexto escolar: processos educativos e decisórios**  
*Francisco Carlos Franco*
- 97     **Resenha: Identificações/Mutações da educação frente à formação do objeto tecnologia educacional na pós-modernidade**  
*Mateus Roncada Nardini*
- 101    **Relação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no período de julho a dezembro de 2010**
- 103    **Normas para publicação**  
*Publishing Norms*



## Editorial

Neste volume, a Revista *Horizontes* dá continuidade a preocupações que a caracterizam há alguns anos. Enquanto iniciativa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, o periódico contempla produções vinculadas às três linhas de pesquisa a partir das quais o Programa se organiza, relativas à *Linguagem, Discurso e Práticas Educativas*; *Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas e História, Historiografia e Idéias Educacionais*. Além de vincular-se às linhas de pesquisa do programa, a revista tem possibilitado colaborações de pesquisadores do país e de diferentes partes do mundo, constituindo-se como um espaço favorável aos diálogos interdisciplinares, necessários para a pesquisa educacional. Assim, os volumes da *Horizontes* e, também, este, têm se configurado em duas partes, uma na qual são apresentados os artigos que fazem parte do dossiê temático e uma outra com os artigos oriundos de demanda espontânea, ambos submetidos à avaliação do comitê científico. Conta, ainda, com uma resenha temática e os resumos das dissertações defendidas no Programa.

O tema deste volume, *Mídia e Educação*, consiste em um desejo de compilar textos de pesquisas atuais e que possam espelhar como essa relação tem sido vista, pensada, refletida no momento contemporâneo. A escolha do item lexical, “mídia”, foi pensada no sentido de agregar pesquisas abrangentes, sobre questões que envolvem os meios de comunicação, assim como as novas tecnologias, de modo especial, os computadores e a Internet, considerando-se os seus impactos na educação contemporânea.

O presente volume apresenta nove artigos e uma resenha. Dentre os artigos aqui publicados, seis deles contemplam o dossiê, *Mídia e Educação*, enquanto os outros três mobilizam outras temáticas, também, pertinentes à educação. Por sua vez, a resenha encontra-se dentro do dossiê temático. A seguir, passaremos à apresentação dos artigos.

O artigo “Práticas de letramento em um *blog* escolar e as relações de poder-saber nas posições de sujeito”, de autoria de Samanta Rodrigues Sousa Sozzi e Jackeline Rodrigues Mendes, analisa identidades sociais e relações de poder-saber estabelecidas em práticas pedagógicas mediadas por um *blog* como recurso tecnológico no contexto escolar. A análise levanta questões sobre como as relações de poder-saber construídas na escola

conduzem os sujeitos, no espaço virtual, a posicionamentos identitários marcados no espaço escolar.

“A importância da gravação enquanto instrumento de registro para o professor do pensamento matemático de crianças pequenas”, de Mariana Pellatieri e Regina Célia Grando, objetivou analisar as contribuições e a importância do uso do vídeo como forma de registro para o professor-pesquisador das ações das crianças pequenas. Destacou-se a importância do uso do vídeo como registro para que a criança reconhecesse as suas ações sobre os objetos em que ela manipulou e produziu novos significados, bem como um importante instrumento de observação, avaliação e (re)significação para a prática da professora-pesquisadora.

Por sua vez, o artigo “Distância na educação: análise da implantação de uma disciplina”, de Christiane Elany Brito de Araujo, apresenta uma análise, a partir de uma visão discursiva, de alguns dos problemas encontrados por uma IES (Instituto de Educação Superior) no momento da implantação de uma disciplina na modalidade de ensino a distância para seus alunos. A discussão gira em torno de como as interações propostas e a infraestrutura oferecida pela instituição afetam a construção dos sentidos e as relações de poder dentro do curso.

Tendo como foco as adaptações de gêneros em papel para os da tela, o artigo de Renata de Souza Gomes, intitulado “Do papel à tela: *Cat on a Hot Tin Roof* de Tennessee Williams” apresenta um estudo sobre o processo de adaptação da obra *Cat on a Hot Tin Roof* de Tennessee Williams percorrendo a trajetória de interação textual e discursiva entre autor e diretores para a realização da performance. Objetivou-se estudar como ocorreu o processo de colaboração entre autor e diretores no momento da tradução da obra para diferentes suportes midiáticos. A análise aponta para como os textos adaptados podem contribuir para eventos de letramento literário.

No âmbito dos estudos dos gêneros, este volume conta com o artigo “Um estudo do gênero artigo de opinião: procedimentos para torná-lo um objeto ensinável”, tendo como autoria Cláudia de Jesus Abreu Feitoza e Maria Helena Peçanha Mendes. O artigo objetivou evidenciar os aspectos do gênero artigo de opinião para explicitar procedimentos para torná-lo objeto de estudo e ensino. A pesquisa se orientou pelo quadro teórico do

Interacionismo Sociodiscursivo, descrevendo as etapas de trabalho e os resultados apontam o trabalho com gêneros textuais como um caminho para a formação cidadã do aluno no sentido deste vir a transitar e agir, por meio da língua, nas mais diversas esferas sociais.

“Presença e tratamento de termos gastronômicos em “La cena” de Ettore Scola: da tradução (italiano-português) na legenda” de Celina Vivian Lima Augusto contribuiu para lançar luz sobre o tratamento dado a termos gastronômicos da língua italiana quando da tradução para a legenda em português. A pesquisa verificou que a escolha de um termo parte da consideração de que os traços semânticos da unidade lexical da língua estejam manifestos, em mesmo grau e em sua totalidade, na língua. Porém, as conclusões apontam que nem sempre é fácil manter uma perfeita equivalência entre todos os traços nos dois sistemas diferentes.

Dentre os artigos que não se encontram no dossiê, apontamos “Políticas e práticas curriculares: linguagens expressivas e o resgate das memórias e narrativas da constituição de “ser professor(a)” de Leny Cristina Soares Souza Azevedo e Maria Cristina dos Santos Peixoto. O artigo apresenta uma reflexão sobre uma pesquisa educacional, tendo como objetivos debater sobre questões curriculares da formação de professores, buscando resgatar as memórias que têm sido tecidas na constituição de “ser professor(a)”. Os resultados foram em direção à ampliação da compreensão do universo da cultura escolar que abrange a formação de professores, articulada às discussões sobre a qualidade educacional, apontando para a necessidade de construir alternativas curriculares para a Educação Básica.

“Indisciplina e currículo escolar: fragmentos de uma cultura”, de Anderléia Sotoriva Damke, Lígia Wilhelms Eras e Ingrid Simo, apresenta reflexões sobre indisciplina, currículo e cultura escolar e suas possíveis relações. A indisciplina foi vista como negação por parte dos alunos às orientações escolares, sinalizando resistências a um currículo que não atende as suas necessidades. O texto incita a um repensar sobre uma proposta curricular que atenda às expectativas da escola em consenso com as dos alunos, expectativas estas que devem estar apoiadas em bases democráticas e que atendam às necessidades de todos os envolvidos nesse processo.

O artigo “A participação do jovem no contexto escolar: processos educativos e decisórios”, de

Francisco Carlos Franco, teve como objetivo refletir sobre a participação do jovem no contexto escolar da educação básica como forma de propiciar aos jovens tempos e espaços para que participe de forma efetiva dos processos decisórios e de ações e projetos desenvolvidos na escola. O texto aborda a questão em três perspectivas: na dimensão do processo de ensino-aprendizagem; na valorização da cultura do jovem e de sua comunidade e nas instâncias decisórias institucionais.

Finalizando esta parte, apresentamos a resenha, “Identificações/Mutações da educação frente à formação do objeto tecnologia educacional na pós-modernidade”, de autoria de Mateus Roncada Nardini. O autor teve como foco tecer comparativos e linhas de pensamento sobre a formação dos objetos, trabalhada por Michel Foucault no livro “Arqueologia do Saber” e o “objeto” tecnologia educacional, fruto de sua pesquisa de mestrado em andamento. Mateus se vale, também, de outros estudos foucaultianos e de outros autores que trabalham questões como: Sociedade, Novas Tecnologias e Identidades. O autor conclui que as reflexões oriundas das leituras de Foucault, em especial da “Arqueologia do Saber”, não são só de caráter acadêmico mas também de caráter pessoal e podem ser utilizadas para buscar um entendimento mais profundo dos acontecimentos discursivos aos quais somos todos sujeitos e tentar entendê-los de uma forma mais complexa, procurando informações valiosas onde antes não se via.

O volume termina apresentando a relação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no período de julho a dezembro de 2010, através da publicação de seus resumos.

Com a publicação de mais este volume, o Programa de Pós-graduação em Educação, representado pelas suas editoras, espera poder continuar sendo veículo para os diálogos entre trabalhos que, investigando diversas questões e utilizando-se de diferentes referenciais e fontes, participam da disseminação de ideias e pesquisas no campo educacional.

Alexandrina Monteiro  
Márcia Aparecida Amador Mascia  
Maria de Fátima Guimarães

## Práticas de letramento em um *blog* escolar e as relações de poder-saber nas posições de sujeito

Samanta Rodrigues Sousa Sozzi\*  
Jackeline Rodrigues Mendes\*\*

### Resumo

O letramento, um fenômeno essencialmente social, visto em sua multidimensionalidade a partir das diversas práticas sociais que tomam a leitura e escrita como centralidade em diversos contextos de produção, leva-nos a discutir as diversas relações estabelecidas nos processos de subjetivação gerados pela participação em tais práticas. Para tanto, o presente artigo é parte de pesquisa realizada (Sousa-Sozzi, 2010) e analisa identidades sociais e relações de poder-saber estabelecidas em práticas pedagógicas mediadas por um *blog* como recurso tecnológico no contexto escolar. O trabalho de pesquisa fundamenta-se nas perspectivas de Hall (2005) e Bauman (1999; 2005) que contextualizam a contemporaneidade e o jogo de identidades. Discute-se também sobre a posição da escola frente a esse panorama e como as práticas de letramento escolar abarcam os sujeitos da sociedade atual (Kleiman, 1995; Street, 1984), entrelaçados pelas novas práticas letradas (Soares, 2003). As teorizações de Foucault (2004a; 2004b; 2008; 2009) a respeito de *discurso*, *sujeito*, *regimes de verdade* e *relações de poder-saber* completam nosso arcabouço teórico. A análise levanta questões sobre como as relações de poder-saber construídas na escola conduzem os sujeitos, no espaço virtual, a posicionamentos identitários marcados no espaço escolar.

*Palavras-chave:* Sujeito – *Blog* Escolar – Práticas de Letramentos – Relações de Poder-Saber

### Literacy Practices in a school *blog* and the knowledge-power relationship in the positions of subject

### Abstract

Literacy, an essentially social phenomenon, seen in its multidimensional from the various social practices that take the reading and writing in various contexts as a central production, leads us to discuss the various relationships established in the subjective processes generated by participation in such practices. Therefore, this present article is part of a research (Sousa-Sozzi, 2010) and analyzes social identities and relations of power-knowledge established in pedagogical practices mediated by a *blog* as a technological resource in the school. The research work lays the foundation of the Hall's (2005) and Bauman's (1999; 2005) perspective that shows the contemporary context and the identity games. It discusses also about the school position in front of this scenery and how the school literacy practices embrace the subject of the present society (Soares, 2003). The Foucault's theorizations (1995; 2004a; 2004b; 2008; 2009) concerning *discourse*, *subject*, *truth systems* and *knowledge-power relationship* complete our theoretical framework. The analysis raises questions about how knowledge-power relationship constructed in schools lead the subject, in the virtual space, to identities positions marked in school.

*Keywords:* Subject – School *Blog* – Literacies Practices – Knowledge-Power Relationship

### Introdução

O surpreendente avanço tecnológico, principalmente dos recursos de informação e comunicação, tem abalado significativamente o pensamento do sujeito moderno, cujas convenções morais e sociais se encontravam bem delineadas e definidas (Bauman, 2005; Hall, 2005). A presença do computador nos mais variados setores da vida social impulsionou revoluções que incidiram, sobretudo, sobre as relações entre tempo e espaço. A internet rompeu as fronteiras espaciais globais e promoveu o acesso rápido às informações, bem como gerou novas

formas de comunicação amparadas nas redes virtuais. Isto é, a virtualidade abriu caminhos possíveis, uma vez que se fez presente de forma abstrata (Levy, 2003; Mascia, 2004), contudo ofuscou a noção de sujeito, no sentido que o perturbou a medida que se emergiam (e emergem) novos estilos de vida e cultura diferentes dos padrões pré-estabelecidos da/modernidade, propiciando um repensar e uma reconfiguração das identidades e relações sociais.

Essas transformações do mundo globalizado também se refletem nas práticas escolares e, principalmente, na constituição de diversos tipos de sujeitos sociais (Moita Lopes, 1998). A utilização das

\*Endereço eletrônico: samantarsousa@gmail.com

\*\*Endereço eletrônico: Jackeline.rodriques@saofrancisco.edu.br

ferramentas tecnológicas cada vez mais presentes nas práticas sociais tem exigido dos sujeitos competências e habilidades específicas tanto de leitura quanto de escrita, propiciando novas modalidades de letramento (Braga, 2005; Marcuschi, 2005; Soares, 2003).

Entendemos por letramento as práticas sociais mediadas pelo uso da escrita, nas quais os aspectos socioculturais estão intrinsecamente relacionados aos modos de significação que se concebe essa escrita no processo de leitura (Barton, 1994; Kleiman, 1995; Street, 1984). Entretanto, por muito tempo os estudos sobre leitura e escrita estiveram centrados na aquisição de habilidades de decodificação linguística como um sistema único e isolado em si, isento de influências sociais, princípio este que se arraigou na instituição escolar. Essa modalidade autônoma de letramento escolar (Street, 1984) entra em embate com as novas concepções de leitura e escrita que permeiam a sociedade contemporânea, pois reconfigura essas habilidades, principalmente ao que se refere às noções de temporalidade e espacialidade (Soares, 2003).

A leitura no papel impresso estimula uma passagem linear e pré-determinada pelo texto, uma vez que ele se encontra acabado e devidamente sequenciado na mão do leitor, direcionando o percurso da leitura, o que limita de certa forma a abrangência leitora inclusive com a apropriação do objeto que se lê: o sujeito e o texto compartilham de um mesmo tempo e espaço. A virtualidade rompe com essa ideia a medida que possibilita uma infinidade de hipertextos interligados por links que são vínculos de textos na internet presentes nas produções de escrita digital, as quais apresentam novas informações como outros textos, imagens, gráficos ou redirecionam para outros sites, páginas da web (Pinheiro, 2007, p.76). Esses textos, no entanto, não estão obrigatoriamente presentes numa mesma linearidade de tempo e lugar (Marcuschi, 2001; 2005). Por exemplo, uma pessoa pode percorrer caminhos diferentes de leitura sobre um mesmo tema anteriormente estudado na internet em outro momento, acessando links diferentes e diversos.

Nesse sentido, as novas práticas de letramento colocam em choque antigas concepções de leitura e escrita, principalmente as praticadas na escola, trazendo à tona conflitos identitários para os membros desse contexto, pois qual modelo de representação os sujeitos devem se apropriar ao participar dessas novas práticas?

Diante de tal questão, este estudo investiga como o uso de um blog da internet em práticas

pedagógicas de ensino de língua materna estabelece relações específicas de poder-saber que implicam na constituição identitária dos sujeitos. Por meio das produções escritas dos alunos e da professora, veremos que nessas práticas letradas circulam diversos modelos de representação social, já que são entendidas como práticas discursivas, nas quais os sujeitos se engajam a fim de identificar-se no mundo.

Desse modo, as questões que nortearam este estudo procuraram investigar práticas de letramento e suas relações com o poder-saber como formas de produção de identidades, configuradas da seguinte forma:

- Que identidades sociais emergem nas produções escritas em práticas de letramento mediadas por um blog escolar?
- Que relações de poder-saber são estabelecidas em um blog escolar?

Neste artigo apresentamos um recorte que discute a “escolha” da professora em trabalhar com blog e não outro recurso tecnológico da internet, o que a encaminha a uma certa posição de identidade assim como os alunos também são levados respectivamente a outras tantas posições identitárias. Veremos na seção seguinte a fundamentação dos conceitos de sujeito, visto não como centrado em sua subjetividade, consciente de si, mas como construção sociodiscursiva (Foucault, 2004a; 2008) que o leva a ocupar posições de identidade (Hall, 2005; Bauman, 2005) a partir de modelos de representação (Woodward, 2008).

### **Sujeito e Identidades: Representações em Discurso(s)...**

Tendo em vista que quando nascemos os discursos já nos permeiam por todos os lados, em constantes circulações por meio da linguagem, podemos afirmar que os sujeitos são oriundos desses discursos. A linguagem na visão foucaultiana vem de encontro à acepção literal do termo que compete atribuir significações às coisas do mundo e aos nossos pensamentos. Ao invés disso, o filósofo concerne linguagem como uma construção de nosso pensamento que, conseqüentemente, dá sentidos às coisas do mundo (Veiga-Neto, 2005).

Das proposições bakhtinianas de linguagem, destacamos os aspectos dialógico e polifônico, uma vez que contempla a ideia de que nenhum texto (seja ele de qualquer materialidade: verbal ou não-verbal) existe isoladamente, isto é, mesmo contido em nosso



pensamento estamos a todo momento “dialogando” e/ou “respondendo” a outros textos, a múltiplas vozes, tanto na leitura quanto na escrita, o que caracteriza uma permanente intertextualidade discursiva. Nas palavras de Foucault (2008), isso quer dizer que não existe enunciado que não retome, que não atualize e/ou antecipe outros textos.

Fairclough (2001a) também compartilha dessa perspectiva discursiva, inclusive considera a noção de discurso foucaultiana como maior contribuição do filósofo para a Análise de Discurso Crítica. Para ele, o discurso é socialmente constitutivo, dado que a linguagem não nomeia, não significa simplesmente as coisas contidas na realidade, mas atua ativamente no processo de significação da realidade. “Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão - a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade.” (Foucault, 2008; p.61). Portanto, entendemos que o discurso, nessa configuração, vai além da concepção linguística de denominação ou conceituação das coisas, das pessoas, do mundo. Ele compõe, enquanto prática, um conjunto de enunciados sancionados socialmente que constitui o sujeito em um dado momento histórico.

*[...] o sujeito, mais especificamente, o sujeito discursivo, deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um 'eu' individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social, de sua voz ecoam vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico. (Fernandes, 2005; p.33-34)*

Dessa forma, o conceito de discurso está intrinsecamente relacionado à constituição dos sujeitos, visto que a linguagem, notada socialmente e historicamente, estabelece uma interação entre o sujeito e o mundo, permeado de discursos diversos e de diferentes âmbitos sociais, criando, assim, um espaço de circulação de vozes sociais, ou seja, o sujeito discursivo.

Isso nos permite concluir, junto de Foucault (2008), que o sujeito discursivo não compreende,

então, um ser singular, individualizado, único e centrado em si, pelo contrário, o sujeito é uma construção, um efeito do discurso de uma época e não de outra.

*[...] as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala. Se esses planos estão ligados por um sistema de relações, este não é estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si, muda e anterior a qualquer palavra, mas pela especificidade de uma prática discursiva. (Foucault, 2008; p.61)*

A presença do outro, representado por uma voz social no sentido bakhtiniano, constitui o contexto de uma prática discursiva. A vida em sociedade, em comunidades, a relação com o outro constitui os sujeitos, que são múltiplos, contingentes e, conseqüentemente, levam-nos a posicionar-se em determinadas identidades sociais.

*[As] 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e que é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. (Bauman, 2005; p.19)*

As identidades são voláteis e estão constantemente em transformações, uma vez que os sujeitos não se encontram mais centrados e arraigados em uma posição ou outra de identidade. No entanto, o que faz uma identidade prevalecer sobre outra está relacionada às aceitações ou refutações de materiais simbólicos que representam uma certa identidade, isto é, a identidade se dá segundo representações do mundo social (Woodward, 2008). Entendemos por representação os mecanismos de significação pelos quais os significados são produzidos discursivamente, convocando-nos como sujeitos. Assim, quando nos identificamos com um modelo de representação, assumimos uma determinada posição de identidade dentro de um contexto social específico, imbuído de relações de poder.

Desse modo, compreendemos que os sujeitos fazem uso (ou são levados a fazerem uso) de determinadas estruturas linguísticas ou assumem (ou são levados a assumir) determinadas vozes sociais, articulando-as em um campo de diversas possibilidades a fim de engajar-se em lutas sociais pelo poder (Resende e Ramalho, 2006; p.18). No próximo tópico discutiremos como se articulam o poder e o saber em prol da constituição dos sujeitos.

### **O Sujeito como Efeito de Relações de Poder-Saber**

Como o próprio Foucault afirma (1995, p.231), seu maior objetivo não foi investigar o fenômeno do poder, tampouco delinear uma teoria sobre tal investigação. Ao contrário disso, buscou “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos.”

Para chegar a tal conclusão, Foucault desenvolveu ferramentas de análise que compreendem a arqueologia como o estudo da constituição dos saberes, a genealogia como o estudo das relações de poder e as tecnologias de si como investigação da ética. Essas ferramentas foucaultianas não são estanques, únicas no sentido de serem isoladas em si, mas constituem uma inter-relação entre elas (Veiga-Neto, 2005), da qual destacamos a relação entre poder e saber, visto que esses conceitos tornam-se bastante relevantes para esta pesquisa, pois nos leva a compreender como determinados modos de produção de sujeitos (que inferimos como posições de identidade) emergem e sustentam-se em microesferas sociais, neste caso em um blog escolar.

Na visão foucaultiana, a questão política penetra nas relações sociais como manifestações de nossa capacidade de influenciar, afetar, provocar reações nas ações alheias. Assim, as relações de poder envolvem toda uma sociedade e a envolvem no que temos de mais concreto e material: nossos corpos (Veiga-Neto, 2005; p.142). Nesse sentido, Foucault (2004b) trabalha com o conceito de micropoder, uma vez que o poder dissipa-se, espalha-se, alastra-se, difundi-se em cada partícula social, que somos nós, tornando-nos domesticados, organizados, sujeitados.

*[...] não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas*

*suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento. (Foucault, 2004b; p. 102)*

Segundo o filósofo francês, o micropoder produz sujeitos, valores, saberes, não de maneira imposta por ações violentas sobre um corpo, mas por uma “ação sobre ações”, são práticas constantes de ações para intervir sobre o(s) outro(s). O poder, nessa perspectiva, atua como efeito da vontade que temos de agir sobre a ação alheia de modo a criar mecanismos de dominação no propósito de governar, ou seja, de administrar, conduzir, dirigir condutas, em distinção à concepção de governo que a Ciência Política adotou no decorrer da história (Veiga-Neto, 2005). Portanto, a governamentalidade dos corpos age por uma maneira invisível e incorpórea de dominação, na qual organiza uma estrutura de ação às atividades alheias (Foucault, 1995).

Sob esse panorama teórico, entendemos que a força do poder não está concentrada em um objeto social (o Estado, um grupo, ou até mesmo, um soberano), mas está diluído, espalhado por toda a camada social. Ou seja,

*[...] as relações de poder são 'desiguais e móveis'. O poder não é uma mercadoria, uma posição, uma recompensa ou uma trama, é a operação de tecnologias políticas através do corpo social. O funcionamento destes rituais políticos de poder é exatamente o que estabelece as relações desiguais e assimétricas. (Dreyfus & Rabinow, 1995; p. 203)*

Se não existe o poder, como um objeto a possuir, mas existem práticas de poder, podemos afirmar que o poder é multidirecional, pois opera em várias direções - não só de cima para baixo como pensa algumas teorias marxistas (Foucault, 2004b), e descentralizado já que não emana de um centro tido como concentração de poder e força, pois:

*o Estado não é fonte central do poder, mas sim uma matriz de individualização 'sobre' a qual cada um tem construída a sua subjetividade, vive sua vida e pratica suas ações. O poder se exerce no Estado, mas não se deriva dele; pelo*

*contrário, o poder se estatizou ao se abrigar e se legitimar sob a tutela das instituições estatais. (Veiga-Neto, 2005; p.145)*

A construção, a aceitação e divulgação de saberes constitui uma estratégia metódica do poder. O saber, entendido como um conjunto de elementos formados regularmente por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência (Foucault, 2008; p.204), funciona como alicerces do poder.

*[...] o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (Foucault, 2009; p.30)*

Como se percebe, o poder-saber compõe uma articulação da origem e transformações de saberes com a explicação do surgimento desses saberes arraigados de elementos políticos. Assim, a prática do poder implica na construção de saberes, ou seja, todo saber assegura a onisciência do poder.

Na próxima seção, discutimos como essa relação de poder-saber, imbricada em práticas de letramento escolar, atravessa os sujeitos e os conduzem consequentemente a certas posições de identidade.

### **Letramento Escolar e a Mecânica do Disciplinamento**

Ao percorrer o viés educacional, observamos

que as práticas de letramento escolarizadas subjazem pressupostos para além do modelo autônomo de letramento proposto por Street (1984). Quer dizer, a escrita na escola representa mais do que uma tecnologia centrada em si e engendram jogos discursivos que dirigem o discernimento dos sujeitos entre verdadeiro e falso pelo apreço de certos discursos tomados socialmente como “verdades absolutas” e indubitáveis, a saber os “regimes de verdade.”

Entendemos por verdade, não a propriedade de estar conforme com os fatos ou a realidade; uma exatidão, autenticidade ou veracidade, mas o conjunto de regras pelo qual são produzidos e veiculados enunciados incontestáveis, aceitos socialmente como legítimos (Foucault, 2004b). Assim, a “economia política da verdade” ou os “regimes de verdade” atuam em paralelo ao discurso científico e às instituições que o produzem, já que elas consistem meios de acesso fácil e rápido ao corpo social, garantindo a multiplicação da verdade, bem como dos interesses políticos e econômicos de grupos sociais dominantes.

*A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos reguladores de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (Foucault, 2004b; p.12)*

Se o poder e a verdade (incumbida de saber) estão intrinsecamente imbricados num círculo discursivo, se o poder produz saber e os saberes edificam relações específicas de poder, então todo discurso opera em “regimes de verdade”. Portanto, a educação produz, apoia, induz e reproduz seus próprios regimes de verdade, prosperando à luz de mecanismos estratégicos de poder que dominam os corpos através da mecânica do disciplinamento.

*Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-*

*utilidade, são o que podemos chamar as 'disciplinas'. [...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma 'anatomia política', que é também igualmente uma 'mecânica do poder', está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer [grifo nosso], com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. (Foucault, 2009, p.133)*

As disciplinas operam no controle meticuloso dos corpos, cujo objetivo é torná-los úteis às diversas áreas da vida social e, conseqüentemente, manter a proeminência de certas relações de poder. Segundo Foucault (2009), no decorrer da história foi necessário à sociedade a invenção e o funcionamento articulado de instituições de controle e disciplinamento como a escola, a penitenciária, o manicômio, o hospital, a fábrica, a família etc. Daí entendemos a relação que a escola estabelece com o controle disciplinar: “fabricar corpos dóceis” a fim de realizar o que se quer e não simplesmente fazer o que se tem vontade.

Vale a pena destacar que o disciplinamento “é uma técnica, não uma instituição” (Dreyfus & Rabinow, 1995; p.169), mas opera quase que totalmente arraigada em instituições de controle, como a escola. Nessas condições, a instituição educacional surgiu, conforme pensamento foucaultiano, para criar sujeitos necessários à sociedade vigente e, para isso, apropriou-se dos instrumentos essenciais do disciplinamento: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e, principalmente, o exame.

Já notamos que o corpo compõe uma micropartícula de poder que opera em múltiplas relações sociais, disseminando-se mais facilmente por toda a sociedade e contribuindo, assim, para o bom funcionamento disciplinar, uma vez que os sujeitos são conduzidos a um permanente e minucioso controle de uns sobre os outros, o que Foucault (2009) chama de vigilância hierárquica.

Para que essa forma de controle fosse amplamente alargada, a observação hierarquizada constituiu espaços disciplinares estratégicos que dispunham de toda uma arquitetura em prol da vigilância contínua. Por isso, o “próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar; os quartos

eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas; a intervalos regulares, encontrava-se um alojamento de oficial (...)” (Foucault, 2009; p.166).

Tendo constituído uma organização hierarquizada de vigilância e controle em campos arquitetônicos apropriados, é necessário um regime operacional interno, um regulamento que articule essa relação de poder. A sanção normalizadora constitui essa ideia e estabelece um pequeno sistema penal nas instituições, nas quais micropenalidades são aplicadas a fim de coagir e reprimir os sujeitos. Nesse sistema de coerções, a punição age como exercício corretivo dos desvios às normas regentes e instala um processo de pena-recompensa, no qual os sujeitos são examinados segundo aos critérios de bem ou mal, os quais Foucault (1995) marca como “antagonismo das estratégias”. Dessa forma, a “divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar.” (Foucault, 2009; p.174).

A escola institui, por exemplo, essa “hierarquização honorífica” de duplo efeito sobre os sujeitos, pois distribui

*os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; [e exerce] sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam. (Foucault, 2009; p.175)*

Tornar os sujeitos iguais, isto é, *normalizá-los*, garante um controle mais incisivo sobre os corpos. Essa prática de normalização é complexa e está a cargo da escola que até hoje impõe uma *homogeneidade* de controle e disciplina, ao mesmo tempo em que diferencia (e pune) os sujeitos pelos desvios *individuais* de suas ações.

*Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (Foucault, 2009; p.177)*

Essa ideia um tanto quanto paradoxal, pois homogeneiza e individualiza simultaneamente, torna-se possível pelo exercício do exame, o qual Foucault (2009) define como uma articulação da vigilância e da regulamentação, pois o “exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder.” (Foucault, 2009; p.179), introduzindo o sujeito ao ritual do documentário com ininterruptas anotações escritas. Dossiês, relatórios, avaliações, todo um arsenal documental que registra, nos mínimos detalhes, comportamentos e aprendizagens do sujeito, para que ele possa ser “descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade” e também se tiver que “ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído etc.” (Foucault, 2009; p.183), marcando, assim, um relato biográfico.

Portanto, percebemos que a instituição educacional de ontem e de hoje mantém seus “discursos verdadeiros” em uma articulação intrínseca com a escrita com o intuito de vigiar, controlar, normalizar os sujeitos numa relação hegemônica de poder. Vejamos agora como isso acontece em nosso corpus de pesquisa.

### **O blog escolar e a constituição dos sujeitos em práticas de letramento**

Como já mencionamos, este artigo contempla pesquisa realizada em 2008, no qual o blog escolar constituiu-se como recurso tecnológico para as aulas de língua portuguesa a fim de prover um novo espaço para as interações escolares, principalmente para as atividades do Currículo Pedagógico orientado pela Secretaria da Educação do Estado, com os alunos de uma turma de 1º ano de Ensino Médio de uma dada escola pública, do centro da cidade de Atibaia, interior do estado de São Paulo.

A professora ministrava as aulas em classe e eventualmente delegava algumas atividades para serem realizadas no blog escolar, sempre relacionadas ao conteúdo da disciplina.

Participaram como autores do blog escolar vinte e dois alunos de trinta e oito alunos que compunham a turma, sendo seis deles e a professora administradores do programa, isto é, tinham permissão para alterar template do blog escolar, cores, tipos e tamanhos de letras, dar acesso de autoria a outros alunos da classe etc. No entanto, independente da função que assumiram ou não no blog escolar, selecionamos cinco alunos que fazem parte de nosso corpus de pesquisa, além da

professora. Analisamos alguns dos textos publicados por esses sujeitos no blog escolar, uma vez que julgamos os segmentos selecionados mais ilustrativos para a análise proposta.

Diante desse contexto, iniciamos nossas indagações com a análise de que o aplicativo blog não foi escolhido aleatoriamente pela professora. Dentre a gama de recursos digitais que nos circunscreve, a docente optou pelo diário virtual (assim também conhecido o blog), pois pressupunha que trabalhar com um projeto pedagógico mediado pelo uso da internet e suas tecnologias fossem objetos atrativos aos olhos dos alunos, até mesmo porque o blog tem em sua maioria usuários adolescentes, conforme mostra pesquisa de Momesso de Oliveira (2004) sobre a escrita de adolescentes em blogs.

Contudo, observamos que outras ferramentas da internet como o Orkut e o MSN também atraem muitos jovens. Então, questiona-se: por que não trabalhar com outro aplicativo digital? Por que usar o blog? Porque essa escolha não está na ordem subjetiva da professora como um ser consciente de si, uma vez que os sujeitos são constitutivos de discursos pelos quais circulam diversas vozes sociais com visões políticas distintas (Foucault, 2008). Esses interesses agregam regimes de verdade, isto é, discursos sancionados socialmente como verdades absolutas (Foucault, 2004b) que constituem a docente como sujeito do discurso educacional.

Uma dessas verdades pode ser atribuída ao gerenciamento hegemônico do professor em relação aos alunos, ou seja, a escola como instituição de controle disciplinar (Foucault, 2009), onde os corpos são treinados, adestrados de modo a serem úteis a sociedade, coloca sobre o papel docente a responsabilidade de controlar, vigiar, educar os estudantes no perímetro escolar. Assim, tomada por essa verdade, a professora acaba optando por um recurso que possa manter alguns mecanismos que conferem esse controle. O MSN foge dessa característica, por exemplo, pois os registros são instantâneos, isto é, não permanecem no sistema para consultas posteriores. Ele também é um sistema aberto ao público, o que significa que os alunos e os “não-alunos” (amigos, parentes, todos) têm acesso ao conteúdo exposto, tornando possível a presença de interferências e a dispersão da turma aos propósitos pedagógicos. No caso do Orkut, a dificuldade deve-se ao fato de que os registros são manipulados pelo usuário que pode manter ou excluir suas publicações quando desejar, aspecto que não contribui para o domínio do professor. À medida que outros dispositivos digitais não oferecem a competência do

“controle soberano”, a escolha da professora por empregar práticas pedagógicas mediadas pelo blog pode ser vista dessa forma. O blog lhe oferece mais mecanismos de controle, como mostra o comentário do aluno Vinícius sobre o uso do blog nas aulas de língua portuguesa “(...) Auxiliou muito, facilitou o controle da 'inconseqüência', digo, como se usa muito a internet, o acesso fácil ajudou a muitos em lembrar das responsabilidades.”

É importante destacar que os recursos digitais disponíveis na Rede (blog, MSM, Orkut, e-mail etc) configuram mecanismos de poder aperfeiçoados e atualizados para nossa época. Segundo Bauman (1999), a internet armazena todas as informações em bancos de dados pelos quais os sujeitos são selecionados e focalizados por uma visão sinóptica que transforma assim as relações de poder na contemporaneidade. Entretanto, esse banco de dados não está no alcance da professora, como discutimos a pouco nos exemplos do MSN e do Orkut, o que leva a docente a descartá-los e a utilizar outro recurso, cujo banco de informações esteja sob seu domínio.

E mais, o sujeito-aluno é devidamente identificado e reconhecido no blog escolar por seu login e posts, ao mesmo tempo em que tece relações peculiares de poder-saber nesse espaço. Quer dizer, o registro escrito garante, na ótica foucaultiana, a prática do exame (Foucault, 2009) que combina a estrutura panóptica de vigilância hierarquizada à sanção normalizadora e compõe assim um dispositivo unânime nas atividades escolarizadas. Dessa forma, recaímos na afirmação de que o blog garante a (re)construção dos mecanismos disciplinares regentes no âmbito educacional com recursos eficientes de controle e vigilância próprios de sua natureza virtual. Observemos o Texto 1 como exemplo:

**Texto 1** – *Post da Professora sobre o uso do blog*

**Exploração...**

*Explore ao máximo o espaço que vocês criam...*

*Divulguem seus textos escolares ou elaborem novas produções de tema livre, porém apropriados para os amiguinhos da escola, tá! Vocês terão que realizar esta tarefa até o dia 18/out (sábado). Vai valer pontinho, ok?!*

*Abraços... []s*

*Profa. Samanta 11/10/2008*

*19:56*

No Texto 1, a frase “Explore ao máximo o espaço que vocês criam” apresenta a autoridade da

professora, típica na escola e agora na internet, em fazer com que seus alunos utilizem o blog em atividades escolares, reforçada pelo verbo na forma imperativa como também acontece no trecho “Vai valer pontinho, ok?!”. Além disso a ideia semântica da expressão conduz nossa análise às particularidades da sanção normalizadora de pena-recompensa (Foucault, 2009), visto que os alunos receberão uma gratificação se cumprirem adequadamente às atividades da aula, caso contrário, serão penalizados com o prejuízo do ponto na nota.

O segmento “ou elaborem novas produções de tema livre” revela até uma tentativa de fuga da supremacia escolar, ou melhor, há uma dissimulação do controle quando se abre para outras possibilidades, mas a rédea é colocada logo em seguida quando a docente completa “porém apropriados para os amiguinhos da escola, tá!”. Destacamos ainda nesse segmento que o termo “amiguinhos” infantiliza as relações entre professor e alunos, marcada também pelo uso da palavra “pontinho”, o que corrobora para a não apropriação do blog pelos alunos. Por outro lado, podemos ainda dizer que o diminutivo empregado na palavra “ponto” subjaz dois discursos que se confrontam: o de autoridade e o de atenuação dessa autoridade. Trata-se de um sujeito-professor dividido em dois lugares discursivos: o primeiro condiz com a posição tradicional de pedagogia de professor com autoridade e o segundo refere-se às novas tendências educacionais, nas quais o professor é mediador, contemporizador e faz uso da afetividade como estratégia pedagógica.

A ordem regulada das tarefas em “Vocês terão que realizar esta tarefa até o dia 18/out (sábado.)” demonstra que os aspectos temporais e espaciais (Bauman, 2005; Hall, 2005) não se restringem, respectivamente, ao horário escolar e nem ao espaço físico da instituição, tendo a professora o monitoramento das atividades discentes em períodos e ambientes diferentes do escolar pelo acesso à internet, isto é, graças à virtualidade (Levy, 2003) que torna os corpos presentes de modo abstrato. Isso representa um poder ampliado sobre os corpos, uma vez que não existe expediente escolar aos sábados e tanto os alunos quanto a professora devem desempenhar seus papéis virtualmente como se estivessem em sala de aula.

Esquadrinhar os alunos, saber quem participa das atividades pedagógicas propostas no blog, regular os textos que devem ser publicados como posts, enfim, todas essas medidas de especulação dos sujeitos mostram a supremacia da escrita no regime disciplinar. Em todo o excerto do Texto 1, por

exemplo, identificamos essa “necessidade do registro”, o que nos leva a conclusão de que o blog opera nas mesmas circunstâncias da escola, ou seja, as relações de poder-saber entre professor e alunos já estão estabelecidas e incorporadas pelos regimes de verdade que os atravessam, favorecendo para que esse novo espaço mantenha-se preso aos constructos vigentes nas instituições educacionais.

Portanto, podemos concluir que o blog escolar não operou uma nova proposta pedagógica, pelo contrário, ratificou antigas e ainda vigentes práticas de letramento escolarizadas, subsidiadas por verdades incontestáveis que asseguram a postura dos mecanismos de controle disciplinar no espaço virtual. Veremos no próximo item como a disciplinarização dos corpos promovida por essas práticas letradas mediadas pelo blog escolar contribuem para a construção de posições de identidade.

#### As representações identitárias dos alunos no blog escolar

Visto que os discursos articulam diferentes visões de mundo, as quais dependem da posição que o sujeito ocupa nas relações sociais, há nas práticas letradas com o blog escolar a circulação de múltiplas vozes discursivas que são assumidas pelos membros desse contexto. No blog 1h2008 (nome dado ao blog escolar em questão), a maioria dos textos publicados responde a uma atividade iniciada na sala de aula, como mostra o texto a seguir:

**Texto 2** – Comentário da aluna Telma sobre a produção de um texto para o blog escolar

**Como a professora pediu; um texto para o blog!!!** [grifo nosso]

*Não sei se está bom, mas ficarei feliz em ler comentários por parte de todos os integrantes do blog. Todos os tipos de comentário; críticas positivas, ou não, sugestões e quais quer outras!!!*

*Então ok!!!*

*Bjaum!!!*

*16/10/08*

*14:57*

O trecho destacado no Texto 2 exemplifica a resposta da aluna à professora sobre a atividade solicitada na aula, que consistia na produção ou reprodução de um texto que os alunos gostassem e publicassem no blog escolar, mantendo o elo dialógico do discurso. No continuum do texto da aluna, o fragmento “(...) ficarei feliz em ler comentários por parte de todos os integrantes do

blog.” retoma indiretamente a fala da professora em sala de aula, bem como reproduz diretamente a intenção homogeneizadora da professora exposta no Texto 2 assim “(...) precisamos incentivar os outros alunos a acessar o blog (...)”, entrelaçando o discurso pedagógico e o comentário da aluna na posição-sujeito que ela ocupa nesse contexto. Isso significa que o texto da aluna revela mais do que a dialética discursiva, isto é, a composição múltipla do sujeito dos discursos, e demonstra como são estabelecidas as relações de identidade nesse recorte, estabelecendo o que é e não é permitido dizer e quem é e não é permitido manifestar o seu dizer (Foucault, 2004a).

Essa afirmação torna-se mais evidente quando observamos a expressão “Como a professora pediu; um texto para o blog!!!”, presente no mesmo exemplo (Texto 2). O trecho mostra que a aluna não fala com a professora, mas sim com os demais alunos participantes do blog escolar, expondo a posição identitária que ocupa nesse contexto. Esse posicionamento discursivo conota o reconhecimento social da voz dessa aluna em manifestar o seu dizer, pois tem a permissão de representar o professor em sua “ausência”, digamos física. Isso significa que a aluna aprova e sustenta o papel docente substituindo-o e mostrando aos demais que “cumpru seu dever” de aluno, pois para ela ser aluno é

*“mais do que levantar cedo, vir à escola e sentar em uma cadeira de uma sala de aula. Estudante é uma profissão e como todas as profissões devemos ser responsáveis, cumprindo nossa função (nosso dever). Procuro sempre dar o meu melhor: realizar todas as atividades propostas e respeitar todos ao meu redor.”* (Questionário respondido por Telma)

Dessa forma, qual posição de aluno cumpriria exatamente a solicitação da professora? Percebe-se que a estudante Telma assume a posição de identidade de “melhor aluno” da classe, haja vista que ela assume em sua própria fala a perseverança de cumprir seu papel de aluno, ilustrada na citação acima. Além disso, ela tomou (sempre) a iniciativa de publicar, de primeira mão, uma produção de sua autoria (tão solicitada pela professora) para o blog da turma, explicitado pela data e hora exibido nos posts. É o mesmo papel de aluno que levanta a mão primeiro para responder à pergunta do professor em sala de aula ou aquele que quer sempre responder primeiro. Assim, a aluna reafirma neste trecho do Texto 2 “(...) ficarei feliz em ler comentários por

parte de todos os integrantes do blog.” a posição assumida na prática social por meio da representação do discurso da professora manifesto, por exemplo, no Texto 2 como “(...) precisamos incentivar os outros alunos a acessar o blog (...)”

Isso indica que as posições hierárquicas não são alteradas no blog, pelo contrário, há uma transposição do que já se estabeleceu em sala de aula. A menção da professora no referido ambiente é mantida pela própria docente quando marca sua identidade assinando “Profa. Samanta”, como citado no trecho 2, e agora marcada pelo(s) aluno(s):

**Texto 3** – Opinião da aluna Telma sobre o uso do *blog* escolar

*Olá professora!* [grifo nosso]

*Bem, eu acho interessante publicar um calendário de provas, trabalhos, lições do dia e exercícios a serem feitos para o dia seguinte!!! Também é interessante discutirmos sobre assuntos da atualidade, onde cada membro daria sua opinião. Poderia-se ainda deixar mensagens e pensamentos pessoais...*

*Ok?!! Bjaum....*

27/08/08 14:49

O trecho mostra que as posições identitárias dos sujeitos manifestadas no ambiente físico da escola (a sala de aula) transportam-se para o espaço virtual, onde, por exemplo, a aluna posicionada como a “melhor” da sala é a primeira a participar da atividade proposta, cuja opinião acerca da pergunta lançada pela professora sobre como utilizar o blog é reforçado pelos outros poucos alunos que opinaram, como ilustra o seguinte texto:

**Texto 4** – Opinião da aluna Bianca sobre o uso do *blog* escolar

*Oiie...*

*Achei bem interessante o que a Telma sugeriu.* [grifo nosso]

*Acho que seria uma boa ideia postar aqui as atividades a serem feitas não só dá materia de português mais das outras também. Colocar as duvidas que ocorreram em alguma lição, acho que poderíamos não flar somente das coisas da escola e sim coisas que nos interessa fora da vida escolar, cometar as coisas do dia-a-dia. Como a senhora falo professora diario virtual porque não virar um diario dos alunos, as vezes temos alguma coisa pra fala que não queremos falar pessoalmente com a pessoa*

*talvez tenhamos vergonha ou algo parecido aqui poderia ser talvez uma maneira mais facil de nos expressar.*

*Bom acho que é mais ou menos isso*

*Beeijos*

27/08/08 21:36

É como se os(as) outros(as) alunos(as) só pudessem se expressar depois da tal aluna. Isso revela que a representação do que ser um “bom aluno” está presente no discurso que a “melhor aluna” vai proferir, confirmada pela citação valorativa da opinião da referida aluna também expressa no próximo exemplo:

**Texto 5** – Opinião da aluna Lígia sobre o uso do *blog* escolar

*Oi prof!*

*Bom, achei a idéia da telma. ótima [grifo nosso], a maioria dos alunos da sala estão de acordo que o calendario com as provas, trabalhos e lições do dia seria muito bem aproveitada por todos!*

*Tambem acho interessante podermos fugir um pouco dos assuntos escolares e tratar de assuntos do dia-a-dia, poder publicar letras de musica, pensamentos pessoais, assuntos de interesse geral para que possamos discutirmos e etc..*

*bjus!*

28/08/08 17:48

As opiniões apreciativas de Bianca e Lígia à fala de Telma, expostas nos textos 5 e 6, revelam outra posição de identidade presente no contexto escolar. Aquele aluno que não cumpre todas as atividades propostas pelo professor em sala de aula, mas também não deixa de realizar a maioria delas, constitui uma posição identitária de “bom aluno”, ou seja, são estudantes que apresentam a maior parte das notas “dentro da média” esperada e comportamento quase sempre “disciplinado” no sentido foucaultiano de estar sujeito a, de ser dócil e cumprir as expectativas escolares, como nota Bianca em questionário respondido para esta pesquisa, cuja pergunta centrava na ideia do que era ser aluno e como ela se via nessa situação: “Para mim ser aluno é estar disposto sempre em aprender, me vejo nessa posição como alguém que aprende a cada dia mais para que no futuro alcance meus objetivos.”. Nesse caso, tanto Bianca quanto Lígia desempenham esse papel de “aluno bom”, pois Lígia também se vê como tal: “Bem ser aluno é participar das atividades e



trabalhos, ter um bom comportamento e ajudar os colegas que precisam além de fazer muitas amizades. Me vejo como uma boa aluna (...)"

Além disso, há um desejo em ambos os comentários (de Telma e Lígia) de demonstrar sua identidade, que não é a de aluno, mas aquela identidade que não é (ou não pode ser) assumida na escola. Inclusive a fala de Bianca aponta como são estabelecidas as relações entre professor e aluno na escola e que no blog escolar poderia ser diferente, pois a virtualidade permite a suspensão dos corpos em ausência e presença, o que facilitaria a comunicação entre docentes e discentes.

*Como a senhora falo professora diário virtual porque não virar um diário dos alunos, as vezes temos alguma coisa pra fala que não queremos falar pessoalmente com a pessoa talvez tenhamos vergonha ou algo parecido aqui poderia ser talvez uma maneira mais fácil de nos expressar. (Trecho do Texto 4 - Opinião da aluna Bianca sobre o uso do blog escolar).*

Portanto, discorremos nessa seção como os sujeitos estão constantemente dispostos a discursos que representam uma ou outra identidade e que constroem relações de poder-saber em qualquer circunstância, seja na escola, seja na internet.

### Algumas Considerações...

Apesar de todos os conceitos foucaultianos abordados neste artigo serem amplamente relevantes para a prática educacional, gostaríamos de destacar a desconstrução de nosso olhar para com o mundo, a escola, os alunos etc. Romper valores, questionar rotinas, buscar estratégias nunca antes pautadas, não é tarefa fácil, tampouco impossível.

A “crítica da crítica” do pensamento foucaultiano ou hipercrítica foucaultiana, como Veiga-Neto costuma chamar, ilustra nossa maior contribuição para uma nova perspectiva para a educação, pois

*[...] implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual a análise se daria. Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos descolando para ele, ele vai mudando de lugar. [...] Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem*

*de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho. [grifo nosso] (Veiga-Neto, 2005; p. 31)*

O que queremos dizer é que este trabalho de pesquisa não aponta um sujeito prostrado, impotente diante de “ordens discursivas” de poder-saber, até mesmo porque não haveria novas propostas pedagógicas e/ou alunos indisciplinados. Apresentar uma pesquisa no campo educacional sob a perspectiva foucaultiana permite-nos resgatar a todo momento nossas motivações para ocupar a posição de docente. Significa questionar nosso procedimento mais comum, mais óbvio e refletirmos se ele ainda é uma conduta significativa aos nossos alunos e a nós mesmos. Ou seja, coloca-nos constantemente na produção de novas possibilidades educacionais, mesmo diante dos desafios mais árduos.

### Referências

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: M. Bakhtin, *Estética da Criação Verbal*, Trad. Paulo Bezerra, 4ª ed., p. 277-326. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D. *Literacy – An introduction to the ecology of written language*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRAGA, D. B. *A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital*. In: *Hipertexto e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido*. L. A. Marcuschi & A. C. Xavier (orgs.), 2ª ed., p. 144-162. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DREYFUS, H. & RABINOW, P. *Michael Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse – textual analysis for social research*. New York: Routledge, 2001.
- FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FOUCAULT, M. *O Sujeito e o Poder*. In: Dreyfus, H. & Rabinow, P. *Michael Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. 10ª ed., São Paulo: Loyola, 2004a.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Org. e trad. Roberto Machado. 20ª ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004b.
- \_\_\_\_\_. *Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed., 3ª reimpressão. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramallete. 36ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- HALL, S. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- KLEIMAN, A. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: Angela B. Kleiman (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. p. 15-61. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEVY, P. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. 6ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2003.
- MARCUSCHI, L.A. *O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula*. *Linguagem & Ensino*, vol. 4, nº1, p.79-111, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: L. A. Marcuschi & A. C. Xavier (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2ª ed., p.13-67. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MASCIA, M.A.A. *Discursos Monográficos nos Movimentos da Globalização versus Virtualização e da Pós-Modernidade*. In: REVERTE 2. Fatec – ID, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. *Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença*. In: Inês Signorini (org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2ª reimpressão. p. 303-330. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.
- MOMESSO DE OLIVEIRA, M. R. *Weblogs: a exposição de subjetividades adolescentes*. In: Vanice Sargentini, Pedro Navarro-Barbosa (orgs.) *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade*. p. 201-214. São Carlos: Claraluz, 2004.
- PINHEIRO, P. A. *Letramento Digital como possibilidade de viver a experiência errante das identidades sociais*. Dissertação (Mestrado) defendida ao Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, UFRJ, 2007.
- RESENDE, V.M. & RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, 26ª Reunião Anual da ANPED. 2003.
- STREET, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ªed., 1ª reimpressão, 2005.
- WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 8ª ed., p. 7-72. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SITES:  
<http://eejosealvim-1h2008.blogspot.com/> (último acesso em 20/07/2009, às 10h30)  
[http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet\\_e\\_cia.glossario\\_principal](http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.glossario_principal) (último acesso em 18/06/2010, às 15h30)

### **Sobre as autoras**

**Samanta Rodrigues Sousa Sozzi:** Mestre em Educação pela Universidade São Francisco Itatiba, com pesquisa em desenvolvimento na área de Linguagem; possui graduação em Letras e é professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino.

**Jackeline Rodrigues Mendes:** Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp e Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade São Francisco – Itatiba, com pesquisa em desenvolvimento na área de Linguagem.



## A importância da videogravação enquanto instrumento de registro para o professor do pensamento matemático de crianças pequenas

Mariana Pellatieri\*  
Regina Célia Grando\*\*

### Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as contribuições e a importância do uso do vídeo como forma de registro para o professor-pesquisador das ações das crianças pequenas. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Qual matemática para crianças tão pequenas? Explorando o pensamento matemático de crianças de 1 a 3 anos”. A pesquisa investiga as manifestações do pensamento matemático das crianças enquanto realizam tarefas intencionalmente propostas pela professora. O registro em vídeo evidenciou-se como um instrumento de extrema importância para o acompanhamento do raciocínio matemático das crianças, bem como as possibilidades de explorações tecnológicas para a aprendizagem infantil, como o uso do datashow para a contação e problematização de histórias. Destacou-se a importância do uso do vídeo como registro também para que a criança reconhecesse as suas ações sobre os objetos em que ela manipulou e produzisse novos significados, bem como um importante instrumento de observação, avaliação e (re) significação para a prática da professora-pesquisadora.

*Palavras-chave:* Matemática na Educação Infantil; Registro em Vídeo; Problematização.

### The importance of the videorecording as an instrument of register for the professor in relation to the mathematical thinking of small children

### Abstract

The aim of this paper is to analyze the contributions and importance of the use of video as a way to register for the teacher-researcher of the shares of small children. This article is an excerpt from a scientific initiation entitled "What is mathematics to children so young? Exploring the mathematical thinking of children 1-3 years." The study investigates the manifestations of children's mathematical thinking while performing tasks proposed by the teacher intentionally. The video record showed itself as an extremely important tool for monitoring children's mathematical thinking and the exploration of technological possibilities for children's learning, such as the use of data projectors for the questioning of stories and storytelling. He stressed the importance of the use of video as well record for the child to recognize their actions on the objects in it and manipulated to produce new meanings, as well as an important instrument of observation, evaluation and (re) signification for the practice of research professor. *Keywords:* Mathematics in Early Childhood Education; registration on Video; Curriculum.

### Introdução

Iniciamos este artigo trazendo uma narrativa de uma situação de sala de aula da Educação infantil. Acreditamos que através dessa narrativa é possível captar o movimento

de uma sala de aula de crianças bem pequenas e as aflições e angústias iniciais da professora-pesquisadora. Foi nesse ambiente bastante comum às salas de aula da maioria das creches (crianças de 0 a 3 anos) que nos propusemos a desenvolver a presente pesquisa.

O ano é 2009 e estamos em uma escola particular de Educação Infantil do interior de São Paulo. Escola pequena, com ar de casa de avó. A sala era do mini maternal, a sala dos bebês, os mais novinhos da escola. Sala grande, com um enorme tapete de EVA colorido no chão, sem mesas e sem cadeiras, todo o espaço livre para as crianças. O portão abre, chega o primeiro, feliz por estar na escola. Chega o próximo, chorando para não sair do colo da mamãe, mas era apenas um charminho, logo pára e começa a brincar. Chega mais um, mais um...logo a sala está cheia. São quinze crianças, quinze bebês. O mais novinho tem 1 ano e a mais velha 2 e 5 meses. Quanta diferença. Tem criança que anda e criança que engatinha; criança que faz xixi no penico e criança que faz xixi na fralda; criança que fala pelos cotovelos e criança que chora pelos cotovelos; uma chupa chupeta, outra o dedo. São muitos e muito diferentes. Eles não param, correm pela sala, cada um para um lado. Não consigo sozinha, preciso de alguém. Somos quatro, a professora pesquisadora e mais três assistentes. Ufa! Assim está melhor, conseguimos organizar.

\*Endereço eletrônico: maripellatieri@terra.com.br

\*\* Endereço eletrônico: regrando@yahoo.com.br

Começam as atividades. Essa professora é louca, matemática para bebês? Impossível! Mas não foi. Primeiro uma história contada, lida, inventada.

Depois os materiais espalhados pelo tapete. Começa a exploração, os conflitos, as resoluções. Eles estão pensando. Mas eles são rápidos, cada um em um canto da sala. Como vou registrar? Como vou enxergar tudo?

A grande idéia! Uma filmadora na mão. A sala toda cabe na lente, todos os sons são captados, todas as intervenções gravadas e todos os movimentos guardados. Eles são muitos, mas todos estão lá, posso vê-los, ouvi-los, observá-los. Em casa, com calma ligo o vídeo. Posso ver o que todos fizeram, como entenderam, como estão pensando. Posso me ver. O que foi que eu falei? Não devia ter dito isso. Isso é maravilhoso, posso avaliá-los e posso me avaliar, posso reviver aquele momento da sala de aula muitas vezes e cada vez que assisto ao vídeo, percebo algo diferente.

Enfim, consegui fazer matemática com os bebês. Melhor ainda consegui registrar os meus bebês no movimento de produção matemática. Não sou louca! É possível sim fazer matemática com bebês.

Mariana Pellatieri

Esse ambiente de investigação foi produzido a partir da possibilidade de se registrar, analisar e buscar compreender o movimento de produção do pensamento matemático e/ou pensamento científico pelas crianças pequenas, em interações intencionalmente planejadas pela professora-pesquisadora. É comum em práticas cotidianas que o entendimento acerca das tarefas e “atividades” propostas às crianças da creche estejam circunscritas a um espaço rico em materiais, mas com poucas problematizações. Entendemos que o ambiente rico seja necessário, mas com a possibilidade de compreendê-lo como um espaço de investigação e problematização pela professora. Dessa forma, as atividades propostas nessa pesquisa pela professora-pesquisadora sempre previam problematizações a fim de colocar as crianças em movimento de pensamento matemático. Entretanto, crianças pequenas pouco falam e se expressam corporalmente sobre as suas ações de pensamento. O difícil era captar esse movimento.

### **O uso do vídeo como registro da produção do pensamento matemático por crianças pequenas.**

Um dos autores em que nos apoiamos durante a pesquisa, no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, foi Henri Wallon (apud Galvão, 2003). O autor considera o desenvolvimento da criança a partir de uma concepção dialética, pautada no desenvolvimento global. De acordo com o autor, o pensamento corresponde à união do corpo e mente (fisiológico e social), como uma ação que tem como objeto algo que vem do exterior, ou seja, o objeto da ação vem do grupo ou ambiente no qual o indivíduo está inserido.

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, o autor propõe o estudo integrado do desenvolvimento da criança. Um dos aspectos apontados por esse autor, como característica do desenvolvimento da criança

de 1 a 3 anos, é a projeção dos atos mentais em atos motores. Para Wallon (apud Galvão, 2003, p.72)

*(...) o movimento tem papel fundamental na afetividade e também na cognição. Através dele, a criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes. É como se a excitação provocada espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas. É por meio desta impregnação perceptiva que a criança torna-se capaz de reproduzir determinada cena após tê-la presenciado, ou seja, imitar. A imitação é uma forma de atividade que revela de maneira incontestável, as origens motoras do ato mental.*

Dentro dessa ideia de movimento como expressão do pensamento, Wallon afirma que o imitar, ou o fazer de conta pode ser exteriorizado, num primeiro momento por movimentos que podem substituir objetos, ou seja, esses movimentos são gestos simbólicos que dão origem à representação e posteriormente à linguagem falada. O processo da integração da atividade cognitiva, com o movimento e a inteligência da criança resultam no desenvolvimento da autonomia (Galvão, 2003).

Wallon considera que o pensamento da criança pequena só acontece na interação de suas ações físicas com o ambiente. Antes mesmo de falar, a criança se comunica com o meio através de uma linguagem corporal (Wallon apud Smole, 2000).

O corpo, portanto, é o eixo de percepção existencial, é o agente do sujeito na percepção do mundo que o envolve (Smole, 2000). Smole (p. 122, 2000) afirma que,

*(...) não há espaço que se configure sem envolvimento do esquema corporal, assim como não há corpo que não seja espaço e que não ocupe um espaço. O espaço é o meio pelo qual o corpo pode mover-se. O corpo é o ponto em torno do qual se organiza o espaço.*

É dentro desta perspectiva de desenvolvimento global, proposta por Wallon, que entendemos a videogravação como instrumento fundamental para registrar esse movimento das ações mentais e corporais. Ou seja, através da videogravação e de uma posterior análise dos vídeos, o professor tem a possibilidade de perceber nas ações corporais das crianças (ao interagir com materiais) um possível movimento do pensamento acontecendo, até mesmo, o pensamento que reconhecemos como matemático.

O uso de vídeos na pesquisa em educação vem sendo tomado como instrumento de produção de dados, como afirmam os autores:

*O vídeo é um importante e flexível instrumento para coleta de informação oral e visual. Ele pode capturar comportamentos valiosos e interações complexas e permite aos pesquisadores reexaminar continuamente os dados (Clement, 2000, p. 577). Ele estende e aprimora as possibilidades da pesquisa observacional pela captura do desvelar momento-a-momento, de nuances sutis na fala e no comportamento não-verbal (Martin, 1999, p. 79). Ele supera a limitação humana de observação por ser capaz de capturar não apenas 'parte do retrato integral' (Martin, 1999, p. 76) e é superior às notas do observador, uma vez que não envolve edição automática (Martin, 1999, p. 81). (Powell; Francisco; Maher, 2004, p. 86)*

Quando nos referimos à matemática para as crianças pequenas, consideramos uma matemática pautada na resolução de problemas. Entendemos como problema, situações que permitam questionamentos ou investigações. Ou seja, são situações que permitem a proposição e o enfrentamento de situações-problema que não possuem resolução evidente e que exigem a combinação de conhecimentos e a decisão de como usá-los (Smole e Diniz, 2001).

De acordo com Smole, Diniz e Cândido (2000, p.14), as situações problemas podem partir de atividades planejadas, jogos, brincadeiras, problemas não convencionais e convencionais,

desde que apresentem desafios e despertem na criança a necessidade ou o desejo de buscar soluções a partir dos recursos que ela dispõe no momento.

Quando nos referimos às crianças de 1 a 3 anos necessitamos considerar que as soluções propostas pelas crianças necessitam ser experimentadas, realizadas, vivenciadas e problematizadas, a fim de descobrir se deu certo ou não (Lorenzato, 2008). Portanto, a problematização para crianças tão pequenas acontece no nível da ação, principalmente nos momentos que envolvem ações concretas sobre os objetos. A criança, ao interagir com os objetos, vai aos poucos tomando consciência das ações humanas realizadas com eles, assumindo um caráter instrumental (Vigotsky, 1991).

A partir das análises dos dados desenvolvidos durante a pesquisa pudemos observar que as crianças pequenas, ao manipular objetos, vão criando situações-problema e resolução para essas situações a partir da ação e da experimentação. Essas ações e experimentações puderam ser evidenciadas pelos vídeos de crianças produzidos e que se tornaram material de análise pela professora-pesquisadora.

É nesse sentido que o uso da videogravação se mostra como instrumento de registro da ação concreta que demonstra o movimento do pensamento da criança. É na videogravação que o professor percebe a problematização acontecendo no nível da ação.

### **Alguns pressupostos metodológicos**

A pesquisa de abordagem qualitativa realizou a análise compartilhada de aulas entre a professora-pesquisadora, a orientadora e uma parceira de pesquisa (outra aluna de Iniciação Científica) em que foram desenvolvidas atividades de percepção matemática com crianças de 1 a 3 anos, envolvendo conteúdos e noções do tipo: grande/pequeno, maior/menor, curto/comprido, vazio/cheio, perto/longe, cabe/não cabe etc. Essas noções estão presentes nos seguintes campos matemáticos: espacial (que apoiará o estudo da geometria), numérico (que apoiará o estudo da aritmética) e o das medidas (que desempenhará a função de integrar a geometria com a aritmética).

Os dados foram produzidos a partir de registros orais e corporais produzidos pelas crianças, bem como da videogravação de aulas e análise compartilhada dessas aulas entre a professora-pesquisadora, a orientadora dessa pesquisa e uma colega que também desenvolveu

sua pesquisa na área da Matemática na Educação Infantil.

Para tanto, tomamos como referência parte do modelo analítico proposto em Powell, Francisco e Maher (2004) que consiste na: observação atenta dos dados do vídeo; descrição dos dados; identificação dos eventos críticos e transcrição. O intervalo de tempo de vídeo se mostra necessário, pois permite que identifiquemos o início e término de um evento, bem como o tempo em que uma discussão transcorreu. “As descrições codificadas no tempo permitem também ao pesquisador localizar rapidamente vinhetas e episódios: (Powell; Francisco; Maher, 2004, p. 102). A descrição possibilita identificar a situação/o fato ocorrido e o seu desencadeamento. “Essencialmente, as descrições ajudam o pesquisador a tornar-se mais familiarizado com o conjunto de dados do que se assistisse e ouvisse atentamente apenas as gravações em vídeo” (Idem). O pesquisador pode tecer comentários sobre o que observou, apresentar indícios, hipóteses de análise, além de identificar os eventos críticos. “Um evento é chamado *crítico* quando demonstra uma significativa ou contrastante mudança em relação a uma compreensão prévia, um salto conceitual em relação a uma concepção anterior (Idem, p. 105). Esses eventos serão apresentados em forma de cenas.

### **A videogravação como possibilidade de capturar um movimento do pensamento matemático das crianças.**

Trazemos para nossa discussão, duas atividades que fizeram parte da pesquisa, para ilustrar a discussão acerca da importância do uso do vídeo como registro do movimento do pensamento das crianças pequenas.

A primeira atividade apresentada foi a “caixa de sucatas – explorando as relações lógico-espaciais”. Os materiais utilizados nesta atividade foram: caixa com materiais reutilizáveis, blocos de encaixe, blocos de empilhar, caixa de brinquedos diversos.

Ao distribuir os materiais, solicitei que as crianças explorassem as propriedades e possibilidades dos materiais, tudo muito à vontade. Partimos do pressuposto de que alguns conteúdos matemáticos poderiam estar presentes enquanto os alunos exploravam tais objetos e suas ações fossem problematizadas. Alguns desses conteúdos são: relação espacial; exploração de espaço, formas e propriedades; conceitos de dentro/fora, em cima/em baixo, aberto/fechado; classificação; seriação e quantificação.

Nosso objetivo ao propor esta atividade era fazer com que a criança desenvolvesse a percepção

espacial, elaborando critérios para classificar e seriar objetos, desenvolvendo noções de quantificação e percepção de relações entre os objetos.

Realizamos atividades com esse material durante todo o semestre. Todos os dias a professora-pesquisadora reservava um tempo para a exploração desses materiais. As crianças ficavam livres para manipular e explorar os objetos.

Cena 1: Vinícius brincava com a corrente e um cone de linha.



Figura 1: Vinícius coloca a corrente no cone.



Figura 2: A corrente escapa.

Descrição/ Destaque aos eventos críticos: Ele colocava a corrente por um lado do cone (orifício maior) e observava a corrente cair pelo lado oposto (orifício menor). Repetiu essa ação por duas vezes. Como a corrente não ficava dentro do cone, ficou irritado e esperneou. Levou o cone até a boca e ao mesmo tempo colocou a corrente dentro do cone. Mesmo assim a corrente caiu. Então apoiou o cone sobre a perna e colocou a corrente novamente dentro. Desta vez a corrente não caiu. Ele observou ao redor do cone e não achou a corrente, então levantou com cuidado o cone, e a corrente começou a cair pelo buraco menor. Tentou colocar a corrente de volta, mas não conseguiu, a corrente escorreu e saiu toda do cone. Ficou muito irritado e esperneou.



Decidiu então trocar o cone, que era vermelho, por um azul, mas o problema permaneceu. Então, pegou o cone azul e mais um amarelo e encaixou com o cone vermelho. Usando os três cones tentou novamente colocar a corrente e mais uma vez ela caiu. Na última tentativa, colocou a mão sob os cones, tampando o orifício menor e colocou a corrente com a outra mão. Desta vez a corrente não caiu e ele pode agitar os cones para fazer barulho sem derrubar a corrente. Vinícius modificou a estrutura do objeto para atender seu desejo.

Para essa situação transcrita as nossas intervenções se limitaram a questões aos alunos sobre qual o seu desejo e o que estava acontecendo. Vinícius repetia a ação buscando garantir a colocação da corrente dentro do cone.

Análise: O que aprendemos com Vinícius? Podemos observar que Vinícius levanta hipóteses de que provavelmente com outro cone teria outro resultado, desprezando aquele objeto, indo à busca do objeto de mesma forma. Ele movimenta fisicamente o objeto e, ao mesmo tempo, movimenta seu pensamento por questões que envolvem...*se com aquele objeto não é possível colocar a corrente dentro...então com outro, mesmo que semelhante, pode ser que seja possível?* A conclusão do raciocínio vem por um “acaso”, o cone sobre a perna, mas que Vinícius está atento ao acontecido, observa a forma e reproduz a ação de outra forma, colocando a mão embaixo.

Através da análise do vídeo observamos claramente as hipóteses levantadas por Vinícius:

- Será que aquele cone vermelho seria diferente do azul?
- Será que colocando um sobre o outro evitaria que a corrente caísse?
- O que fez com que no momento que o cone foi colocado na perna a corrente não tivesse caído?

A experiência com todas essas tentativas fez com que Vinícius concluísse que colocando a mão embaixo evitaria que a corrente caísse e dessa forma resolveria o problema criado na simples exploração do objeto e motivado pelo desejo de realizar uma ação. Vinícius explora o objeto “cone” em suas diferentes posições, busca indícios na forma e no movimento do objeto que possibilitem evitar a saída da corrente.

A criança está pensando matematicamente ao resolver os problemas a partir da manipulação dos objetos e pelo desejo de conseguir alguma coisa, como o desejo de colocar a corrente dentro do cone (Leontiev, 1991). Através da experiência, as crianças vão se apropriando de uma forma de

buscar diversificar caminhos, experimentar, observar os resultados, realizar novas tentativas.

Entendemos que as crianças estão em “experiência”, no sentido proposto por Larrosa (2002, p. 21), em que a experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e possivelmente nos transforma. Todos os dias muitas coisas nos acontecem, passamos por muitas coisas, mas apenas aquelas que nos colocam num movimento de pensamento, somente aquela que nos mobiliza, nos modifica e nos deixa algo, pode ser chamada efetivamente de experiência.

Segundo Larrosa (2002,p.27), para entendermos o que é a experiência precisamos considerar que

*Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um páthei máthos, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.*

É desse saber da experiência a que nos referimos quando afirmamos que através da experimentação, da manipulação concreta dos objetos e do desejo de resolver um dado problema a criança vai se apropriando do conhecimento matemático. É nesse movimento da experimentação que ela vai atribuindo sentido às ações realizadas.

Entendemos que essa análise só foi possível através da videogravação. Vinícius não expressa verbalmente o que está pensando em nenhum momento da atividade, porém o movimento do seu pensamento fica evidente na sua interação com os objetos.

Dessa forma, podemos dizer que o vídeo possibilitou acompanhar o movimento do pensamento de Vinícius e acompanhá-lo por várias vezes, a cada momento que íamos e voltávamos a gravação. O vídeo nessa atividade se tornou o instrumento principal de registro para a pesquisa.

A segunda tarefa proposta foi “Qual o sabor da lua?” Tínhamos como objetivo desenvolver noções de medida e resolução de problemas. Para essa atividade foi utilizada uma história como ponto de partida. As imagens do livro foram projetadas na parede da sala com o auxílio de um datashow o que proporcionou às crianças que elas interagissem com a história para solucionar os problemas propostos. A história foi adaptada para a faixa etária e ficou da seguinte forma:



**Livro: “Qual o sabor da lua?”**, de Michael Grejniec. Editora

Era uma vez, uma lua muito grande. Que ficava lá no céu. E os bichos da floresta tinham um problema. Eles queriam saber que gosto tinha a lua. Então, eles tiveram uma idéia. A tartaruga subiu o morro, lá no alto pra tentar alcançar a lua. Quando ela chegou lá em cima. Ela esticou o pescoço, mas não conseguiu alcançar. Aí, o elefante veio ajudar e subiu nas costas da tartaruga, esticou a tromba lá em cima, mas também não conseguiu alcançar. Depois veio a girafa. A girafa tem o pescoço bem comprido, mas mesmo assim ela não alcançou. Depois veio a zebra. Ela subiu em cima da girafa, mas também não alcançou a lua. Estava muito alta! O leão também tentou, mas não conseguiu. A raposa esticou, esticou, mas também não alcançou. E o macaquinho, coitadinho! Ficou na ponta do pé, mas também não conseguiu.

Então, veio o ratinho. A lua pensou que ele era muito pequeninho e por isso, não ia alcançar. Mas ele alcançou. Deu uma mordida na lua, nhac! E experimentou um pedacinho. Hum! Que gosto será que tem heim? Olha lá, o ratinho deu um pedacinho da lua para cada bichinho. E olha o tamanho que a lua ficou! Ela ainda está grande?

Para realizar essa atividade foi necessário o livro “Qual o sabor da Lua?”, datashow, computador, materiais que as crianças pudessem usar para subir (cadeiras, almofadas, colchonetes etc.). A solicitação feita às crianças era que elas alcançassem a lua que seria projetada na parede da sala.

Houve o cuidado para que a lua estivesse a uma altura em que as crianças não pudessem alcançá-la facilmente. A intenção dessa atividade foi possibilitar situações nas quais as crianças pudessem elaborar estratégias para resolver problemas e desenvolver noções de medida (alto/baixo; alcança/não alcança). Consideramos importante ressaltar a contribuição da tecnologia para as práticas na Educação Infantil, sem a qual não seria possível realizar essa atividade.

**Descrição/cena 2:** Para esta atividade, copiei as imagens do livro e montei uma apresentação de PowerPoint. A apresentação foi projetada na parede da sala. Organizei as crianças em frente à projeção

e contei novamente a história. As crianças ouviram atentamente. Depois que terminei a história, coloquei a seguinte imagem na parede:

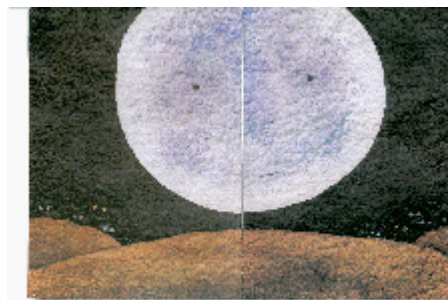


Figura 03: Imagem do livro “Qual o sabor da lua?”.

Essa imagem estava a uma altura que as crianças não podiam alcançar. Então lancei o problema: Quem será que consegue alcançar a lua? Como vamos fazer para conseguir alcançar a lua?

P: *Quem consegue alcançar a lua?*

João (J): *Eu!*

P: *Vai lá João, vê se você consegue! Será que você alcança?*

João foi até a projeção, esticou o braço e não alcançou. Perguntei a ele:

P: *Você alcançou João?*

J: *Não.*

P: *Como vamos fazer para conseguir?*

Beatriz (B): *Eu!*

Nesse momento Victor já estava lá na parede, tentando alcançar a lua. Perguntei a ele:

P: *Você consegue Victor?*

Victor (Vi): *Não!*

Marjorie corre até a parede e pula na frente da projeção, chega até a cair no chão. Beatriz também vai. Perguntei á Marjorie: *Você consegue?* Mas ela não respondeu, continuou pulando. Carolina também foi até lá e esticou o braço para tentar alcançar, mas nada. Então, perguntei: *E agora, como vamos fazer para conseguir alcançar a lua? Vai Vinicius, vai Giulia, vai Gigi!*

As crianças correram para a parede e ficaram pulando em à frente da projeção, tentando alcançar a lua. Quando percebi que pular na frente da parede passou a ser a brincadeira, perguntei:

P: *O que precisamos fazer para alcançar?*

B: *De escada!*

P: *De escada?*

B: *É!*

P: *Mas não tem escada aqui. E agora?*

Bia voltou correndo para a parede.

B: *Subi!*

P: *Como faz para subir?*

Bia e João começaram a pular e dizer: Ó, ó! Então perguntei: Como o ratinho fez para alcançar a lua? As crianças ignoraram a pergunta e continuaram pulando. O objetivo dessa pergunta era que eles percebessem que poderiam subir nas costas do colega. Mas eles não pensaram nisso. Quando falamos em problematização na Educação Infantil, devemos estar atentos às perguntas que fazemos. Quando a pergunta não faz sentido, eles ignoram. Aquilo que não gera conflito, não passa a ser um problema para eles, ou uma atividade a ser desenvolvida. Nem sempre uma tarefa ou uma pergunta passa a ser um problema que necessita ser resolvido.

Deixei pela sala alguns materiais como: cadeira, almofada, colchonete. As crianças tentaram de diversas formas, levantaram hipóteses e, nas situações que eu percebia que não conseguiam avançar, eu fazia a intervenção.

Eu continuei perguntando:

P: *Bia, pode ser outra coisa se não tiver escada?*

B: *É.*

P: *O que pode ser?*

Bia olha pela sala, procurando outra coisa. Marjorie e Victor vão até a cadeira, do outro lado da sala. Marjorie ficou olhando a cadeira e Victor sentou. Perguntei:

P: *Marjorie, você consegue alcançara lua daí?*

M: *não.*

P: *Você alcança Victor? Como vamos fazer para alcançar a lua?*

J: *Eu canço [Voltou a pular]!*

P: *Alcançou João?*

J: *Eu não consegui!*

P: *Victor desce da cadeira. Será que a gente pode pegar alguma coisa?*

B: *É.*

P: *O que?*

J: *A lua!*

P: *O que a gente pode pegar para alcançar a lua?*

Tirei Victor da cadeira e fiquei ao lado, para ver se chamava a atenção para a cadeira. Esse é um tipo de intervenção corporal. O meu posicionamento na sala de aula, próxima à cadeira

era para que eles pudessem perceber os outros objetos da sala. Em seguida eu disse: *Será que dá para subir em alguma coisa?*

As crianças continuaram pulando. Eu perguntei:

P: *E se pegar essa cadeira, será que alcança?*

B: *Alcança!*

J: *É.*

As questões do tipo “e se” possibilitam a mobilização do pensamento matemático. João pega a cadeira. Eu ajudei a levantar a cadeira. Marjorie veio ajudar também. Os dois, com o meu auxílio levaram a cadeira até a projeção. Marjorie subiu, esticou o braço e alcançou.

P: *Alcançou?*

Marjorie (M): *Sim.*

P: *Conseguiu pegar Marjorie?*

M: *Sim.*

B: *Agola eu!*

Todas as crianças subiram e tocaram na lua representada pela projeção, menos o Vinícius. Ele não quis participar da atividade.

P: *E agora? E se eu tirar a cadeira será que alguém consegue pegar sem a cadeira?*

P: *Tem outra coisa? Será que com a almofada dá certo?*

Bia pegou a almofada, colocou ao lado da projeção, subiu e disse: *Não consigo!*

João trouxe mais uma almofada e colocou ao lado da de Beatriz. Então perguntei: *e se colocar mais uma?* Coloca as duas.

Beatriz coloca a sua em cima da do João. Beatriz ajeita as almofadas. Quando João vai subir ele diz: *Não cança!*

P: *Tem que por mais perto.*

Os dois empurram as almofadas para perto da projeção. Enquanto João empurra, Bia olha para cima e diz: *Aqui!Aqui!* Beatriz tenta subir na almofada, mas a almofada cai. Então vou ajudar. Dei a mão para ela subir.

P: *Assim você consegue Bia?*

B: *Sim!*

Todos subiram na almofada e alcançaram.

P: *Agora vamos sentar na que eu vou dar um pedacinho da lua para cada um*

*experimental* [dei um pedacinho de queijo para cada um].

*P: Que gosto tem a lua?*

*J: Pipoca!*

*M: Morango!*

*V: Queijinho!*

**Análise:** Durante a atividade foi possível observar algumas noções sendo construídas como a noção de estimativa de altura. Interagindo o corpo com a imagem projetada, as crianças utilizaram os recursos que já possuíam para alcançar, como esticar as pernas e os braços e pular. Em seguida, ao serem questionadas relacionaram a escada com a ideia de subir. Mais adiante, chegaram a pensar na cadeira como instrumento para resolver o problema, porém não tiveram a ideia de movimentar a cadeira antes da intervenção. Quando tiraram a cadeira de lugar, perceberam que poderiam modificar o espaço, mudando a disposição dos objetos para solucionar o problema. Quando foi tirado a cadeira da sala e sugeri uma nova resolução para o problema, as crianças já perceberam que precisariam movimentar a almofada para perto da projeção, portanto podemos dizer que elas se apropriaram da experiência anterior e usaram esse saber para resolver um problema semelhante. Perceberam também que antes de subir na almofada, não alcançariam, portanto conseguiram antecipar o resultado da ação. Essa atividade envolveu a experimentação.

Tentar pular, não conseguir e incentivar que outros colegas, maiores do que eles também tentassem, evidenciam como a noção do que é maior, mais alto, vai sendo construída socialmente. Assim, a criança reconhece que o colega pode resolver o problema, porque ele tem algo que ela não tem, ou seja, uma altura maior. Quando as crianças param de tentar pela experimentação e passam a procurar outros objetos que garantam o seu alcance, escadas, cadeiras, etc. Estes são pensados como andaimes, como instrumentos de resolução de problemas. Mas, coordenar as diferentes ações, como aproximar a cadeira, subir e alcançar a lua, ainda exigia uma sequência de ações um pouco complexas para eles. Assim, preferiam subir na cadeira e tentar atingir a lua, mesmo que a cadeira estivesse distante da imagem. Resolver esse problema, que por ser coletivo, depende, também, de convencer os colegas de que tenha encontrado uma solução, buscando argumentos que sustentassem. A “boniteza”, no sentido freireano, da cena final nos convence a respeito do quanto aquela atividade ainda era um jogo simbólico...”Que gosto tem a lua?...queijinho!

Nessa atividade, além do uso do datashow, que possibilitou uma interação física e ao mesmo

tempo simbólica das crianças com o problema proposto, tivemos o vídeo como recurso para registrar o movimento de pensamento sendo mobilizado, como na atividade anterior. Porém, há um diferencial, que é o registro da fala que aparece nessa atividade imbricada ao movimento. Nesse caso o vídeo não apenas registra os movimentos, mas também as falas das crianças.

### Palavras Finais

Nessa pesquisa só foi possível registrar os movimentos de desenvolvimento do pensamento matemático através do registro em vídeo. As crianças que fizeram parte da pesquisa não possuíam ainda a fala desenvolvida, portanto os momentos de produção do pensamento matemático, em muitos casos, foi apenas corporal. Dessa forma, sem a vídeogravação não seria possível o registro, nem uma posterior análise da prática pela professora-pesquisadora, orientadora e parceira de pesquisa.

Durante as atividades foi possível observar e registrar, através da vídeogravação, situações que envolveram a percepção espacial do objeto; exploração de suas propriedades, possibilidades, características e diferentes usos; a relação entre os objetos e, entre a criança e o objeto. Observamos também que há a possibilidade de perceber o movimento de pensamento, mesmo quando as crianças não se expressam oralmente, através das análises desses vídeos.

A partir da análise dos dados do vídeo foi possível observar vários aspectos que se evidenciaram como fundamentais de serem considerados quanto ao desenvolvimento da percepção matemática e a produção de pesquisas com crianças dessa faixa etária.

Destaca-se a importância do uso do vídeo como registro também para que a criança reconhecesse as suas ações sobre os objetos em que ela manipulou e produziu novos significados, bem como um importante instrumento de observação, avaliação e (re) significação para a prática da professora-pesquisadora.

Acreditamos que um dos aspectos que seja mais relevante nesse artigo é que a produção em vídeo das ações dessas crianças, bem como a análise compartilhada desses vídeos, são instrumentos fundamentais para o professor-pesquisador produzir argumentos necessários e observações importantes para acompanhar a aprendizagem de suas crianças. Nesse sentido o registro videográfico pode representar um instrumento também de avaliação do pensamento matemático das crianças.

### Referências

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LARROSA, Jorge. "Notas sobre a experiência e o saber da experiência". *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LORENZATO, Sérgio. *Educação infantil e percepção matemática*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

POWELL, Arthur; FRANCISCO, John; MAHER, Carolyn. Uma abordagem à análise de dados de vídeo para investigar o desenvolvimento de ideias e raciocínios matemáticos de estudantes. Tradução: Junior, Antonio Olímpio. In: *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*. Rio Claro, SP: UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Ano 17, nº21, 2004, p. 81-140.

SMOLE, Kátia Stocco. *A Matemática na Educação Infantil: A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia (Orgs.). *Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática*. v.1. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. *Resolução de Problemas*. v.2. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. *Figuras e Formas*. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R; LEONT'EV, Aleksei Nikolaevich; CIPOLLA NETO, José. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1991.

### Sobre as autoras:

**Mariana Pellatieri** é pedagoga, aluna de Mestrado do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, campus Itatiba, SP.

**Regina Célia Grandó** é docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, campus Itatiba, SP



## **Distância na educação: análise da implantação de uma disciplina na modalidade EAD em uma IES**

*Christiane Elany Brito de Araujo\**

### **Resumo**

O presente artigo tem como objetivo descrever e analisar, a partir de uma visão discursiva, alguns dos problemas encontrados por uma IES (Instituto de Educação Superior) no momento da implantação de uma disciplina na modalidade de ensino a distância para seus alunos. Para tanto, foram observados os fóruns de discussão propostos pelos tutores, as páginas eletrônicas produzidas para o curso, e a interação tutores-alunos e tutores-tutores. Procura-se, então, estabelecer uma conexão entre a necessidade de uma qualidade melhor de letramento digital dos participantes e um melhor funcionamento para o curso. Além disso, discute-se como as interações propostas e a infraestrutura oferecida pela instituição afetam a construção dos sentidos e as relações de poder dentro do curso.

*Palavras-chave:* Discurso; Ensino a distância; Letramento

### **Distance in education: analysis of the implementation of a distance course at a private graduate institution**

### **Abstract**

The aim of this article is to describe and analyze, from a discursive point of view, some problems faced in the implementation of a distance course at a private graduate institution. In order to do that, the discussion forums proposed by tutors, the electronic pages produced as well as the interactions among tutors-students and tutor-tutors were observed. What is sought, then, is to establish a connection between the need for a better digital literacy of the participants and the success of the course. In addition, we discuss how the interactions proposed and the infrastructure offered by the institution affect the construction of the discourse and the power relationships in the course.

*Key words:* Discourse; Distance education; Literacy

### **Introdução**

Vivenciamos um novo paradigma cultural baseado em formas socializantes de comunicação. Por conta desse novo paradigma, somos levados a lidar com a convergência entre a aprendizagem tradicional e a eletrônica. O Ensino a Distância (doravante EAD) está cada vez mais presente em diversos contextos, dentre eles, a universidade. Muitas vezes, como parte da grade curricular de cursos presenciais, outras com ofertas de cursos inteiramente à distância. Esse é o foco deste artigo: descrever e analisar como uma disciplina na modalidade de ensino a distância foi implantada em uma universidade particular na cidade de São Paulo.

Para tanto, foram observados os fóruns de discussão propostos pelos tutores, as páginas eletrônicas produzidas para o curso, e a interação tutores-alunos e tutores-tutores. É importante ressaltar que este trabalho é de cunho etnográfico (Hornberger:1994). Assim sendo para a análise do corpus escolhido serão usadas também observações colhidas ao longo do semestre, seja de reuniões ou conversas informais com, os quais colaborarão para

uma análise mais eficiente e para a própria descrição das condições de produção.

Num primeiro momento, faremos a descrição das condições de produção da disciplina. Logo após, discutiremos os problemas encontrados ao longo da implantação da disciplina, como o letramento digital, as relações de poder/ resistência e a interação entre os participantes. Para este artigo, os excertos foram selecionados do fórum de dúvidas da plataforma e analisados à luz da bibliografia selecionada.

### **As Condições de Produção**

Ao discutir as condições de produção e interdiscurso, Orlandi (1999) coloca que as condições de produção podem ser consideradas em sentido estrito (o contexto imediato da enunciação) ou amplo (o contexto sócio-histórico e ideológico). Carmagnani (1996, p. 69) aponta que “para a AD, a concepção de discurso é entendida como uma relação necessária entre duas materialidades: a linguística e a sócio-histórica”. Ou seja, a materialidade linguística presente nesse trabalho é formada dos enunciados produzidos por alunos e tutores, além do próprio texto da disciplina a

\*Endereço eletrônico: christianearaujo@hotmail.com

distância. Tendo isto em mente, descreveremos agora o contexto deste trabalho.

### **A instituição focal**

A instituição focal de nosso trabalho é um IES (Instituição de Ensino Superior) que prima por oferecer cursos a preços competitivos no mercado. Como universidade, ela nasceu nos anos 90, mas foi nos primeiros anos de 2000 que ela obteve um crescimento no número de unidades (hoje são em 10 somente na grande São Paulo, além de uma em Santa Catarina e outra no Paraná). Essa IES, em sua apresentação no sítio eletrônico, está “totalmente afinada com a modernidade, sempre atenta às novas tecnologias do mundo globalizado” (excerto retirado do site da instituição), o que reforça a idéia da necessidade em apresentar propostas pedagógicas que vão ao encontro das últimas tecnologias, como seria o caso das disciplinas oferecidas a distância.

Quanto aos cursos oferecidos, a instituição é dividida em seis institutos e ainda oferece na graduação cerca de 170 cursos, entre tecnológicos (de 2 anos de duração), de licenciatura ou até mesmo na área de saúde. Além disso, ela oferece cursos de extensão e pós-graduação, esses últimos na sua maioria na modalidade Lato Sensu.

Há um consenso que a administração da instituição fica à mercê de seu dono, que interfere pessoalmente na criação de projetos, ofertas de cursos e normas da instituição. Isso ocasiona certo desconforto e uma descrença em muitos projetos que são iniciados, pois muitas vezes eles são interrompidos sem aviso prévio. Esse tipo de atitude faz com que as iniciativas da instituição sejam vistas com desconfiança não só pelos docentes, mas também pelos alunos, o que também ficará claro no momento da disponibilização da disciplina a distância.

### **A proposta e a justificativa**

No final do ano de 2009, uma nova implementação foi anunciada aos docentes: o oferecimento de disciplinas à distância para alunos de quase todos os cursos da instituição. A primeira delas seria relacionada à leitura, e seria oferecida para mais de 30.000 alunos. Ela teria um professor-elaborador do curso e contaria com mais cinco tutores. Como a disciplina era relacionada à área de Letras, esses cinco tutores foram indicados pelo professor responsável pela elaboração da disciplina e aceitos pelo Instituto de Educação.

A proposta da disciplina que é foco desse trabalho não está desconectada de outro contexto mais amplo, o do oferecimento de cursos na grade

de graduação que, a partir de 2010, também ofereceriam a oportunidade dos discentes cursarem uma especialização juntamente com a graduação. Para que esses novos cursos fossem aceitos pelo MEC, era necessário que a instituição aumentasse a carga horária oferecida aos alunos. As disciplinas do Nead (Núcleo de Ensino a Distância) seriam uma resposta eficiente e prática para essa necessidade sem que houvesse uma mudança significativa no número de professores ou na carga horária presencial dos cursos. Além disso, a experiência em oferecimento de cursos a distância também seria positiva para a construção futura de cursos que funcionariam majoritariamente nessa modalidade.

Para que a proposta fosse posta em prática, foi escolhida a plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), que é um software para gestão da aprendizagem e de trabalho colaborativo, permitindo a criação de cursos online, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem. Ela é de fácil acesso e seus utilizadores finais só precisam de um navegador de Internet.

### **O(s) departamento(s) técnico(s)**

Dois departamentos técnicos deveriam estar em sintonia para que o projeto fosse adiante: o primeiro é o próprio Nead, já mencionado anteriormente, e o segundo o SIS, responsável pelos sistemas de informação da universidade. Porém, o Nead também sofria com a instabilidade dos planos de ação propostos pela IES, com a constante interferência de outros setores da instituição, assim como com a desconfiança de muitos docentes e discentes. A própria instituição já havia implantado uma matéria no formato de EAD anos antes, mas os problemas com o sistema usado tinham sido tantos, que a esperança agora se encontrava no uso do Moodle e no oferecimento de um suporte técnico mais eficaz.

### **Os tutores**

Os tutores (e o professor-elaborador) já eram funcionários da instituição e trabalhavam no curso de Letras na época em que foram convidados a fazer parte do projeto. Eles têm experiência em docência em ensino superior e cursos de pós-graduação. Contudo, apenas um deles tinha tido experiência com cursos à distância, mesmo assim em contexto de ensino de inglês a distância, e não como elaborador do curso. Diferentemente do que é visto na mídia sobre os tutores de EAD (muitos artigos em revistas de educação dizem que o tutor deve “apenas” ter um bom conhecimento do



assunto tratado, mas não necessariamente uma formação de alto nível), os tutores envolvidos nesse projeto possuíam Mestrado e publicações em suas áreas de especialização. Um deles era doutorando na época e outro atuava também como coordenador em uma das unidades da instituição. Para fazer parte do projeto, a orientação recebida era que os tutores apenas responderiam questões relativas ao conteúdo dos textos e vídeos apresentados.

### O público alvo

Olhar para público alvo da instituição é de grande importância para esta análise, pois é através da resposta ao projeto e a participação dos discentes nas atividades propostas que traçamos o percurso a ser seguido nesse trabalho. A IES focal apresenta como parte de sua missão (ou “visão”, nas palavras da universidade):

Ser uma instituição de referência na Educação Superior no que diz respeito à qualidade de ensino e do corpo docente, à pesquisa e ao **compromisso social**. (grifos nossos)

O compromisso social citado pode ser visto como uma das palavras-chave da universidade. Logo que foi criada, ela lançou mão de algumas estratégias de *marketing* poderosas: baixou os preços das mensalidades ao menor valor possível, aceitou alunos de diferentes instituições sem que houvesse prejuízo econômico para eles (eliminava taxas e não cobrava mensalidades anteriores) e abriu unidades em locais populosos, mas muitas vezes afastados das universidades e faculdades já existentes. Consequentemente, atraiu um público de renda mais baixa, geralmente oriundo de escolas públicas. Além desse público, a instituição também foi uma das primeiras a ter alunos do PROUNI, os quais são uma grande parcela dos discentes.

Com a abertura de novas possibilidades de ensino a esta grande parcela da população, tanto a instituição firmou-se por sua “responsabilidade social”, como as classes ficaram lotadas de alunos. Esses alunos muitas vezes se beneficiavam da proximidade da universidade de seus locais de trabalho ou mesmo de suas casas, e dos preços baixos da maioria dos cursos. Porém, não podemos deixar de mencionar que muitos tinham sérias dificuldades de adaptação provenientes da baixa qualidade de ensino que haviam tido no passado pelas mais diversas razões.

Não é a nossa intenção retratar a todos os alunos da instituição como sendo “desprovidos” de uma boa educação ou mesmo explicar as razões para o sucesso ou infortúnio das ações educativas nesse contexto. Nem todos os cursos da instituição eram baratos, e nem todos os alunos provenientes de classes sociais mais baixas. Mesmo esses

últimos também se destacavam academicamente. Seria muito simplista explicar as dificuldades encontradas na implementação do curso dessa maneira. Porém, essas diferenças sociais também faziam parte do dia a dia da instituição e produziam conflitos, como veremos mais adiante.

### As dificuldades encontradas no percurso

Como toda inovação, o curso a distância proposto pela IES apresentou diversos problemas em seu percurso. Aqui, procuraremos apontar aqueles que mais se destacaram em nossa observação. Eles dizem respeito ao letramento digital, à infraestrutura e suportes oferecidos, à resistência a proposta e à interação dentro do curso.

#### Letramento digital (ou a falta dele)

Luke & Freebody (1997), ao discutir as diferentes visões de leitura em *Shaping the Social Practices of Reading*, apontam os diversos modelos de leitura desde a educação colonial até uma perspectiva crítica de letramento, em que leitura e escrita são vistas como atividades sociais e não há mais um posicionamento neutro frente a tudo que é escrito ou lido. Para esses autores, as justaposições de textos e discursos devem ser confrontados e é importante que posicionamentos e pontos de vista sejam identificados.

Em outro texto, *Cyber-schooling and Technological Change: Multiliteracies for New Times* (in Cope & Kalantzis: 2000), Luke afirma que os multiletramentos de “textos” (aspas da autora) digitais eletrônicos são baseados em noções de hibridismo e intertextualidade. Isso porque a noção de letramento crítico exige uma compreensão de como os significados mudam em diferentes mídias, gêneros e aspectos culturais.

Ou seja, tanto a produção como o consumo de textos são modificados também pelo formato digital. Assim, ao lermos uma produção textual para ambientes de educação a distância, como é o caso do curso focal, estaremos lidando com um impacto diferente daquele que era produzido pela leitura de textos impressos. A atividade de leitura nos ambientes virtuais (aqui o termo “virtual” tem o mesmo sentido dado por Tori (2010), o de ambiente de comunicação mediada por computador), também exige do leitor a capacidade de entender como a plataforma deve ser utilizada e de que maneira sua experiência de aprendizagem pode ser mais eficiente do que uma simples “leitura através da tela do computador”.

Vejamos um exemplo ao analisar como a disciplina a distância era apresentada para os alunos. O curso foi montado em quatro módulos.

Logo no início da página da disciplina, havia tanto uma apresentação da disciplina, com detalhes sobre os módulos, a utilização da sala virtual e um vídeo explicativo.

Para cada módulo, havia três textos de leitura obrigatória disponíveis para o aluno. Esses textos eram escritos em linguagem mais coloquial para que sua leitura fosse similar a uma conversa informal. Eles também possuíam outros textos literários como exemplos e figuras. Além das leituras obrigatórias, os alunos tinham acesso a vídeos com as aulas, textos complementares e ainda textos em outra categoria, “ampliando o conhecimento”. Para que os alunos pudessem fazer perguntas sobre os textos ou tirar suas dúvidas, eram abertos Fóruns de Discussões das Leituras, um para cada texto obrigatório. Após um período em que as leituras estivessem disponíveis aos alunos, era aberta uma atividade com questões retiradas de vestibulares e concursos sobre os temas abordados. Os alunos podiam fazer as questões e consultar não só as respostas, mas também um comentário sobre cada questão e cada resposta dada. Além disso, para cada questão, era aberto um fórum de discussão de dúvidas. Apesar das instruções estarem aparentemente claras, as dúvidas dos fóruns eram muito mais relacionadas ao sistema e à dificuldade de acesso, ou mesmo uma maneira de mostrar que os alunos estavam “presentes”.

Se destacarmos o fato do curso em questão ser sobre “leitura”, esse tipo de questionamento parece ser ainda mais sério. Como um aluno não é capaz de ler uma página digital que possui recursos como cores diferentes para as atividades, ícones e formato esquemático, além da linguagem coloquial usada nos vídeos e textos? Se com todos os recursos e opções oferecidos por esse tipo de apresentação e opções de percursos de leitura do texto, o entendimento se constitui em um problema, o que acontece quando esses alunos fazem leituras de textos acadêmicos?

Pereira (2005), em seu texto sobre “Educação e sociedade de informação”, reforça a noção de que precisamos dominar a tecnologia para que possamos extrair não apenas informação dos textos, mas que consigamos extrair conhecimento. Sua visão é semelhante a dos autores já citados, reforçando a ideia de que a palavra “digital” remete a um sentido mais vasto, o de um modo de processar, transferir ou guardar informações. Lévy (2009, p. 35), por sua vez, sustenta que ao interpretar um texto, “ao dar sentido ao texto aqui e agora, o leitor leva adiante uma cascata de atualizações”. Essas atualizações dizem respeito a uma leitura que é feita, transformando o texto. Para Lévy, o trabalho de leitura não seria necessariamente linear, pois o leitor segue

caminhos diversos, preenchendo espaços de significação com sua interpretação. Quando ele faz isso, ele “atualiza” o texto. Pela dificuldade demonstrada pelos participantes da disciplina proposta, a nova maneira de processamento mencionada por Pereira (*op. cit.*) parece comprometida, e as atualizações mencionadas por Lévy (*op. cit.*) parecem distantes de acontecer.

Vejamos outros exemplos de dúvidas que surgiram nos fóruns sobre as leituras. Os excertos 1, 2, 3 e 4 (as mensagens foram reproduzidas com as fontes e tamanhos originais, apenas os grifos são nossos) demonstram que os alunos, apesar de terem chegado ao fórum de dúvidas, não haviam sido capazes de perceber ou ler as outras instruções que foram apresentadas no início da página. A preocupação nesses excertos parece ser se eles serão prejudicados pela “falta de informação”. Assim, responsabilizam a universidade pelos alunos não saberem informações dos cursos.

Excerto 1:

*Olá Professora  
sou aluna do 1<sup>o</sup> e **ninguem da sala sabia dessa disciplina**, ficamos sabendo apenas na quinta - feira, gostaria de saber se este atraso irá nos prejudicar.*

Excerto 2:

*Boa noite a todos, só ficamos sabendo desse curso ontem, estamos todos perdidos, por favor nos orientem, pois nem sabemos do que se trata. Obrigado. 2<sup>o</sup>x*

Excerto 3:

*Boa Tarde!  
Sou aluna do 2 ano, e peço gentilmente **que nos dê orientações sobre as disciplinas à distância para o nosso curso, funcionamento, onde resgatamos os textos, atividades, enfim tudo o que se refira à Educação à distância, estamos perdidos, confusos.**  
Grata e no aguardo*

Excerto 4:

*Sou aluno de Licenciatura em x 1<sup>o</sup>ano, e gostaria de saber se este curso é para todos os alunos?  
Se não, quais alunos precisam fazer-la?*

Vale ressaltar que todos os excertos têm referência a um grupo de pessoas (ninguém da sala/ irá nos prejudicar/só ficamos sabendo/ estamos todos perdidos/ nos dê orientação/ quais alunos precisarão fazê-la). Por consequência, eles produzem um efeito de multiplicação de vozes. É

como se os alunos que escreveram as mensagens tivessem feito isso em nome dos outros colegas de sala. Com isso, os seus enunciados seriam multiplicados, construindo uma espécie de senso comum: os alunos não sabiam como o curso iria funcionar.

Portanto, as dificuldades de leitura eram visíveis, pois desde a página principal da plataforma os alunos poderiam ver os endereços de e-mails para dúvidas e as instruções sobre como usar o sistema em diversos formatos (em pdf. ou vídeo, por exemplo), mas optavam por não usarem desses recursos. Nos fóruns de dúvidas (tanto de leituras como de questões), a primeira mensagem do professor-tutor era de que os fóruns se destinavam “apenas” às questões referentes aos textos (“Caro aluno, registre aqui suas dúvidas a questão 4 do Bloco 4...”), mas isso não impedia que a maioria das questões fossem técnicas. Porém, elas não eram as únicas. O próximo item discute como a IES focal afetou o curso através da infraestrutura e do suporte oferecidos.

### **Infraestrutura e suporte**

A crítica feita pelos alunos no item anterior quanto à maneira com que a disciplina foi apresentada não deixava de ter fundamento. Durante a implantação da disciplina, houve apenas um aviso aos professores, que muitas vezes não demonstraram interesse em saber outras informações sobre os cursos.

Outra dificuldade encontrada foi a disponibilização do curso para os alunos. Para ter o acesso ao curso, os discentes primeiro tinham que ser “carregados” no sistema. Além disso, só poderiam ser inscritos no sistema aqueles que já estivessem com suas matrículas efetuadas. Como muitos alunos deixavam para fazer a matrícula na primeira semana de aula por diversos motivos, até mesmo pela falta de pagamento das mensalidades, seus Registros Acadêmicos (RA) só se tornavam válidos após alguns dias úteis.

Por fim, a própria estrutura da universidade era lenta para fazer a inscrição dos discentes que eram em grande número: mais que 30.000. Isso causou um atraso no acesso de muitos deles. Nas primeiras semanas de aula, nem mesmo os professores-tutores sabiam quais cursos iriam ser inscritos na disciplina a distância, o que demonstra a difícil comunicação entre os vários setores da instituição.

Muitas vezes as dúvidas eram referentes a arquivos que não eram abertos ou vídeos que demoravam a ser carregados. Isso nos remete não só à dificuldade de acesso dos usuários, mas também a uma falta de planejamento da instituição

para que a interação entre alunos-curso fosse facilitada. Tori (*op. cit.*, p. 32), ao discutir questões como distância e presença na educação, aponta algumas maneiras de se explorar as possibilidades de integração entre a educação presencial e as atividades virtuais através do “oferecimento aos alunos de conta para acesso, via internet, a área em disco virtual, a conteúdos e laboratórios virtuais, a fóruns de discussão, a biblioteca virtual e recursos de apoio.”

Desses recursos, somente os fóruns estavam disponíveis aos alunos, mesmo assim, os fóruns não se referiam a questões técnicas. Dessa maneira, o curso focal parecia alternar entre dois tipos de problemas: primeiro, a falta de habilidade de leitura dos discentes e segundo, o projeto pedagógico institucional e seu planejamento.

A própria instituição não parecia ter uma cultura organizacional com infraestrutura e equipes de apoio capazes de solucionar os problemas de acesso: os laboratórios com computadores com acesso livre aos alunos haviam sido fechados algum tempo antes da instituição da disciplina, e a equipe do suporte demorava a resolver os problemas. Pereira (2005, pp. 13 e 14) também chama a atenção para o desafio que as escolas enfrentam no contexto atual:

Se as pessoas que estão à frente desse processo não compreendem o que é necessário e o que não é necessário fazer, podem inibir o desenvolvimento de nossas instituições de ensino ou mergulhá-las no envelhecimento prematuro.

No contexto de nossa pesquisa, as dificuldades aparecem em todos os níveis: seja no suporte técnico oferecido aos alunos ou ao próprio núcleo de EAD, seja na orientação dada aos professores que não eram tutores. Além disso, como muitos dos alunos eram oriundos de classes menos privilegiadas economicamente, era difícil encontrar algum deles que possuísse acesso à banda larga ou mesmo computadores de última geração em suas casas.

Por outro lado, isso não impediu que o curso fosse retirado do ar por quase três semanas. Após um período de silêncio por parte da instituição, que apenas mencionava “problemas técnicos”, o Nead informou aos tutores que uma espécie de *hacker* havia retirado os conteúdos da disciplina da plataforma. Para piorar a situação, o próprio SIS (departamento de sistemas de informação) da IES não conseguia nem recuperar, nem recolocar os conteúdos. Foi necessário que outro espaço fosse criado para que o curso ficasse disponível aos alunos novamente. Isso não deixa de ser, no mínimo, antagônico. Apesar dos alunos encontrarem tantas dificuldades para acessarem as

páginas e conseguir obter as informações que lhes eram importantes, “alguém” havia sido capaz de retirar toda a informação do ar de maneira que nem o departamento técnico da universidade pode recuperar.

### **As relações de poder/ resistência**

Assim como o episódio da retirada do material da disciplina pode nos remeter a uma possível resistência à proposta da universidade, há outros indícios de que os alunos estavam ansiosos em demonstrarem que estavam presentes ou ao menos tentando fazer o curso (como já visto nos excertos 1 ao 4). Nos próximos excertos, nota-se a preocupação dos alunos com as consequências que os discentes sofreriam se eles não fizessem o curso. No excerto 5 (grifos nossos), fica clara a inquietação com a avaliação, assim como acontece no excerto 1, em que os alunos demonstram medo de serem prejudicados de alguma forma.

Excerto 5:

*Este curso está sendo essencial para o meu aprendizado, gostaria de saber se teremos certificado e se teremos avaliação.*

Já nos excertos 6 e 7, a intenção dos alunos parece ser a de “se fazerem presentes” no curso. Não foram raras as situações em que os alunos só escreviam nos fóruns que “não tinham dúvida” ou que não tinham tido problemas com as questões (excerto 8).

Excerto 6:

*Olá!  
Não tenho nenhuma dúvida. Obrigada!*

Excerto 7:

*Bom dia!  
nenhuma duvida.*

Excerto 8:

*essas questões são mais objetivas mais fácil de responder....*

Esse tipo de atitude nos remete a Foucault (1987/2000, p. 143) e à ideia do aparelho disciplinar perfeito que poderia fazer que um olhar fosse o suficiente para o controle permanente sobre os acontecimentos. É como se a plataforma funcionasse como um sistema de controle e tivesse um olhar onisciente sobre a própria participação dos alunos. Esse olhar advém do poder disciplinar:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como

função maior 'adestrar'; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor.

Assim, os alunos que demonstrassem que tinham acessado a plataforma, tinham a impressão de que poderiam ser melhor avaliados num futuro. Eles se adiantavam em mostrar a sua “participação” nos fóruns.

Outro exemplo interessante de resistência está na própria crítica de um aluno a uma das questões das atividades comentadas no excerto 9 (grifos nossos). O aluno critica não só o enunciado da questão (emaranhado interrogatório), desqualificando-o (altíssimo nível de confusão do enunciado/ vocação para o sadismo). É interessante notar que, apesar dos textos, comentários ou mesmo dos convites à discussão dos fóruns serem todos postados de maneira coloquial, até com o uso dos *emoticons* (imagens que representam uma carinha feliz, triste, confusa, etc.), o aluno parece tentar mostrar que possui conhecimento de língua ao demonstrar seu desagrado através de adjetivos (emaranhado/ altíssimo nível), mas sua tentativa é frustrada pelo uso errado da língua padrão misturado ao seu uso coloquial (Aonde.../ O quê se junta com o quê?). Tudo isso por não ter sido capaz de entender o enunciado de uma das questões. O professor-tutor, em sua resposta no excerto 10 (grifos nossos), procura reforçar a necessidade de uma leitura mais atenta.

Excerto 9:

*Aonde se quer chegar com esse emaranhado interrogatório da questão 2?  
O quê se junta com o quê?  
O altíssimo nível de confusão que o enunciado faz só pode ser vocação para o sadismo.*

Excerto 10:

*Caro  
Você coloca em sua fala uma dificuldade muito importante (1), que é justamente o tópico da questão 2: entender como são conectadas as ideias (2).  
Entender a conexão entre as frases e ideias de um texto é de extrema relevância. Imagine só uma petição (texto jurídico)(3) em que um advogado não use uma argumentação correta: seu cliente pode até perder uma ação!  
Assim, não parece ser o enunciado que está confuso (4), mas a quantidade de informações dadas e que devem ser conectadas. Procure reler as opções (5), organizando-as logicamente.*

*Tenho certeza que uma leitura mais atenta do texto lhe ajudará a responder a questão (6).[]s,*

O professor-tutor constrói sua argumentação da seguinte maneira: primeiro, acolhe a dúvida do aluno, sem entrar em detalhes sobre a sua crítica anterior (1), e reformula a dificuldade (2, “entender a conexão das ideias”). Depois disso, ilustra a importância da questão dando um exemplo que serviria para o aluno, que era do curso de Direito (3). O tutor reafirma então que o enunciado está correto, apesar de ser sobre um tópico difícil (4), e reforça a necessidade de uma leitura mais atenta (5 e 6).

Ao fazer isso, o professor-tutor restabelece a ordem do discurso que havia sido questionada pelo aluno. Ao criticar uma questão proposta pelo curso no excerto 9, o aluno parece procurar questionar também a validade do material e a competência dos tutores em elaborar as questões. A fala do professor-tutor, aqui, acaba por funcionar como uma interdição, procedimento apresentado por Foucault (1971/ 1999, p.9):

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.

Quando aponta para a qualidade da questão ao invés de colocar a sua dúvida no fórum, o aluno tenta entrar na ordem do discurso como alguém legitimado para tal, mas sua própria inadequação, ao construir a argumentação, acaba fazendo com que a crítica seja desautorizada. Tanto que ele não volta a reclamar da questão.

Contudo, fica claro que nos fóruns de discussão os enunciados vão além da dúvida a respeito dos textos. Como vimos nos excertos apresentados, os fóruns funcionaram como local de crítica e de demonstração de desagrado, ou seja, como um lugar de produção de um discurso de resistência ao discurso institucional. Ao mesmo tempo em que esse discurso de resistência circulava, havia também um “silenciamento” dessas vozes, pois nem os tutores, nem o grupo do Nead responderia a críticas no fórum. Só eram respondidas aquelas questões que fossem a respeito dos textos. Ainda assim, não é possível afirmar que a instituição tenha conseguido neutralizar essas vozes, por mais que tenha usado de procedimentos que a auxiliassem nessa tarefa (como não responder a críticas).

O próprio fato de não existirem muitos comentários já nos remetem a um tipo de resistência. Levando-se em conta que havia mais de

30.000 alunos inscritos e um total muito reduzido de participações, esse silêncio dos alunos pode produzir dois tipos de efeito: o primeiro seria o de falta de interesse pelo curso, enquanto o segundo seria o entendimento dos textos, o que parece improvável face às condições de produção.

### **A interação (ou a falta dela)**

Por fim, gostaríamos de tecer algumas considerações a respeito do tipo de interação que ocorria dentro do curso, e como essa interação (ou a falta dela) contribuiu para as dificuldades observadas. Vejamos o excerto a seguir.

Excerto 12:

*Boa tarde a todos! A que horas começará o comentário geral?*

Esse enunciado nos remete a uma conversa através do uso de um serviço de *chat*: o aluno entra na sala e faz um comentário, esperando uma resposta. Porém, a conversação dentro de uma sala de *chat* é de caráter síncrono (emissor e receptor comunicam-se em tempo real), enquanto todas as interações dentro da disciplina proposta eram assíncronas (emissor e receptor comunicam-se em momentos diferentes, havendo intervalo considerável de tempo entre as emissões). Ou seja, esse tipo de enunciado nos leva a crer que o discente procurava uma interação mais ágil e mais rápida com seus tutores.

Tori (2010), ao avaliar o potencial de proximidade na educação, chama a atenção para algumas variáveis de distância no ensino. Segundo o autor, não é só a separação geográfica que deve ser considerada na avaliação das distâncias no ensino, pois há outros fatores psicológicos e emocionais envolvidos nessa “percepção” de distância. Além da espacial, há também a distância temporal e a interativa. A temporal diz respeito à possibilidade do aluno se envolver em conversas síncronas ou não, enquanto que a interativa se refere à eficiência da interação. Ou seja, a interatividade tem a ver com a capacidade de um sistema de comunicação de possibilitar a interação entre os participantes.

Em nosso contexto, podemos observar que todas as interações eram assíncronas. Mesmo ao usar o fórum de dúvidas, único meio de comunicação entre leitores e tutores, as dúvidas e as críticas eram perdidas ou talvez esquecidas por um tempo muito longo. Isso porque os tutores tinham sempre uma data em que deveriam responder as questões dos alunos ao invés de respondê-las assim que elas aparecessem. Por exemplo, no cronograma de fevereiro de 2010, o fórum de dúvidas das

leituras indicadas havia sido aberto no dia 21. Ele permaneceria aberto até o dia 28, mas somente no dia 3 de março é que os professores-tutores deveriam postar um comentário geral das questões apresentadas. Nada impedia que os professores o fizessem antes da data prevista, mas o cronograma havia sido apresentado para os alunos dessa maneira. Além disso, a única forma de verificar se as perguntas haviam sido respondidas seria acessando o fórum novamente, pois não havia nenhum tipo de aviso que fosse enviado por e-mail aos alunos.

Contudo, tanto o bloqueio de mensagens por e-mail como o próprio cronograma havia sido instituído por uma razão prática: se o curso tivesse a participação esperada, o número de e-mails e mensagens seria enorme, e muitos deles conteriam a mesma informação. Além disso, o Nead parecia tentar favorecer a autonomia do aluno com as diversas maneiras de apresentar o conteúdo (vídeo, aulas em pdf., exercícios com respostas comentadas). Dessa forma, o professor-tutor só seria contatado quando nenhum outro recurso fosse capaz de resolver a dúvida do discente.

Ao se estipular datas para a troca de informação e disponibilizar tantas explicações de conteúdo, a organização do curso seria mais eficiente, porém o efeito de proximidade entre aluno-tutor ficou comprometido. Em suma, a disciplina possuía todas as características que faziam do curso um curso “com muita” distância: a geográfica (os alunos não tinham interações presenciais entre si nem com os tutores), a temporal (todas as interações eram assíncronas) e interativa (não havia possibilidades de interação que tivessem ênfase na qualidade de interação entre os participantes).

### Considerações Finais

A partir do contexto estudado, podemos concluir que o projeto de EAD da instituição teve como objetivo adaptar-se às necessidades de mercado, demonstrando estar no mesmo nível ou à frente de seus concorrentes através do uso de novas tecnologias. Porém, a implantação da disciplina a distância da IES focal apresentou diversos problemas relacionados a fatores institucionais e técnicos, o que resultou numa dificuldade de aceitação da proposta por parte dos alunos.

Procuramos apontar aqueles que mais se destacaram em nossa observação, em especial os excertos retirados dos fóruns de dúvidas. Com relação ao letramento digital, pudemos concluir que o público alvo da IES nem sempre demonstrou

adequação ao novo modelo de leitura proporcionado pela disciplina e pela plataforma utilizada. Ao mesmo tempo, a infraestrutura e o suporte oferecidos pela IES não se mostraram capazes de atender a demanda. Essas dificuldades, aliadas a uma distância interativa da disciplina, ocasionou resistência à proposta. Como consequência, o conhecimento que seria proporcionado pela disciplina parece ter ficado em segundo plano.

### Referências

BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: SP: Ed. da UNICAMP, 1991.

CARMAGNANI, A. M. G. *A argumentação e o discurso jornalístico: a questão da heterogeneidade em jornais ingleses e brasileiros*. Tese de Doutorado. SP: PUC-SP, 1996.

COSTARELLI, V., Ribeiro, A. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2005.

COPE, B.; Kalantzis, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1971/1999.

Foucault, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987/2000.

HORNBERGER, N. "Etnography" In "Alternatives In TESOL Research: Discriptive, Interpretive, and Ideological Orientations." *Tesol Quarterly* Vol. 28, N°4. 1994.

LEVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

MUSPRATT, S., Luke A. & Freebody, P. *Constructing Critical Literacies*. St Leonards: Hampton Press, 1997.

ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes. 1999.

PEREIRA, J. “Educação e sociedade da informação”. In Costarelli, V., Ribeiro, A. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2005.

TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

**Sobre a Autora:**

**Christiane Elany Britto de Araújo:** Doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês- FFLCH/ USP. christianearaujo@usp.br





## Do papel à tela: *Cat on a Hot Tin Roof* de Tennessee Williams

Renata de Souza Gomes\*

### Resumo

Estudo sobre o processo de adaptação da obra *Cat on a Hot Tin Roof* de Tennessee Williams percorrendo a trajetória de interação textual e discursiva entre autor e diretores para a realização da performance. É percorrido o processo criativo desde a concepção da história e seu surgimento enquanto conto; Posteriormente estuda-se a tradução do gênero conto para o texto da peça, que na Broadway foi dirigida por Elia Kazan até chegar à transposição do filme dirigido por Richard Brooks. Objetiva-se não enfatizar as diferenças entre os gêneros, mas sim estudar como ocorreu o processo de colaboração entre autor e diretores no momento da tradução da obra para diferentes suportes midiáticos. Alia-se a esse estudo o interesse sobre a teoria da adaptação e sobre como os textos adaptados podem contribuir para eventos de letramento literário.

*Palavra-chave:* Drama-Performance-Adaptação- Cinema-Tennessee Williams

### From the paper to the screen: Tennessee Williams' *Cat on a Hot Tin Roof*

#### Abstract

A study about the process of adaptation of the literary work *Cat on Hot Tin Roof* – Tennessee Williams through the textual and discursive interactions between the writer and directors in order to create the performance. The text presents reflections upon the process of translation from the primary text into the format of short story, and later into the text of the play, performed in Broadway and directed by Kazan, and finally the text reaches the point of transtextual transposition from the play to the film directed by Richard Brooks. The aim within these lines is not to emphasize the differences between the different genres, but it aims at investigating the collaborative process between the author and the directors while translating the play to different media. It is expressed in this text, as well, the interest in the theory of adaptation and how adapted texts can contribute to the development of literary literacy.

*Keywords:* Drama- Performance- Adaptation-Cinema- Tennessee Williams

#### Introdução

Uma das semelhanças que pode ser apontada como ponto de intersecção entre o texto literário traduzido e o texto literário adaptado é o resultado que o processo tradutório de adaptação costuma provocar no leitor, isto é, o sentimento de que o texto traduzido parece ter vida própria, respondendo não só ao conjunto de regras do intérprete, mas às leis que são próprias do modo de tradução em si (Gentzler, 2009,39). O texto adaptado apresenta alterações e faz diferentes releituras, nem sempre tão bem recebidas pelo leitor/ espectador, a partir do texto-fonte. Essa recepção negativa pode ser advinda de várias razões. Talvez possa se dizer que um desses motivos da recepção negativa se refira ao desejo dos leitores/ espectadores de que as adaptações sejam “fiéis” ao texto-fonte ou, por motivos didáticos quando, por exemplo, um aluno precisa ler determinado livro para uma avaliação dentro de uma instituição de educação, ou até mesmo pelo simples desejo de comparação no qual o leitor/ espectador não quer se sentir logrado diante o embate daquilo que ele anteriormente imaginou e o novo texto com alterações e outras visões.

Ao falar sobre a reação da crítica acadêmica e jornalística quanto às adaptações populares, Linda

Hutcheon (2006,2) lista os adjetivos comumente usados pela crítica para qualificar os textos adaptados. As palavras qualitativas mais comuns são, de acordo com a autora, “secundária”, “inferior”, “violação”, “interferência”, “perversão” e “infidelidade”. Essas reações mais oposicionistas acontecem com traduções e adaptações literárias, quando há transposição entre um mesmo suporte. Ou seja, essas reações são advindas da passagem de um texto de uma língua estrangeira para outro texto na língua alvo, e quando a adaptação é transcodificada de modo intersemiótico<sup>1</sup> do papel para uma mídia como o teatro, o cinema, a música ou até mesmo para os jogos eletrônicos, por exemplo.

O interesse neste texto é, no entanto, estudar, ou ao menos perseguir, os processos da adaptação do texto literário – gênero conto e drama – e sua transposição para o teatro e cinema. De forma mais específica, pretendo aqui apresentar os caminhos trilhados pelo escritor Tennessee Williams tendo como ponto de partida, o conto “Three Players of a Summer Game”, publicado em 1952, passando pela publicação da peça *Cat on a Hot Tin Roof* considerando as duas versões para o terceiro ato e sua performance na Broadway, em 1955, montada por Elia Kazan, até chegar ao longa metragem dirigido por Richard Brooks, em 1956.

\*Endereço eletrônico: renata\_souza\_gomes@yahoo.com.br

Confesso que seria um trabalho um tanto exaustivo ou talvez até pouco produtivo, se somente fossem apontadas, com base em comparação e contraste, as diferenças de um texto ou de outro. As comparações são inevitáveis e inerentes às leituras feitas e serão realizadas conforme sua relevância para análise do processo de adaptação. Contudo, a base teórica do texto abarcará, em primeiro lugar, a natureza da adaptação e a *mimesis*<sup>2</sup> na literatura. A seguir, investigarei um pouco sobre a teoria do drama. Por fim, estudarei algumas teorias sobre o cinema, sobretudo o autorismo e o surgimento do leitor para então proceder às análises textuais e o processo colaborativo entre escritor e adaptador.

Espero que ao término do texto o leitor possa ter se beneficiado com o entendimento sobre o processo de adaptação, e gerar conhecimento e interesse para aqueles que trabalham com o ensino de literatura valendo-se de adaptações para aguçá-la a curiosidade do leitor, estimular a prática de leitura e provocar o desenvolvimento de debates pautados em uma leitura eficiente, socialmente situada além de crítica e reflexiva.

### **Das relações miméticas na literatura aos estudos de adaptação.**

Talvez possa ser dito que a humanidade, em sua essência, tem a necessidade de contar e ouvir histórias criadas, e modificadas constantemente de acordo com a cultura<sup>3</sup> local a fim de construir identidades, estabelecer preceitos e ensinamentos e tantas outras funções dentro de um aspecto civilizatório e de formação social. Ao estudarmos os mitos, por exemplo, é possível notar que há variações nas narrativas sobre os mesmos. As descrições podem variar, o nome do ser mitológico pode ser outro, detalhes da sua genealogia ora são modificados, ora mantidos. As histórias, mesmo contadas de modos distintos, coexistem e atraem admiração.

Edward Said (1985) argumenta que a literatura é da ordem da repetição, o que envolve alterações, inovações no texto e não em uma mera repetição mecânica. Apesar de ser cronologicamente a segunda, a adaptação é tanto um ato criativo quanto o primeiro texto. Soma-se à fala de Said, a citação de Hutcheon (2006,114) sobre os freudianos que acreditam que nós repetimos histórias para lidarmos com a perda ou com a privação obtendo, através da adaptação, uma forma de prazer. Para exemplificar o sentido prazeroso da repetição de histórias, Hutcheon nos faz notar dentro da esfera do privado que as crianças gostam de ouvir sempre as mesmas histórias para dormir. Sabemos que apesar de ouvir

a mesma história todas as noites, o tom de voz, os gestos e a dramatização, por exemplo, daquele que a lê pode transformar a mesma história em uma novidade a cada leitura. Ao mesmo tempo em que a criança, ouvinte atento, também parece ter o prazer em acompanhar as histórias, seguir os passos das narrativas, e exigir uma verossimilhança com o texto que ela toma por verdade.

Aliada às teorias da tradução, a longa história do Ocidente de *imitatio* ou *mimesis* contribui para que se entenda porque o ser humano gosta de adaptações, recriações e repetições. Esse gosto nada mais é não só reflexo do comportamento instintivo dos seres humanos, mas fonte originária de prazer artístico.

A partir da interrogação de Platão, no livro X da *República*, que coloca a *mimesis* em terceiro lugar após a verdade, Auerbach (2009,499) passou a se interessar pela interpretação da realidade através da representação literária. O referido autor (2009:446) argumenta que o romance, através dos estudos miméticos, ganhou amplitude e importância como uma forma séria, apaixonada e viva do estudo literário e da pesquisa social. Ao romancista foi conferido um estatuto cientificista no qual ele imitava a realidade, e proporcionava a realização de estudos psicológicos sobre a mesma.

O conceito de imitação da realidade nos conduz a uma discussão sobre o conceito de pureza, e originalidade dos significados através dos desenvolvimentos estruturalista e pós-estruturalista dos estudos linguísticos (Stam, 2008,20). As teorias literárias e culturais tiveram sua origem atrelada ao surgimento da Linguística Moderna com Saussure em 1915. Posteriormente, a teoria da intertextualidade de Kristeva com raízes no dialogismo de Bakhtin, enfatizou a interminável permutação de traços textuais e não a “fidelidade”, “pureza” e “originalidade” de um texto posterior em relação a um anterior, o que conferiu aos estudos de adaptações literárias uma abordagem menos discriminatória aos textos.

Essa abordagem de estudos miméticos e de adaptação perpassa a orientação dos estudos de Kristeva, onde há um mundo de palavras e sentenças sombreadas por múltiplas potencialidades de significados. O leitor se move para além da aparente estrutura da obra em direção às relações que a obra possui com outras obras e estruturas. Allen (2002,35) argumenta que não há mentes criativas e originais, e que alguém sempre irá compilar uma ideia de textos pré-existentes de forma que no momento de permutação entre os textos, a intertextualidade aconteça.

Dessa forma, o mito da originalidade total não é possível e nem mesmo desejado (Stam, 2008,21). Em uma bela definição de adaptação,

Stam (2008,21) sustenta que a adaptação não é tanto a ressuscitação de uma palavra original, mas uma volta em um processo dialógico em andamento. Ainda de acordo com Robert Stam, o dialogismo intertextual auxilia-nos a transcender as aporias da “fidelidade”.

Gérard Genette (1982 apud Stam, 2008,21) criou o termo “transtextualidade” para se referir a tudo aquilo que coloca um texto, manifesta ou secretamente, em relação com outros textos. Genette fala também de “hipertexto” e o contrapõe ao “hipotexto”. O primeiro transforma, modifica e amplia. Nesse sentido, as adaptações filmicas são hipertextos nascidos de hipotextos pré-existentes. Ao passo que o segundo, faz o movimento inverso do primeiro.

Neste trabalho estudaremos a adaptação entre gêneros – do conto para o drama –do texto para o palco e depois do palco para as telas de cinema. Portanto, fez-se necessário que o conceito de adaptação fosse aqui discutido. Mais adiante, serão investigadas as peculiaridades do drama moderno e as teorias sobre cinema.

### **Sobre a teoria do drama moderno**

O drama da época moderna surgiu no Renascimento, onde a audácia espiritual do homem voltava a si depois da ruína da visão do mundo medieval (Szondi, 2001,29). Szondi explicita que nesse momento do surgimento do drama moderno, as relações intersubjetivas da realidade são reproduzidas e espelhadas na obra literária. Logo, podemos perceber a partir dessa primeira definição acerca do drama moderno, que há uma preocupação e um dialogismo entre realidade e relações miméticas, onde as obras procuram espelhar o real.

No que se refere ao texto no drama moderno, esse é para Szondi, absoluto e desligado de tudo que lhe é externo. Dessa forma, vemos após o Renascimento a supressão do prólogo, do coro e do epílogo. Fazendo a distinção do drama clássico para o drama moderno, vemos esse último apresentando a estrutura dramática como componente único.

Ryngaert (1996,14), contrapondo ao pensamento de Szondi, escreve que é difícil fazer do diálogo o critério absoluto da escrita teatral. Essa dificuldade se dá em virtude das inúmeras possibilidades de performance de uma peça. O autor segue explicando que na prática é quase impossível excluir do campo do teatro um texto não dialogado. Nesse domínio, nos diz o autor, certos dramaturgos talvez tenham deixado ao diretor, mesmo que inconscientemente, a decisão de distribuir a palavra entre os protagonistas ou de dirigi-la ao espectador pensando que a cena, em

última instância, sempre daria um jeito de fazer o texto falar a alguém.

Sobre a relação do falar algo para alguém no drama moderno, Szondi (2001,31) escreve que assim como o dramaturgo está ausente do drama, a fala dramática não é expressão do autor e tampouco é uma locução dirigida ao público. O público assiste à conversão dramática calado, com os braços cruzados, paralisado pela impressão de um segundo mundo. A passividade total do espectador o leva a ser arrancado para o jogo dramático e faz do espectador o próprio falante através da boca de todas as personagens.

Em termos modernos, como nos aponta Jean-Pierre Ryngaert (1996,15), a dramaturgia do texto inclui as técnicas da escrita e também aquilo que é contado, como o efeito esperado sobre o espectador, por exemplo. A identificação que é indispensável à catarse enraíza-se na escrita e principia com a credibilidade da obra teatral. Voltando aos princípios miméticos, Ryngaert escreve que nenhuma imperfeição da imitação deveria impedir o espectador de acreditar no que é apresentado diante dele no palco.

Desta forma, é interessante notar que a preocupação com a recepção da plateia se faz presente no drama moderno. Henri Schoenmakers (1990,94) importa o conceito de enquadramento de Goffman e o aplica ao teatro para estudar as convenções teatrais do drama moderno aplicadas à audiência. Schoenmakers (1990,95) escreve que o enquadramento teatral é intrínseco a uma abordagem sociológica da comunicação em um sentido amplo e é usado para a interpretação das ações que estão relacionadas com todos os elementos dentro do sistema do teatro. O enquadramento teatral, segundo Schoenmakers (1990,36) está ligado também à abordagem psicológica que é utilizada para acordar entre as ações teatrais e os esquemas interpretativos e de expectativas da audiência.

À medida que os espectadores se familiarizam cada vez mais com o enquadramento teatral, mais se tornam conhecedores do processo entorno da produção de um texto até a performance. Com o surgimento da experiência advinda do mundo do cinema, o enquadramento teatral vai se modificando. Nota-se, a partir do século XVIII, uma hibridização entre os discursos teatrais e cinematográficos. Ryngaert (1996,38) menciona que os dramaturgos falam às vezes em quadros, referindo-se assim a uma concepção pictórica da cena, a uma unidade obtida pela criação de uma atmosfera diferente a cada vez. O autor nos diz que é possível observar na prática moderna uma hesitação entre os costumes tradicionais e a instauração de um vocabulário inspirado no cinema

onde os autores já fazem referência a “fragmentos”, “movimentos”, e cenas numeradas com títulos.

Com o advento do cinema, surge também o ciclo de leituras do texto dramático e a comparação com a leitura performática e a leitura do texto do cinema. Surgem ainda leitores interessados nos *scripts*, quando esses são diferentes do texto da peça publicada. Dentro desse novo movimento, é importante concordar com Ryngaert (1990,20) quando o autor diz que nenhuma representação explica milagrosamente o texto. A passagem do texto ao palco representa um salto radical e gera diversas reações ao passo que a transposição do texto ao filme igualmente gera questões e afirmações dos críticos, ou de espectadores comuns, de que determinados filmes são excessivamente “teatrais”, “estáticos”, ou “literários” (Stam, 2009,25).

Ryngaert (1990:20) escreve ainda que o espectador sente o prazer de voltar ao texto assim como o leitor ao assistir uma representação. Nem sempre essa relação de complementaridade entre texto escrito e texto visual é simples e direta. É preciso realizar um estudo semiótico mais apurado sobre cada tipo de leitura.

A passagem do drama moderno para as telas de cinema é um dos tópicos estudados pela teoria do cinema. De acordo com Stam (2009,20), a teoria do cinema refere-se a qualquer reflexão generalizada sobre padrões e regularidades, ou irregularidades relevantes à linguagem cinematográfica, ao dispositivo cinematográfico, ou à natureza do texto cinematográfico e à recepção cinematográfica. Buscaremos, assim, ver um breve panorama dessa teoria na próxima seção.

### Teorias sobre o cinema: autorismo e o leitor

Por volta de 1926, Virginia Woolf, citada em (Hutcheon, 2006,3) deplorou o cinema por acreditar que ele exerceria a simplificação dos trabalhos literários e classificou os filmes como parasitas da obra literária. Ainda assim, ela previu que o cinema teria sua própria linguagem para expressar inúmeras possibilidades das quais a linguagem não consegue abarcar.

Stam (2009,27) recorda que a literatura ocasionalmente manifesta certa “inveja” (grifo do autor) com relação ao cinema. Para exemplificar, Stam cita a personagem Humbert, de Nabokov, lamentando que, ao contrário de um diretor de cinema, tem de “traduzir o impacto de uma visão instantânea em uma sequência de palavras” de modo que “a sua acumulação física sobre a página reproduza o verdadeiro lampejo, a impactante unidade da impressão.” (Stam, 2009 p, 27).

Ainda o mesmo personagem faz uma comparação entre o teatro e o texto impresso:

*[...] detesto teatro por considerá-lo do ponto de vista histórico, uma forma de arte primitiva e pútrida; algo que cheira a ritos da idade da pedra e a outras sandices tribais, apesar de algumas manifestações individuais de gênio, tal qual, como exemplo, a poesia elisabetana, de que o leitor sagaz pode perfeitamente desfrutar sem sair de casa. (Nabokov, 1955:203).*

As falas da personagem podem ser entendidas perfeitamente como uma ironia ou até mesmo a representação de um sentimento de ciúme, visto que a personagem Lolita, objeto do seu desejo, começa a frequentar uma espécie de curso de teatro. No entanto, o discurso da personagem revela uma das críticas de comparação entre o livro propriamente dito, a encenação e as filmagens de textos literários.

Dentre as reações quanto ao surgimento do cinema, Stam (2009,40) escreve que elas convergiam para três tradições discursivas. A primeira dela se refere à hostilidade platônica às artes miméticas, a rejeição puritana às ficções artísticas e, por fim, ao escárnio histórico das elites burguesas pela plebe. Stam escreve que um *leitmotiv* bastante comum nos primeiros escritos sobre o cinema era seu potencial para a democratização. Como disse um articulista do *Moving Picture World*<sup>4</sup>, citado em Stam (2009,40), o cinema seria literatura para os iletrados.

O surgimento do cinema, segundo Stam (2009,30) coincidiu com uma espécie de crise expressa no romance realista e naturalista em exposições obsessivamente miméticas e configurou uma série de debates estéticos no período do modernismo. Já nos idos dos anos 40, é que o realismo adquire novamente seu valor mimético motivado pelas calamidades produzidas pela Segunda Guerra Mundial. (Stam, 2009,91).

No final da década de 50 e início da década de 60, surge o movimento do autorismo – que irá nos interessar no que diz respeito às relações entre autor e diretor no processo de criação e adaptação de uma peça. De acordo com Stam (2009,103), através do romancista e cineasta Alexander Astruc, em 1948, é que surge a metáfora da “camera stylo” ou câmera-caneta que valorizava o ato de filmar. Stam escreve que o diretor deixava de ser um mero serviçal de um texto preexistente e passava a ser artista criativo de pleno direito.

A tradição dos chamados filmes de qualidade, advindos de textos literários e que reduziam o cinema à mera tradução de um roteiro

preexistente, era duramente criticada, (Stam 2009, 103), sobretudo por François Truffaut que ironizava, de forma bem edipiana, esse tipo de cinema – o chamando de *cinéma de papa*, onde o autor do texto era simbolicamente a autoridade, o pai do texto. É nesse momento que surge a figura do diretor impregnando seu estilo ao filme e até mesmo colocando seu nome nos créditos em posição de proprietário da obra, como vemos, comumente, hoje em dia. O filme deixa de se chamar X, por exemplo, para se intitular X do diretor Z.

Sendo assim, os diretores cinematográficos alcançam na mídia *status* e atraem a curiosidade do público passando até mesmo a dar entrevistas (Stam, 2009,104), como as celebridades que dirige. A mais significativa de todas as mudanças é que foi conferido ao diretor o título de autor. Para efeitos de comparação, Godard, citado em Stam (2009,105), escreve que diretores e escritores se encontram sós diante da página em branco.

Stam (2009, 106) escreve que o autorismo deve ser visto, em parte, como resposta ao menosprezo elitista do cinema por intelectuais do campo literário. Esse movimento vai de encontro aos pensamentos sobre o cinema como mero “meio visual” e instrumento de alienação política. Entretanto, o autorismo não estava salvo de críticas. Stam (2009, 110) cita Salman Rushdie afirmando que nenhum escritor individual pode se apresentar como verdadeiro autor. Ainda seguindo os ideários do autorismo, não só o diretor assinava a obra. Atores e atrizes famosos, como Marlon Brando também assinavam o filme, de certa forma. (Stam, 2009, 110).

Considerando as críticas feitas ao autorismo, a semiótica de orientação linguística retirou-o do centro das preocupações e cunhou o termo *auter-structuralism*, ou estruturalismo autoral no qual autor e diretor não são pontos de origem, mas sim instâncias. Parafraseando Barthes, em *A morte do autor*, Stam (2009,145) escreve que o autor cede espaço para o nascimento do espectador e a esse último é atribuída à capacidade de fazer significações a partir do que lhe é apresentado. Sendo assim, temos uma rede de instâncias significando juntas nas representações. São atores, diretores, cineastas e o leitor/ espectador.

Com base nestas considerações, será feita uma análise do processo de adaptação, seguindo o caminho do conto “Three players of a summer camp” até a obra filmica *Cat on a hot tin roof* dirigida por Richard Brooks.

#### **Análises textuais e o processo colaborativo entre escritor e adaptador.**

Uma nota de um jornal, de uma pequena cidade no Mississippi, publicada em 1952, relatava a ascensão de um administrador de uma vasta plantação ao posto de dono da mesma. Para ilustrar a notícia, junto à nota, via-se a foto do novo dono das terras, com sua esposa e nove crianças, das quais cinco eram meninos com o pescoço muito curto. De acordo com Murphy (1992,98) a partir da observação desse pequeno texto, ideias seminais surgiram e vários textos foram escritos por Tennessee Williams a começar pelo conto “Three players of a summer camp”. A relação Maggie e Brick surgia, bem como toda a família e as crianças “no-neck monsters”.

Ainda que a relação entre Margaret e Brick no conto pareça um pouco menos intensa, mas não menos problemática que na peça, é possível dizer que o embate entre masculino e feminino ocorre em diversas instâncias; há ainda a presença da tragédia do masculino e a decadência do poder pátrio e familiar em toda a narrativa. Tem-se, desse modo, vestígios de influência de Strindberg no texto de Williams. Na obra *O pai*, Strindberg (2007) desenha a narrativa de um homem que representa o poder, pois é um militar de alta patente que se vê, aos poucos, totalmente destituído das suas forças ao ser manipulado pela esposa. Ao querer educar a filha conforme suas diretrizes e longe dos preceitos das mulheres da casa, o capitão é confrontado pela esposa que anuncia a perda do seu pátrio poder sobre a menina já que ele pode não ser o pai da criança.

Nesta obra de Strindberg o que nos interessa não é saber o *aftermath*, se o capitão é realmente o pai de Laura ou não, mas sim o modo como ele é dominado pela esposa, os embates explosivos entre os dois e a violência doméstica igualmente presente nos textos de Williams.

No conto de Williams (2006), traduzido por “Um passatempo de verão”, encontramos um Brick Pollit menos letárgico que no filme, mas vencido e paralisado pela mulher assim como a personagem do capitão como na obra de Strindberg aqui referida. Primeiramente, o leitor é apresentado no conto à descrição de Brick como o único participante masculino de um jogo de verão chamado *croquet*. O leitor é informado sobre as falhas de caráter de Brick como sua dependência alcoólica que lhe retira aos poucos a juventude, e logo depois, o leitor confirma suas desconfianças quanto à relação entre Brick e a viúva da história, sabendo que eles são amantes. Mais adiante, outra falha de caráter surgirá diante dos olhos do leitor quando Brick agride a esposa.

Vale lembrar também que as temáticas da perda da juventude e o pavor do envelhecimento (através de Lance em *Sweet Bird of Youth* e

Blanche em *A Streetcar named Desire* e Archie Lee em *BabyDoll*), e autodestruição causada por algum tipo de droga se repetem em outros textos de Williams

Quanto ao jogo de *croquet* que entoa a ambientação do conto, encontramos no texto da peça uma vaga referência ao jogo no primeiro ato; já no filme, nem mesmo uma referência imagética é feita ao jogo, onde o futebol americano é mais simbólico para mostrar admiração de, talvez, toda uma nação por Brick. Na verdade, talvez possa ser dito que independente do tipo da atividade esportiva, a grande metáfora que abraça o conto até o filme é a representação simbólica do jogo como sinal de hombridade e competição, já que os discursos circulantes na sociedade tentam formar a identidade masculina através da prática de determinados esportes, como é o caso do futebol, por exemplo. Ao fazer de Skipper seu grande amigo de partidas de futebol, Brick disfarçava a possível relação homossexual entre os dois no texto da peça.

Talvez possa ser dito que há uma série de jogos de disfarces e esconderijos ao longo dos textos aqui analisados. Fato esse constatado ao nos deparar com a negação da sexualidade (jogo entre Brick e Maggie na peça e filme), homoerotização (Brick e Skipper no texto da peça), competição entre os pares afetivos (Brick, Skipper e Maggie, no texto da peça; Brick, a viúva e Margaret no texto do conto) e de uma forma mais abrangente, a competição pela herança (texto da peça e filme) e manutenção de posse da propriedade (Maggie no conto).

Ainda na descrição do conto, Brick era um jovem fazendeiro do delta do Mississippi que fora atleta em uma universidade e se casara com uma debutante de Nova Orleans que havia sido eleita rainha do Carnaval, cujo pai era proprietário de uma frota de navios bananeiros. Nos textos da peça e do filme, Brick é um ex-jogador de futebol americano e ex-locutor esportivo atormentado pela morte do amigo Skipper. A única menção aos jogos no espaço universitário é feita na cena inicial do filme, ao focalizar o nome do estádio pertencente a uma universidade na qual Brick, alcoolizado, tenta saltar alguns obstáculos. Essa cena do acidente vem a ser originária do conto na passagem em que Brick corre com uma bola imaginária e cai no campo de *croquet* fingindo sofrer uma séria contusão para assustar de brincadeira a amante e a filha dela.

Em todos os textos, Brick é casado com uma debutante, sendo que no filme o título de rainha do carnaval vai para a cunhada Mae – que foi ridicularizada por um bêbado durante seu desfile –, e no texto da peça trata uma personagem chamada

Susan McPheeters que só é mencionada na trama com o propósito de desvalorização da mesma.

No que se refere à Margaret a personagem inicial, no conto é uma mulher forte, que abandonou a vaidade e os cuidados consigo mesma para tomar conta da propriedade do marido que estava constantemente embriagado. Margaret viaja para receber uma herança, enquanto Brick mantém um caso com a viúva de seu antigo médico que morreu devido um caso de câncer no cérebro, que é outro contraponto entre as adaptações, já que nos outros textos quem sofre com um câncer no intestino é Big Daddy.

A pequena e queixosa filha da viúva é entretida por Brick com o jogo e mantida por ele e pela mãe dentro de um carro elétrico, enquanto o casal mantinha relações sexuais dentro da casa. Percebe-se, através das impertinências, dos trejeitos e caracterização da menina que era extremamente impopular entre os amigos, o rabisco do qual seriam feitos os ‘no-neck monsters’ da peça e do filme.

Com a volta de Margaret, Brick ganha consciência de que sua esposa e o capataz da fazenda o veem como inútil. Então, ele expulsa o capataz e bate na mulher afirmando que há momentos em que as mulheres precisam “levar uns tapas” (Williams, 2006,380). Ao sair de casa, Brick foi morar com a viúva, até a noite em que fingiu se contundir, e embriagado, procurou se refrescar seminu, com o irrigador no meio do campo de *croquet* até que a polícia o levou de volta para casa da esposa. O conto termina com um Brick privado de sua carteira de motorista, no banco de trás do carro da esposa, sacolejante, como um pacote mal embrulhado, enquanto Margaret passeia com o carro aberto exibindo-o pelas ruas como um imperador que exhibe um recém-conquistado.

Além das ideias iniciais para o que viria ser peça e filme, o conto apresenta outros aspectos interessantes e que foram transcódificados para as mídias do teatro e cinema e que adquiriram outros aspectos mais sutis. A primeira dessas sutilezas é a estação do ano em que a ação dramática transcorre. No conto, sabemos a partir do título que a história se passa no verão, incluindo os incômodos do verão como os mosquitos que picavam a filha da viúva. As referências à casa, no conto, remetem às cores claras e um frescor de veraneio:

*O estampido distante é o som com que um toldo listrado de verde e branco cobre a varanda de uma casa de madeira branca. A casa tem um estilo vitoriano levado a extremos de improvisação, é um amontoado quase grotesco de varandas e torres e cúpulas e beirais, tudo recoberto por uma*

*demão de tinta muito branca e fresca, tão branca e tão fresca que a casa chega a luzir com o brilho azul-esbranquiçado de um bloco de gelo ao sol* (Williams, 2006:370).

Essa descrição da casa no conto nos lembra a da residência dos Pollit no filme. Muito embora sejam casas bem adornadas e de famílias ricas; de certa forma o seu frescor, arquitetura e calor pode nos remeter à tela *Summertime*, de Hooper, e ao calor inebriante que a personagem Baby Doll sente no portal de casa onde há uma mistura de temperatura alta e sensualidade.

Soma-se a esse aspecto o fato de que no texto da peça e do filme, observamos a personagem Maggie reclamando do calor e que a única razão pela qual a família de Gooper estaria ali em pleno verão seria o interesse pela herança. Além desse ponto em comum, vale a observação de que a descrição da roupa da viúva, no conto é semelhante ao vestido usado pela personagem Maggie no filme que também evoca a sensação de frescor:

*A saia que drapeja é branca e produz uma crepitação sutil ao receber os golpes esvoaçantes das pernas, o tipo de som que nos chega aos ouvidos, muito atenuados pela distancia, quando num dia de céu azul, rajadas intermitentes de vento enfunam e desenfunam as velas distantes de uma escuna. A esse fresco e agradável som estival soma-se outro, cujo frescor é ainda maior: a algavaria incessante das contas de um colar que dá compridas voltas em seu pescoço* (Williams, 2006:370).

Atrelado ainda ao ambiente familiar, outro item a ser observado dentro do cenário da peça e do filme é o uso da televisão em cena. O cinema já começava a competir de alguma forma, com os aparelhos televisivos. Contrariando o que algumas pesquisas, como as que Csikszentmihaly & Kubey (1981, 324) apontam de que a família se reúne em volta do aparelho televisor, como em uma atividade que agrupa implicando em socialização. Nos textos da peça e no filme, o aparelho de televisor é objeto que distrai a ação, utilizado apenas para que haja barulho impedindo que os embates sejam feitos.

Por fim, outro traço interessante sobre a transposição do conto para o texto da peça foi o olhar do narrador vertido em uma atmosfera sensualizada dos personagens da peça e do filme. O narrador do conto é um menino de que é o único amigo da filha da viúva e o observador de toda a ação. Ao observar a residência dos Grey, o menino lança seu olhar e suas observações não somente em direção ao corpo nu da viúva, mas também ao

corpo nu de Brick. Por fim, ao visitar um determinado museu com a filha da viúva, o menino fica consternado com a menina que, diante de uma escultura de um homem, descobre o órgão genital masculino e pergunta ao menino se ele também o tinha.

Estas adaptações mostradas até aqui são, na verdade, aspectos que foram facilmente acordados entre o autor e os diretores tanto da peça como do filme. No entanto, sabemos que nem sempre o dialogismo entre escritor e diretor acontece de forma pacífica.

Na peça *Cat on a hot tin roof*, Tennessee Williams (2009) e seu diretor teatral, Elia Kazan, divergiram em vários aspectos levando inclusive o autor a publicar duas versões para o terceiro ato. Uma das versões seguindo os desejos do próprio autor e a outra, chamada de versão da Broadway, seguindo os desejos de Kazan e inclui até mesmo as marcações de palco. Segundo Murphy (1992:98) Williams admitiu que, ao aceitar as modificações em seu texto para que Kazan dirigisse a peça, violou o sentido da sua integridade artística.

Além de publicar as duas versões para o terceiro ato, Williams também adicionou à publicação um texto falando sobre as relações entre autor e diretor. Nele, Williams escreve sobre os perigos que um escritor pode encontrar diante de um diretor ou de um agente que vise aspectos comerciais do espetáculo ou que influencie de modo negativo no texto fonte. Williams relata que ninguém mais do que o autor que escreveu a peça conhece a história e seus significados. O autor brinca e diz que, talvez, a presença de um terapeuta durante a montagem da peça ajudaria e que ele entende que, algumas vezes, a rigidez e exigências da Broadway precisam ser quebradas. Depois de falar sobre tantas divergências, Williams termina dizendo acreditar que o teatro possa ser um lugar para fazer amigos.

A querela quanto ao terceiro ato envolve, em especial, os personagens Big Daddy e Brick. Após receber a revelação de que morreria, Big Daddy não voltaria mais à peça, segundo o desejo de Williams. O dramaturgo explica que a paralisia moral de Brick estava enraizada na relação com o pai e que ele não acreditava que somente após uma única conversa, Brick mudaria tanto (Murphy, 1992, p. 99).

Williams revelou, em seu livro de memórias, que não via nenhum propósito para manter Big Daddy no terceiro ato e por isso criou a estória do elefante, que posteriormente foi censurada. (Murphy, 1992,101). A personagem de Big Daddy, de acordo com a vontade de Kazan, aparece no terceiro ato da versão da Broadway com o

propósito de anunciar a vida, a gravidez no corpo de Maggie.

Outra mudança significativa entre os finais dos diferentes terceiros atos é a resolução do drama que envolve Maggie e Brick. Na versão de Williams, Maggie pronuncia um discurso sobre pessoas fracas que sempre precisam de alguém para se apoiar – semelhante à idéia de dependência do outro – sentida por Blanche, *A Streetcar named Desire*. Em seguida, Maggie diz que ajudará Brick. Este reage com indiferença, como se não acreditasse nela, mas cede aos apelos da esposa.

Em contraponto, no terceiro ato da Broadway, Maggie joga fora todas as bebidas do marido, profere o mesmo discurso sobre a beleza das pessoas fracas, e tenta seduzir o marido de que eles tenham relações sexuais para que ela engravide e sustente a mentira contada à família.

Dentre esses dois finais diferentes, o do texto somente publicado e o texto encenado por Kazan, nenhum deles pode se comparar a reação final que temos de Maggie e Brick. No filme de Richard Brooks, Brick sustenta a mentira da esposa quanto à gravidez, defende a esposa contra a cunhada e chama Maggie para subir ao quarto com ele. Maggie, com a obediência de um soldado, acompanha-o com presteza e felicidade.

Penso que no final de Williams temos algo mais próximo da trajetória desempenhada por Brick desde o início da peça e se houve mudança, estaria em processo e formando-se lentamente na mente da personagem. Entendo que talvez, por necessidades comerciais, a peça deveria mostrar um final feliz para que a plateia se sentisse contemplada com a felicidade do casal após de tantos percalços. Nesse ponto, o filme não só satisfaz a plateia ávida por um final feliz, mas também ironicamente faz com que um espectador mais atento descredite que tanto desamor e ausência de desejo tenha se transformado em cumplicidade e paixão em um piscar de olhos.

No entanto, os finais felizes da peça e do filme não deixam de ser consequência de produções que subtraíram um elemento crucial para o drama de Brick e a explicação da sua impotência quanto à Maggie, que é a sugestão declarada de que Brick e seu falecido amigo Skipper eram homossexuais. Retirando a homossexualidade das personagens e através da conversa entre Brick com Big Daddy, não haveria mais nenhum outro empecilho concreto à realização do amor do casal Brick e Maggie.

Contudo, como no texto da peça, o autor escreve em letras garrafais a fala em que Maggie grita com Skipper. Margaret implora a Skipper para que ele deixe de amar o marido dela e deixe o casal em paz. É inevitável que o final do casal tome outro rumo, por ter outras complexidades além do ciúme que Brick sentia ao pensar que Maggie e Skipper

teriam supostamente tido relações sexuais com o intuito de se eliminarem da afeição de Brick.

Apesar das insistências de Williams em fazer a peça de modo realístico, Kazan rejeita fazê-lo e constituiu os personagens ressaltando suas bases mais intimistas. O diretor chegou até mesmo a proibir os atores de falar com o autor a fim de não atrapalhar as intenções da direção. (Murphy, 1992, 114). Assim, Kazan foi construindo um a um dos personagens, ao seu modo. Maggie, por exemplo, aparece muito mais sensual e apelativa ao marido do que no texto da peça.

Abarcando todas as diferenças apresentadas, Murphy (1992,2) escreve no texto do prefácio de seu livro que é preciso reconhecer que uma peça não é simplesmente um texto dramático, mas que é um texto realizado em sua performance e que é preciso encontrar um método satisfatório para analisar texto e performance simultaneamente. Murphy prossegue dizendo que o modelo de interação entre Kazan e Williams desafia o modelo sacrossanto que Richard Hornby nomeou de modelo sinfônico, no qual o diretor é o condutor, apenas interpretando o que o autor prestabeleceu.

Kazan e Williams trabalharam juntos dentro de um processo criativo, e mesmo com as diferenças, o relacionamento entre os dois era de afinidade, amizade e busca de entendimento mútuo (Murphy, 1992,62). Kazan, por sua vez, sugeriu ótimas modificações como a cena em que Big Daddy atesta vida no corpo de Maggie e contribuiu de forma grandiosa para a obra e para os estudos sobre o processo de adaptação entre texto e performance.

## Conclusão

Como Murphy (1992) aponta, não basta nos apegarmos ao clichê de que texto e performance se completam e de que são processos diferentes. É preciso notar que ambos são processos complementares de grande riqueza semiótica na luta pela percepção do leitor/ espectador. Com base em termos metodológicos, faz-se realmente necessário que cada processo criativo, texto e performance sejam, simultaneamente, estudados com afinco e com uma base epistemológica comum.

Os benefícios advindos do estudo da relação entre texto e performance são múltiplos e trazem suas benesses não só no campo da Teoria Literária, ou do mundo do entretenimento, ou até mesmo para satisfazer a curiosidade de ávidos leitores. A complexidade texto/ performance põe em voga o prazer do ser humano de contar, recontar estórias e poder recriá-las ao seu bel prazer.



Pode-se dizer que as adaptações estão presentes até mesmo nas nossas narrativas pessoais e no nosso ponto de vista sobre o mundo. Olhares diferentes produzem sensações e discursos diversos que, conduzidos com sabedoria, levam à produção de conhecimento e à quebra de velhos padrões.

Acrescenta-se ainda o fato inegável de que as adaptações atraem não só o público pagante para as telas de cinema, mas também atraindo leitores e esse é um ponto vital para o professor, seja ele de língua ou de literatura, propriamente dita. Os ganhos advindos do estudo da interação texto/ performance compreendem desde a aquisição vocabular, a apuração do olhar e o entendimento sobre o estético – gosto e prazer na leitura – bem como estímulo ao pensamento crítico-reflexivo, diálogo e empenho na resolução de problemas devido às lacunas do discurso dramático moderno.

Sendo assim, espero que as discussões sobre as teorias do teatro moderno, a natureza da adaptação e apresentação do processo criativo entre diretor e autor possam contribuir significativamente, para ganhos epistemológicos em diversas áreas de conhecimento.

### Notas

1 Dizer que a adaptação é transcodificada de modo intersemiótico significa que o suporte onde o texto se apresenta pode ser alterado. Podemos citar, por exemplo, transcodificação do texto aos *softwares* no caso de jogos de eletrônicos criados a partir da inspiração de textos literários impressos.

2 Termo usado por Eric Auerbach (2009) que quer dizer a interpretação da realidade através da representação literária ou “imitação”.

3 Entende-se aqui o termo “cultura” por uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós, um eu que encontra sua representação suprema no âmbito universal do Estado. (Eagleton, 2000:16).

4 Empresa de entretenimento.

### REFERÊNCIAS

ALLEN, Graham. *Intertextuality*. London & New York: Routledge, 2002.

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; KUBEY Robert. “Television and the rest of life: a systematic comparison of subjective experience”. In: *Public opinion quarterly* 45. 1981, p. 317-328.

EAGLETON, Terry. *A Ideia de Cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GENTZLER, Edwin. *Teorias Contemporâneas da Tradução*. Trad. Marcos Malvezzi. São Paulo: Madras, 2009.

HUTCHEON, Linda. *A Theory of Adaptation*. New York: Routledge, 2006.

MURPHY, Brenda. *Tennessee Williams and Elia Kazan: A Collaboration in the Theatre*. New York: Cambridge University Press, 1992.

NABOKOV, Vladimir. *Lolita*. Tradução de Jorio Dauster. Rio de Janeiro: Edições Globo, 1955.

RENNER, Rolf Günter. *Edward Hooper 1882-1967: transformações do real*. Tradução de Casa das Línguas. São Paulo: Paisagem Distribuidora de Livros LTDA, 2006.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à Análise do Teatro*. Tradução de Paulo Neves e Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAID, Edward W. *Beginnings: intentions and method*. New York: Columbia University Press, 1985.

SCHOENMAKERS, Henri. “The spectator in the leading role. Developments in the reception and audience research within Theatre Studies: Theory and Research”. In: *Nordic Theatre Studies*. Munksgaard: 1990, p 93-105.

STAM, Robert. *A Literatura através do Cinema: realismo, magia e arte da adaptação*. Tradução de Marie-Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

\_\_\_\_\_. *Introdução à teoria do cinema*. Tradução Fernando Mascarello. Campinas: Papyrus, 2009.

STRINDBERG, August. *Pai*. Tradução de Fátima Saadi. São Paulo: Peixoto Neto, 2007.

SZONDI, PETER. *Teoria do Drama Moderno (1880-1950)*. Tradução de Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

WILLIAMS, Tennessee. *A Streetcar Named Desire*. New York: Signet, 1975.

\_\_\_\_\_. *Baby doll and other plays*. London: Penguin Books, 2009.

\_\_\_\_\_. *Cat on a Hot tin roof and other plays*. London: Penguin Books, 2009.

\_\_\_\_\_. *Sweet bird of Youth. A Streetcar Named Desire. The Glass Menagerie*. London: Penguin Plays, 1959.

\_\_\_\_\_. “Three Players of a Summer Camp”. *Collected Stories*. New York: New Directions, 1985.

\_\_\_\_\_. “Um passatempo de verão”. In: *49 Contos*. Tradução Alexandre Hubner et. alli. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

#### **Sobre a Autora:**

**Renata de Souza Gomes:** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ na área de Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Mestre em Interdisciplinar de Linguística Aplicada –UFRJ.

## Um estudo do gênero artigo de opinião: procedimentos para torná-lo um objeto ensinável

Cláudia de Jesus Abreu Feitoza\*  
 Maria Helena Peçanha Mendes\*\*

### Resumo

O presente artigo visa a apresentar uma pesquisa desenvolvida à luz da concepção enunciativa-discursiva da linguagem acerca do ensino do gênero artigo de opinião, fundamentada nos estudos de Bakhtin/Voloshinov (1997); Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004). Embora haja um consenso sobre a adoção dos gêneros como objetos de ensino, falta muito para esta, realmente, chegar à escola, devido às dificuldades de tratamento didático desses textos pelos professores. Assim, objetivamos evidenciar os aspectos do gênero artigo de opinião para explicitar procedimentos para torná-lo objeto de estudo e ensino. Inicialmente, analisamos exemplares desse gênero, especialmente os elementos: a) conteúdo temático; b) construção composicional; c) estilo. Ademais, utilizamos o modelo de análise de texto proposto por Bronckart, que está inserido no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo e, para discutir questões de ensino do gênero, orientamo-nos pelas pesquisas de Dolz e Schneuwly sobre os gêneros enquanto objetos de ensino. Para apresentar os resultados da pesquisa, organizamos o texto em quatro seções: na primeira, apresentamos o aporte teórico; na segunda, a metodologia; na terceira, razões para se trabalhar com o gênero pesquisado e, na quarta, considerações finais.

*Palavras-chave:* gêneros do discurso, interacionismo sociodiscursivo; procedimentos metodológicos de ensino.

### A study on the genre opinion article: procedures to make it a teachable genre

### Abstract

This paper presents a research developed under the light of enunciative-discursive language conception about teaching opinion article genre, based on studies of Bakhtin / Voloshinov (1997); Bronckart (1999) and Schneuwly and Dolz (2004). There is a consensus about the adoption of genre as object of teaching, but it didn't really get to school because of the difficulties of such didactic texts for teachers. We aim to highlight the genre aspects of the opinion article to explain procedures to make it an object of study and teaching. First, we analyzed some texts of this genre, especially the elements: a) thematic content, b) compositional structure, c) style. Furthermore, we use the text analysis model proposed by Bronckart that is inserted in the field of socio-discursive interacionism and we discussed issues of genre in education research guided by Schneuwly and Dolz researches of genre as objects of teaching. To display the search results we organized the text in four sections: first, we present the theories, second, the methodology, third, reasons for working with searched genre in fourth, closing remarks

*Keywords:* Discursive Genres socio-discursive interacionismo, teaching methodological procedures

### Considerações preliminares

A inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) no cenário educacional brasileiro, ao final dos anos 90, especificamente no ensino fundamental, acabou por promover inúmeras propostas pedagógicas nas mais diversas disciplinas curriculares. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a proposta de trabalho com os gêneros textuais representa a inovação mais evidente.

De acordo com os PCNs, o ensino pautado nos gêneros textuais tem por diretriz a formação do aluno enquanto cidadão atuante na sociedade e, por esse motivo, é necessário que a linguagem seja compreendida e disseminada enquanto atividade social. Desse modo, é por meio do ensino dos

gêneros textuais que circulam na sociedade, sejam eles orais ou escritos, que os alunos poderão apropriar-se da linguagem utilizada efetivamente nas mais diversas esferas sociais.

Sob essa perspectiva, é fundamental que os gêneros textuais sejam considerados como megaferramenta de ensino de modo que, ao se evidenciar suas dimensões ensináveis, os gêneros possam concretizar-se enquanto instrumentos eficientes no ensino (schneuwly & Dolz, 2004).

Entretanto, apesar de haver um consenso a respeito da adoção dos gêneros textuais enquanto efetivos instrumentos de ensino na sala de aula, há, ainda, uma lacuna a ser preenchida: quais procedimentos para transformá-los em um objeto de estudo em sala de aula? Direcionados por essa problemática, elaboramos o presente artigo que visa,

\*Endereço eletrônico: clauabreu\_20@hotmail.com

\*\*Endereço eletrônico: helenapmendes@hotmail.com

principalmente, a apresentar uma análise do gênero artigo de opinião a fim de elucidar não somente os aspectos desse gênero em específico, mas, principalmente, a fornecer subsídios para possíveis análises de outros gêneros que possam se tornar objetos de ensino.

Com o propósito de apresentar um estudo acerca do gênero artigo de opinião, organizamos nossa discussão em quatro seções: na primeira seção, apresentaremos o aporte teórico que fundamenta nossa pesquisa, explicitando a noção de gênero segundo a perspectiva bakhtiniana, o modelo de análise de textos proposto por Bronckart no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo e também a concepção de gênero enquanto objeto de ensino em consonância com a proposta apresentada pelos didatas Schneuwly e Dolz; na segunda, explicaremos como foi realizada a coleta e análise dos dados que subsidiaram a pesquisa; posteriormente, na terceira seção, discutiremos os resultados da análise realizada buscando evidenciar os aspectos e as dimensões ensináveis do gênero selecionado e, por fim, teceremos as considerações finais sobre o gênero artigo de opinião enquanto objeto de ensino em sala de aula.

### **Os pressupostos teóricos sobre os gêneros do discurso: A perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso**

Nesta seção, exporemos os aportes teóricos desta pesquisa a partir da perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso. Para Bakhtin (1979), os gêneros textuais são concebidos a partir de uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem e podem ser compreendidos a partir de três elementos: conteúdo temático, construção composicional, estilo verbal, além de um querer-dizer de um enunciador para um destinatário em certa esfera de atividade humana, o que é chamado em outras perspectivas de situação de produção.

O *conteúdo temático* representa os temas pertinentes e dizíveis em cada gênero e permite ao enunciador selecionar, de acordo com aquilo que se pretende dizer/falar, o gênero mais adequado para dada situação de interação. Quando nos atentamos aos gêneros que circulam na imprensa, como por exemplo, o gênero notícia (seja ela cotidiana, policial, esportiva etc), é comum percebermos que as notícias costumam retratar fatos ocorridos no mundo e considerados de interesse social. Evidentemente, veicular uma notícia sobre um fato corriqueiro que, em si, não traz nada de inédito, apelativo, improvável, impactante ou curioso, corre-se o risco de não se atingir o público almejado.

Já o aspecto que se refere à *construção composicional* está atrelado à estruturação geral do gênero, ou seja, a elementos propriamente marcados desse gênero que vão desde a formatação do texto (por exemplo, a notícia, a reportagem e outros gêneros da mídia impressa costumam ser dispostos em colunas, possuem recursos visuais como fotos, legendas etc.) até a organização da sequência textual predominante (narrativa, descritiva, argumentativa etc).

O *estilo verbal*, por sua vez, está intrinsecamente relacionado à construção composicional, já que diz respeito a marcas linguísticas que podem ser notadas nas sequências textuais que compõem os gêneros. Sendo assim, é importante salientar que o estilo verbal se associa à linguagem como um todo e não pode ser definido apenas como a variedade de linguagem, ou seja, variedade padrão – variedade não-padrão e/ou variedade formal - informal. Cabe, nesse critério, reconhecer os aspectos semânticos e enunciativos, escolha lexical, formas verbais e todos outros indícios de marcas linguísticas que sejam evidenciados a partir do confronto de diversos exemplares de dado gênero. É característico, por exemplo, do gênero notícia – e certamente relaciona-se ao objetivo do gênero em si – na manchete, o uso de verbos no tempo presente, haja vista que é uma forma de aproximar o leitor do fato ocorrido, já que, indubitavelmente, o leitor sempre busca notícias recentes para se atualizar/informar. Por fim, temos um aspecto que podemos ter como essencial em relação à concepção de gênero: *a situação de produção*. A situação de produção acaba assumindo o papel norteador do gênero como um todo, uma vez que é a partir desta que o enunciador escolhe o gênero a ser utilizado na interação, ou seja, o que se pretende dizer, para quem e com qual objetivo acaba por direcionar qual gênero usar, bem como a linguagem mais apropriada.

Esse aspecto do gênero considera os fatores histórico-sociais do momento de produção de determinado texto, seja ele manifestado por meio de algum gênero oral ou escrito. Sendo assim, é importante salientar que os enunciatários da situação de produção assumem determinados papéis sociais de acordo com a esfera social em que atuam, e o ensino embasado no conceito de gêneros visa a proporcionar ao aluno a apropriação do maior número possível de papéis sociais que o possibilitem usar a linguagem em diferentes situações de uso da língua.

### **A perspectiva do ISD sobre gêneros do discurso e o modelo de análise de textos**

Embora a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso possa fornecer subsídios para reconhecer os textos como formas pré-determinadas e que, portanto, realizam-se por meio de um gênero ou de outro, optamos por ampliar nosso aporte teórico a fim de apresentar uma metodologia de análise que reconheça e nos faça reconhecer as formas concretas de uso da linguagem e, mais do que isso, uma concepção que coloque a linguagem no foco das interações humanas; para isso, discorreremos, nesta seção, acerca do modelo de análise de textos que se insere no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD doravante).

De modo geral, os procedimentos utilizados à luz do ISD foram propostos pelo grupo denominado *Language, Action, Formation* (LAF), que está vinculado à Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra e tem como principal pesquisador Jean Paul Bronckart (1999). O preceito fundamental do quadro do ISD refere-se à concepção da linguagem como uma atividade social, enxergando-a como a principal ferramenta do funcionamento e do desenvolvimento humano. Essa linha teórica é constituída a partir de várias ciências ligadas à natureza das atividades sociais humanas e tem como suporte a teoria da perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky em seus estudos ligados à psicologia, haja vista que, para esse último, o papel da linguagem, em consonância com a aprendizagem, eram fundamentais no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Para o quadro do ISD, a linguagem pode representar um objeto de estudo quando manifestada nos textos, sejam eles orais ou escritos e, sendo assim, eles podem se transformar em objetos de análise que auxiliam na compreensão das atividades humanas. Em sua proposta de análise, Bronckart (1999) nos convida a olhar para os textos sob duas vertentes: primeiramente, para as condições de produção ou *contexto sociointeracional* e, posteriormente, para sua *arquitetura interna* em três níveis: organizacional, enunciativo e semântico.

Em relação ao *contexto sociointeracional* de produção, trata-se dos elementos externos ao texto, mas que, indubitavelmente, exercem influência sobre ele. Nesse aspecto, esses elementos devem ser olhados quanto ao mundo físico, ou seja - produtor físico do texto, receptor, lugar onde ele é produzido e suporte onde é veiculado - e também quanto ao mundo sócio-subjetivo, uma vez que, ao produzir um texto, o interlocutor elege o papel social que irá utilizar, tendo em vista o destinatário de seu texto, o objetivo pretendido, a esfera social onde esse texto é produzido e irá circular. Convém ressaltar que, em relação ao mundo sócio-subjetivo,

o que conseguimos depreender dos textos são representações/interpretações, uma vez que não há como recuperar as reais intenções do produtor do texto.

O plano da *arquitetura interna* relaciona-se à identificação do nível organizacional, ou seja, à análise do plano global visando a perceber as características mais gerais do texto e, conseqüentemente, o gênero que o texto mobiliza. Dentre essas características, temos a organização das seções que dividem o texto, título, elementos paratextuais como imagens, gráficos, tabelas etc.. Temos também *conteúdo temático*, que nos permite observar a temática central desenvolvida pelo autor, bem como os demais temas que dele desencadeiam; tal procedimento permite compreender não apenas o que foi privilegiado pelo autor, mas, sobretudo, temas que deixaram de ser abordados.

Ainda nesse primeiro nível é possível notar que o gênero textual mobilizado apropria-se de determinados *tipos de discurso*, ou seja, dependendo do objetivo do enunciador do texto, algumas marcas linguísticas são utilizadas para que se crie um discurso com implicação ou não do enunciador em relação ao texto e também em conjunção ou não com o mundo real.

As marcas linguísticas que emanam de um texto caracterizam quatro tipos de discurso: a) o discurso interativo - no qual se explicita uma interação do enunciador com seu interlocutor por meio de marcas linguísticas relacionadas ao tempo presente (verbos no presente, advérbios e pronomes que indicam proximidade em relação ao mundo real/físico); b) o relato interativo - tipo de discurso em que, embora haja interlocução entre enunciador e enunciatário do texto, as marcas denotam certo distanciamento em relação ao mundo real (verbos no passado, marcadores temporais e pronomes que remetem ao distanciamento do enunciador em relação ao local onde o discurso é produzido); c) discurso teórico - distanciamento total do enunciador em relação à atitude enunciativa marcado por afirmações mais genéricas no tempo presente e d) narração - tipo de discurso autônomo e disjuncto em relação ao mundo real, com marcas linguísticas que remetem ao tempo passado (verbos no perfeito e imperfeito do indicativo, expressões não dêiticas de tempo e lugar).

Outro aspecto a ser observado no que tange o plano global dos textos refere-se aos *tipos de seqüências*, ou seja, maneiras de "planificação dos textos" (Bronckart, 1999) classificadas em seis categorias: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva.

O outro nível de análise proposto por Bronckart (1999) que se relaciona aos elementos da arquitetura interna do texto e diz respeito à

percepção dos *mecanismos de textualização* e dos *mecanismos enunciativos*. O primeiro refere-se aos organizadores textuais e recursos coesivos, como elementos de coesão verbal, nominal e mecanismos de conexão. O segundo, por sua vez, relaciona-se ao posicionamento enunciativo assumido pelo enunciador e aos vários mundos discursivos criados por ele, pois, “(...) ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são “diferentes” das do mundo empírico em que está mergulhado” (Bronckart, 1999, P. 130).

Por se tratar de uma postura enunciativa, os mecanismos enunciativos relacionam-se diretamente às vozes e modalizações que podem ou não estar explícitas nas marcas linguísticas do texto. No caso das vozes, convém destacar que, embora seja produtor do texto, o enunciador pode assumir outras vozes, sejam elas humanas ou institucionais, para desenvolver o conteúdo temático e validar seu discurso; já as modalizações referem-se às avaliações acerca do que é enunciado e manifestam-se por meio de adjetivos, advérbios, alguns verbos em específicos que carregam determinados valores, verbos auxiliares e outras construções sintáticas.

Ao eleger duas correntes teóricas acerca da concepção de gênero (Bakhtin/Voloshinov e Bronckart), pretendemos, neste estudo, apresentar correntes que, embora tomem caminhos diferentes, direcionam para uma concepção de texto, ou seja, que sempre se manifesta por meio de algum gênero (discursivo para a primeira linha teórica e textual para a segunda) que nos permite compreender a linguagem como uma forma de interação. Entretanto, a vertente do ISD não apenas nos fornece mais subsídios para uma análise aprofundada dos textos, como também coincide com as práticas escolares nas quais acreditamos acerca da linguagem, pois, por considerá-la como forma de interação social e de desenvolvimento do indivíduo, o ensino de língua materna – que é o ponto central de nossa discussão – fortifica-se e justifica-se por meio dos gêneros textuais, haja vista que esses são as formas empíricas de uso da linguagem, e é sobre essa questão – do ensino dos gêneros textuais – que trataremos a seguir.

### **O gênero enquanto objeto de ensino**

Nesta seção, abordaremos a noção de gênero concebida por pesquisadores franceses – Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz – da área de ensino, cujos estudos acerca da linguagem priorizam tornar os gêneros textuais (nomenclatura diferente da concepção bakhtiniana que utiliza a expressão

“gênero do discurso”) em concretos objetos de ensino em sala de aula.

Nessa concepção, os autores apresentam uma abordagem didática dos gêneros para que estes sejam, de fato, um objeto passível de ser ensinado nas práticas escolares. Inicialmente, os pesquisadores afirmam que a escolha de qualquer gênero deve ser permeada de muitos cuidados como a percepção da adequabilidade do gênero à série, a pertinência do objetivo de ensino pela escolha de gêneros orais ou escritos que deve estar em consonância às atividades propostas (de escrita/leitura, fala/escuta) e também os aspectos dos gêneros a serem ensinados.

Para elucidar esses cuidados, Schneuwly e Dolz (2004) explicam que o primeiro passo após a escolha do gênero a ser ensinado é a elaboração daquilo que chamam de “modelo didático”, ou seja, em posse de um conjunto de exemplares do mesmo gênero, o professor deve compará-los de modo que possa identificar os seus aspectos (conteúdo temático, forma composicional, linguagem e condições de produção), análise essa que permite ao professor traçar as “dimensões ensináveis” do gênero selecionado.

Ao se apropriarem das características ensináveis do gênero, os autores defendem que é preciso assumir determinados procedimentos metodológicos, como a elaboração de uma sequência didática cujas atividades abranjam as dimensões diagnosticadas pelo professor durante a análise do gênero. Além disso, defendem ainda que os módulos (conjunto de atividades) sejam elaborados e organizados de forma que propiciem uma aprendizagem espiral que, na concepção didática aqui apresentada, diz respeito a um contínuo trabalho com os gêneros ao longo das séries, haja vista que um mesmo gênero pode ser explorado com o avanço das séries em diferentes níveis de complexidade.

Por considerarmos que a fase inicial de um trabalho com os gêneros possa representar um momento que faz emanar muitas dúvidas, optamos por realizar uma análise do gênero artigo de opinião, na qual é contemplada a sequência textual da ordem do argumentar, tão presente também em outros gêneros argumentativos. Com o intuito de exemplificar a análise de um gênero, apresentaremos a seguir os procedimentos de coleta e de análise dos exemplares selecionados.

### **Procedimentos de análise e levantamento de dados**

Esta seção trata dos procedimentos escolhidos para a realização desta pesquisa. Primeiramente, explicaremos qual metodologia foi

utilizada para a seleção dos artigos que foram aqui analisados e, em seguida, trataremos da forma como foi realizado o levantamento dos dados.

A investigação foi desenvolvida a partir da análise de cinco textos do gênero artigo de opinião publicados na revista *Época*, revista semanal de circulação nacional que possui tiragem de aproximadamente 450.000 exemplares (já chegou a 700.000). Elegemos cinco exemplares de artigos redigidos pela colunista Ruth de Aquino que, por abordar em seus artigos assuntos diversificados, acreditamos que sejam textos capazes de atingir um público de leitores heterogêneo. Devido à necessidade de um recorte para a pesquisa, selecionamos os cinco últimos textos publicados pela revista no período que antecedeu a pesquisa, de 29-07-2010 a 27-08-2010. Desta forma, pudemos analisar quais temas foram considerados relevantes durante o período e relacioná-los ao momento histórico da produção.

Para nossa análise, baseamo-nos na discussão de Bakhtin/ Voloshinov (1997) sobre a concepção de gêneros do discurso e no modelo de análise Bronckart (1999), desse modo, consideramos importante analisar: a situação de produção, os aspectos discursivos, ou seja, a organização / estrutura textual (plano global do conteúdo temático, implicações do autor e tipos de sequência — narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva, dialogal, etc.) e os aspectos linguístico-discursivos, ou seja, linguagem (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos).

## A análise do gênero artigo de opinião

Nesta seção, apresentaremos o resultado da análise dos artigos de opinião que pesquisamos. A investigação aqui apresentada toma como base os elementos propostos por Bakhtin/Voloshinov (1997) para os gêneros do discurso e o modelo de análise proposto por Bronckart (1999).

Embora tenhamos percebido muitas características comuns aos textos e poucas alterações no formato e na sua estrutura, convém ressaltar que, por se tratar de artigos de uma mesma autora, é inevitável que os textos sejam muito semelhantes. Entretanto, é preciso considerar que é característico do gênero artigo de opinião ser muito heterogêneo, principalmente no aspecto da linguagem, já que o estilo verbal acaba por representar uma particularidade de cada articulista e é, normalmente, o fator responsável por criar empatia com seus leitores.

Convém salientar que, dada a exiguidade do espaço aqui disponível, selecionamos apenas um artigo de opinião para ilustrar nossa análise e nos remeteremos a ele no decorrer do texto para que o leitor possa acompanhar nossa investigação. O texto da pesquisa aqui utilizado para ilustração é o artigo abaixo que foi publicado na revista *Época* intitulado “O melhor bonde é o da paz social” no dia 20/08/2010.

## O contexto sociointeracional

Após a realização da análise, pudemos perceber que a situação de produção dos artigos é bastante semelhante, não apenas pelo **enunciador/locutor** dos cinco textos analisados ser a mesma colunista, Ruth de Aquino, colaboradora da revista semanal *Época*, mas porque, nesta situação, ela desempenha o papel social de repórter especial, responsável pela coluna *Nossa Antena*, que trata de temas relevantes e analisa os assuntos considerados importantes no momento. Já sobre o **destinatário**, também nos cinco casos, observamos que o leitor esperado é o mesmo da revista *Época* impressa ou em sua versão on-line. Porém, observamos que há destinatários mais específicos devido ao tema abordado pelo artigo, no caso do artigo “O melhor bonde é o da paz social” supõe-se que seriam moradores de bairros da cidade do Rio de Janeiro (não das favelas).

Quanto ao **objetivo** do gênero estudado, notamos que está sempre ligado à defesa de um ponto de vista sobre determinado fato ou tema com grande abrangência social. Além disso, pretende-se convencer o leitor sobre a validade dos argumentos



citados no texto. De forma mais específica, observamos a intenção de defender a atuação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) nas favelas do Rio de Janeiro.

Ao identificar a *esfera de atividade* de circulação do gênero, notamos que em todos os textos a esfera é a jornalística. Tal percepção nos direciona para alguns posicionamentos quando refletimos sobre o gênero artigo de opinião enquanto objeto de ensino. Essa reflexão associa-se a um fato consentido e amplamente divulgado pela mídia: a sua imparcialidade acerca dos fatos mencionados. Entretanto, no caso do artigo de opinião, é importante ressaltar aos alunos que, embora a assinatura nos artigos tenda a direcionar para uma isenção do posicionamento da revista, haja vista que se atribui o conteúdo e a opinião do texto ao articulista, a esfera jornalística é, essencialmente, formadora de opinião por meio da linguagem nela utilizada.

Outro item destacado como sendo importante a ser analisado quando se assume um ensino embasado na concepção de gêneros é a identificação do *momento histórico* de produção desse texto. Devido ao recorte estabelecido pela pesquisa, o momento histórico é o ano de 2010, o final do mês de julho e o mês de agosto. Dessa forma, a principal relação dos textos com a época é a questão das eleições que ocorrerão em outubro e a preocupação com a segurança na cidade do Rio de Janeiro, uma vez que a mesma sediará as Olimpíadas em 2016 e a Copa do Mundo de Futebol de 2014.

Convém ressaltar aqui que a análise do momento histórico em relação à transformação de um gênero em objeto ensinável, bem como o relacionamento deste ao texto é de suma importância para a transposição didática. Isso porque, todo e qualquer texto carrega em si significados inerentes ao contexto no qual foi produzido e é importante, para o aluno, perceber como os temas abordados e as opiniões defendidas sobre eles são construídas por meio da linguagem e dos seus recursos.

Sobre o *suporte* usado na veiculação dos artigos, trata-se da Revista *Época*, uma publicação semanal impressa que circula nacionalmente, com tiragem de, em média, 450.000 exemplares. Ela também conta com uma versão on-line, o que reforça a ideia de que o público atingido seja em número bastante expressivo. Trata-se de um veículo de comunicação de abordagem política de direita e dirigida para a classe média.

Nota-se, neste item, que o suporte tem sido, muitas vezes, colocado como mera informação quando levado à sala de aula, funcionando apenas como a fonte do qual o texto fora extraído.

Entretanto, quando se assume a perspectiva do trabalho com os gêneros, as informações do suporte nos ajudam a compreender inúmeras características dos textos. No caso do artigo de opinião, seria interessante apontar para o aluno que o fato de ser publicado na revista “X” e não na revista “Y”, por exemplo, certamente é um dos fatores determinantes para a tese defendida e para a opinião que se pretende formar.

Logo, o trabalho com artigos acerca do mesmo tema e publicados em suportes/veículos diferentes poderiam representar uma boa atividade propiciadora de uma leitura crítica por parte dos alunos e, conseqüentemente, na formação de cidadãos.

### O Conteúdo temático

O gênero artigo de opinião, assim como todos os outros gêneros do discurso, dispõe de temas que lhe são pertinentes, ou seja, há conteúdos específicos que são dizíveis através dele e, no caso dos textos analisados na pesquisa, não poderia ser diferente. Observamos que há sempre uma proximidade entre os assuntos abordados pelos artigos, mesmo se tratando de textos diferentes.

De forma geral, a colunista que produz o texto sempre expõe sua opinião sobre algum fato que apresenta alguma relevância social no momento da produção. Entre os textos selecionados, pudemos verificar, cronologicamente à data de publicação, as seguintes ocorrências: 1) as melhorias sociais que têm sido alcançadas nas favelas cariocas devido à atuação das UPPs e à parceria com grandes empresas; 2) a crítica à censura que alguns programas de humor da rede Bandeirantes e da rede Globo vêm sofrendo durante a campanha política neste ano; 3) a postura previsível e desvinculada da realidade adotada pela maioria dos candidatos a cargos de presidente e governador durante a campanha eleitoral, comparada com as posturas dos treinadores da seleção brasileira Dunga e Mano Menezes; 4) a questionável relação de amizade entre o presidente Lula e o iraniano Mahmoud Ahmadinejad, considerado um tirano; 5) a infidelidade feminina a partir da nova ótica sugerida pelo livro “Por que homens e mulheres traem?” da antropóloga Miriam Goldenberg.

A partir do levantamento desses dados, percebe-se que os temas sempre são questões polêmicas que circulam na imprensa, na mídia e na sociedade. As discussões estão sempre ligadas a acontecimentos recentes e relacionadas ao momento histórico em que se inserem. Neste ponto, pode-se encontrar alguma semelhança com a notícia, que busca nos fatos a construção do texto,



porém a grande diferença está no fato de que o enunciador, no nosso caso, enunciativa, sempre explicita uma opinião, diferente da notícia que, tecnicamente, tenta ser imparcial. O ponto de vista da articulista aparece no texto na forma de uma tese. Para sustentá-la, a autora propõe argumentos que, de acordo com o seu ponto de vista pessoal, sustentam a postura defendida no texto.

### Plano Global (Aspectos discursivos)

A análise do plano global dos artigos de opinião analisados também mostrou muitos aspectos sempre recorrentes, dos quais se destaca o título, que é chamativo como uma manchete de jornal, mas carregado de opinião do articulista. Ele também se diferencia da notícia por ser menos frequente a ocorrência de verbos; na análise, apenas um dos textos apresentava um verbo no título e este estava no tempo presente.

Outra observação que se refere ao plano global diz respeito à foto da jornalista Ruth de Aquino que estampa todos os artigos e à presença da assinatura dos textos. Essa marca relaciona-se ao que afirmamos anteriormente, isto é, tanto a foto quanto a assinatura revelam que a responsabilidade da autoria e, principalmente, da tese defendida pela articulista são de responsabilidade da autora e não do veículo.

Logo após o título e a foto da colunista, todos os textos apresentavam os créditos da autora: *Ruth de Aquino é diretora da sucursal de ÉPOCA no Rio de Janeiro*. Desta forma, justifica-se o lugar oferecido a ela no jornal, caracterizando-a como profissional de destaque dentro da área em que atua. Ao abordar essa marca do gênero em sala de aula, é importante mostrar ao aluno que não se trata apenas de uma informação sobre a articulista, mas, principalmente, um recurso que visa a conferir credibilidade ao texto como um todo, uma vez que, dada sua posição, espera-se que os leitores sejam convencidos mais facilmente acerca do ponto de vista defendido pela mesma.

Outras marcas em relação à estrutura do gênero e que também dizem respeito ao plano global referem-se à *quantidade de parágrafos*, em geral os textos apresentavam entre 7 a 10 parágrafos; o aparecimento do “*olho*” - trecho do texto destacado para chamar a atenção de algum aspecto importante para a defesa da tese; o *e-mail* profissional da colunista que é informado no início do texto a fim de colocá-la mais próxima ao leitor (alguém com quem ele pode se corresponder) e a *localização*, já que todos os textos são publicados nas páginas finais da revista.

No caso da localização, também é importante apontar aos alunos que, diferente do editorial ou

carta do editor, como algumas vezes é nomeado o gênero, os artigos de opinião buscam não representar a opinião da revista; explica-se, portanto, a sua localização como um anexo. No caso do editorial, embora esteja assinado pelo editor e se assemelhe bastante a um artigo, a localização do mesmo nas páginas iniciais da revista auxilia na nomeação e diferenciação do gênero em relação ao artigo e, principalmente, sustentam a opinião da revista enquanto instituição e não do autor do texto.

Além desses elementos, pudemos notar que, dadas as mínimas diferenças entre a construção dos artigos, o leitor pode reconhecer a coluna com facilidade. Esse reconhecimento está atrelado não apenas às marcas do gênero, mas também ao estilo de linguagem empregado pela autora que acaba por representar o diferencial de cada articulista em relação aos demais.

### Análise da arquitetura interna (aspectos linguístico-discursivos)

O estilo de linguagem utilizado nos textos pesquisados é bastante semelhante, entretanto, como afirmado anteriormente, podem ser marcas bastante distintas entre diferentes autores, já que o estilo representa uma marca pessoal do articulista. Tais semelhanças, como já mencionado, estabelecem relação direta com a situação de produção que, em alguns casos, podem fazer com que sejam evidenciadas outras marcas linguísticas.

No caso dos textos analisados, a linguagem predominantemente utilizada é formal – fator que se associa ao perfil socioeconômico do leitor da revista. Sobre o campo semântico, nota-se que a escolha lexical constitui a opinião que se pretende formar, destacando-se a grande presença de adjetivos modalizadores, como alguns exemplos retirados do texto “O melhor bonde é o da paz social”, Rio *viável*, revolução *lenta*, parceria *inédita*, em todos os casos podemos perceber que a escolha dos adjetivos altera o valor dos substantivos e transmite uma opinião implícita. Outra forma de modalização encontrada foram construídas com advérbios, locuções denotativas e verbos impessoais, no mesmo texto, a articulista usa os advérbios *até agora* e *talvez*, a locução denotativa *em vez de* e verbos impessoais como *é natural*, *é preciso*.

Também sobre a linguagem, convém destacar que há grande ocorrência de enunciados opinativos construídos em 3ª pessoa e discurso teórico. Tal marca linguística deve ser explicitada ao aluno como sendo inerente do objetivo do gênero artigo de opinião, ou seja, visando ao convencimento por parte do leitor, o articulista

busca se distanciar do texto a fim de torná-lo impessoal e, portanto, mais próximo da opinião do senso comum, tornado sua opinião uma verdade. Em grande parte das ocorrências, esses enunciados são construídos na forma de sequências explicativas. Também verificamos a ocorrência de muitas sequências argumentativas, como forma de convencer o destinatário da validade do posicionamento assumido pelo articulista.

Apesar disso, notou-se, em muitos casos, que há implicação do enunciador por meio de um ou relato interativo ou discurso interativo, quando uso da primeira pessoa do singular (*Fui à Colômbia*) pretende estabelecer uma relação dialógica com o leitor de modo a se aproximar do mesmo e, por meio dessa intimidade, busca obter confiança do leitor e convencê-lo mais facilmente. O uso desse discurso justifica-se porque, mesmo narrando fatos passados, a articulista mantém uma aproximação do leitor.

Há ainda, no caso da análise dos verbos, grande ocorrência de verbos na voz ativa, “*Empresários doaram dezenas de milhões de reais ao governo estadual do Rio de Janeiro*” – *O melhor bonde é o da paz social*, e alguns exemplares de voz passiva “*O Metrô está construindo uma praça esportiva no Chapéu Mangueira. Será inaugurada no Dia das Crianças*” – *O melhor bonde é o da paz social*. Quanto à tipologia dos verbos, o maior número de ocorrências está entre os verbos de ação, (facilitam, infernizam, por exemplo), além de ocorrências de verbos de estado (é, está), com menor frequência foram encontrados os verbos de dizer (diz) e os verbos de falar (afirma)

Também observamos, nos exemplares analisados, a preferência pelo uso do discurso direto, com citação do relato entre aspas, cuja marca será discutida em seguida; expressões de localização temporal e espacial e adequação lexical ao posicionamento da revista.

Quanto à coesão nominal, verificamos que as formas mais comuns para a retomada de referentes já citados no texto é por meio de pronomes pessoais, pronomes pessoais de tratamento, pronomes demonstrativos e pronomes possessivos, substituição do nome próprio por apelido, cargo público ocupado pelo mesmo, ou através de sintagmas nominais. Essa maneira de fazer referência a nomes já citados, sobretudo ao se utilizar o cargo ocupado é uma peculiaridade que pode ser apontada durante o trabalho com o gênero, haja vista que auxilia na construção de uma imagem de credibilidade a respeito do referente, como ocorre na substituição do nome de José Eduardo Beltrame pelo cargo secretário de segurança.

Como pudemos perceber em todos os elementos analisados propostos por Bakhtin, a situação de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo, há bastante semelhança entre os artigos, o que nos permite afirmar que realmente se trata do gênero artigo de opinião.

### As várias vozes no artigo de opinião

Conforme afirmamos anteriormente a respeito do conteúdo temático do artigo de opinião, o mesmo representa um gênero que aborda assuntos polêmicos que circulam na imprensa, na mídia e na sociedade. No caso dos textos analisados, notamos que é bastante comum a ocorrência da polifonia, ou seja, pela análise de Bronckart acerca dos mecanismos enunciativos, as vozes têm por objetivo trazer discursos de outras esferas (além do próprio enunciador), de forma explícita ou não, para a discussão em questão e, assim como os modalizadores, visam a validar o posicionamento enunciativo; no caso do artigo de opinião, convencer o leitor à luz do ponto de vista do articulista.

Sobre como esse recurso se manifesta no texto, podemos nos remeter novamente artigo citado. No início do texto, percebemos a voz da articulista como narradora de fatos violentos ocorridos no Rio de Janeiro, na sequência, ela mesma adota uma outra voz: de turista e testemunha visual de transformações ocorridas na Colômbia, ou seja, ela traz ao texto a experiência pessoal dela. Também há a voz do economista Ricardo Henrique, que seria um argumento de autoridade sobre o tem abordado, o que seria uma característica do gênero também chamada de *discurso citado de autoridade*. A articulista também utiliza a voz de comentarista sobre a atuação das UPPs nas favelas cariocas.

A identificação polifônica embasada no modelo de análise de textos proposto por Bronckart é de fundamental importância na questão de ensino do gênero, uma vez que, ao mostrar para o aluno este aspecto e fazê-lo se atentar para o fato de que as várias vozes presentes no mesmo texto são a materialização do próprio debate que se constrói ao redor do assunto tratado. Elas representam uma das características do gênero em si e, portanto, devem ocupar espaço na seleção das dimensões ensináveis do gênero em questão.

Ao abordá-las no trabalho com o gênero artigo de opinião, o aluno poderá perceber que, na sociedade, há discursos diferentes discutindo sobre o mesmo tema e sob de diferentes pontos de vista. Neste caso, a articulação ao posicionamento enunciativo acerca da questão das vozes descrita

por Bronckart subsidia o trabalho do professor no tratamento didático discutido por Schneuwly e Dolz (2004), haja vista que tal discussão pode ser promovida visando ao ensino de leitura ou produção do gênero aqui selecionado de modo a evidenciar, para o aluno, que a polifonia e a dialogia têm caráter substancialmente argumentativo, uma vez que são utilizadas a fim de que o objetivo do gênero – o convencimento – seja alcançado pelo enunciador.

### **Outras marcas e recursos linguísticos do gênero artigo de opinião**

Conforme afirmamos anteriormente, o artigo de opinião se insere dentro do que Dolz e Schneuwly (apud Barbosa, 2000) chamam de gêneros da ordem do argumentar. Sendo assim, o domínio da comunicação social é o da discussão de assuntos controversos, na qual o autor visa a um entendimento por parte do leitor e escolhe um posicionamento diante desse, o que podemos relacionar ao que chamamos anteriormente de tese.

Nos textos analisados, notamos alguns recursos utilizados para a construção e defesa da tese. É bastante frequente, nesse gênero, a *antecipação*, recurso em que o produtor antecipa os argumentos mais fortes e possíveis que podem ser apresentados pelos oponentes, desta forma, ele já os contesta no próprio texto, na tentativa de ser mais convincente e prever os possíveis questionamentos à sua tese. Por exemplo, no artigo “O melhor bonde é o da paz social”, a autora prevê que pode ser acusada de ser ingênua ao acreditar na transformação das favelas cariocas e rebate “Ninguém pode ser tão tolo a ponto de supor que as favelas serão transformadas em oásis urbanos com criminalidade zero.” Então, ela mesma rebate na sequência: “Mas, se os traficantes e as milícias perderem seus territórios até 2016, como está sendo prometido, é porque o bonde do bem entrou nos trilhos”.

Por fim, ao encerrar o texto, o enunciador sempre deixa uma conclusão sobre o tema muito explícita, desta forma, deixando clara a mensagem que gostaria que ficasse marcada na mente no leitor por meio de um enunciado claro e objetivo. Isso ocorre, por exemplo, no artigo citado em que a articulista finaliza o texto dando um voto de confiança de que as promessas de melhoria no Rio de Janeiro serão cumpridas.

### **Por que trabalhar com o gênero artigo de opinião em sala de aula?**

Visando a responder à problemática apresentada no início desse texto acerca de um

ensino pautado nos gêneros “Quais os procedimentos para transformá-lo em um objeto de estudo em sala de aula?”, teceremos algumas proposições nesta seção. Primeiramente, é preciso justificar o trabalho, especificamente, com o gênero artigo de opinião e, a esse respeito, é necessário considerar o fato de que, em sala de aula, o mesmo proporciona aos alunos a oportunidade de lidarem com a língua em seus mais diversos usos, ou seja, não são somente àquelas composições escritas tradicionais com a qual se trabalha na instituição escolar – descrição, narração e dissertação – mas sim com o texto que é produzido diariamente em todos os momentos em que nos comunicamos, tanto na forma escrita como na forma oral, nas mais diversas esferas sociais.

Ao trabalhar, explorar e refletir sobre o gênero textual artigo de opinião, o professor aproxima os alunos de situações originais de produção dos textos não escolares. Essa aproximação oferece condições e instrumentos para que o aluno compreenda o funcionamento do gênero textual, apropriando-se de suas peculiaridades e especificidades, o que facilitará o domínio que deverá ter sobre ele. Além disso, o trabalho com o artigo de opinião contribui para o aprendizado de prática de leitura, de produção textual, argumentação e de compreensão, habilidades essas que poderão ser empregadas no uso e apropriação de outros gêneros de diversas esferas de circulação dos textos produzidos na sociedade.

Nessa perspectiva, é importante destacar que argumentar é uma tentativa de intervenção sobre a opinião, a atitude e até mesmo sobre comportamento de alguém. Tendo em vista que há grande frequência de situações em que somos considerados atores de cenas argumentativas, o trabalho com o gênero artigo de opinião pode qualificar/habilitar o aluno para assumir uma postura mais crítica frente a estas situações.

### **Considerações finais**

A partir do que é recomendado pelos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs), percebemos que na concepção enunciativo-discursiva da linguagem, seja ela em seu uso oral ou escrito, o trabalho com gêneros textuais representa o melhor caminho para a apropriação efetiva desta e permitindo, assim, a formação cidadã do aluno para transitar e agir, por meio da língua, nas mais diversas esferas sociais.

Ainda sob essa ótica, o trabalho pedagógico com o gênero textual artigo de opinião pode ser a diretriz para um ensino e aprendizagem eficaz, contribuindo de maneira significativa para que os

alunos sejam mais competentes não só em suas atividades escolares, mas, principalmente, em suas práticas sociais. Entretanto, colocamos inicialmente que, embora não haja dúvidas quanto à inserção dos gêneros nas práticas escolares, uma das principais questões que emanam no universo escolar é: quais procedimentos para transformá-los em um objeto de estudo em sala de aula?

Logo, defendendo esse tipo de trabalho e conforme apresentado inicialmente neste texto, buscamos expor os procedimentos metodológicos para um ensino pautado nos gêneros. Em relação à transformação do gênero em objeto de ensino na sala de aula, vimos que a análise é o aspecto fundamental para que esse trabalho possa ser, de fato, empreendido e que é a partir desta que se podem evidenciar as dimensões ensináveis de qualquer gênero.

A esse respeito, nota-se que a análise deve ser realizada a partir do confronto de exemplares do gênero selecionado e, após evidenciar as marcas recorrentes no corpus selecionado, é possível chegar ao modelo didático exposto por Schneuwly e Dolz (2004).

Além de levantar suas peculiaridades, para transformar qualquer gênero em objeto de ensino, é necessário explorar tais características nas atividades desenvolvidas que devem seguir o mesmo percurso trilhado na análise empreendida por nós: comparar os exemplares do gênero de modo a observar seus aspectos constituintes (situação de produção, conteúdo temático, forma composicional e estilo). Entretanto, apesar de esse artigo não visar uma discussão sobre as maneiras de se organizar essas atividades – a elaboração da sequência didática – não podemos deixar de expor o quão importante é essa segunda fase de um trabalho com os gêneros, que, neste artigo, não será explorada.

Durante a análise do gênero artigo de opinião, notamos o quanto todos os aspectos do gênero são importantes quando se visa colocá-lo como objeto de ensino e que, marcas nem sempre colocadas como essenciais para o tratamento didático (Schneuwly e Dolz, 2004) deste são relevantes para que possa compreendê-lo. Vimos, também, que todos seus aspectos, sejam eles pertencentes ao contexto sociointeracional ou à

arquitetura interna do texto, relacionam-se de forma intrínseca com seu objetivo que não apenas transmitir uma opinião, mas, sumariamente, convencer o leitor dela.

Indubitavelmente, o trabalho com qualquer gênero da ordem do argumentar é válido para o aluno, haja vista que, nas situações cotidianas, usamos desse recurso nas mais diversas esferas sociais. No caso do artigo de opinião, em particular, evidencia-se que a argumentação se constrói a partir de informações lidas com outros textos, pressupondo-se, portanto, que caso se assumam um trabalho voltado para a produção de textos desse gênero, será indispensável a leitura de diversos textos (e porque não de diversos gêneros?) sobre a temática a ser discutida.

Enfim, a proposta de um trabalho com os gêneros torna-se cíclica, uma vez que a seleção de determinado gênero direcionará, em algum momento, seja por meio da comparação, leitura, produção inicial ou final, para o estudo de outros gêneros.

### Referências

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

BARBOSA, J. “Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis?”. In: Rojo, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,15230,00.html> acesso em 05-09-2010.

### Sobre as autoras

**Cláudia de Jesus Abreu Feitoza:** Mestranda em Educação pela Universidade São Francisco – Itatiba, com pesquisa em desenvolvimento na área de Linguagem; possui graduação em Letras e é professora de Língua Portuguesa na rede particular de ensino; além disso, atua como instrutora do Laboratório de Pedagogia da Universidade São Francisco – Itatiba/SP.

**Maria Helena Peçanha Mendes:** Mestranda em educação pela Universidade São Francisco – Itatiba, com pesquisa em desenvolvimento na área de Linguagem; possui graduação em Letras e é professora de Língua Portuguesa na rede pública de ensino; além disso, atua como professora em cursos técnicos na ETEC “Carminé de Biaggio Tundisi” – Atibaia/SP.



## Presença e tratamento de termos gastronômicos em “la cena” de ettoe scola: da tradução (italiano-português) na legenda

Celina Vivian Augusto\*

### Resumo

O presente artigo lança luz sobre o tratamento dado a termos gastronômicos da língua italiana quando da tradução para a legenda em português. Fato é que na legendagem ocorre a tradução de signos linguísticos de uma língua histórica (1) por meio de uma outra língua histórica (2). A escolha de um termo parte da consideração de que os traços semânticos da unidade lexical da língua (1) estejam manifestos, em mesmo grau e em sua totalidade, na língua (2). Contudo, nem sempre é fácil manter uma perfeita equivalência entre todos os traços nos dois sistemas diferentes. É essa temática que o presente artigo aborda.

*Palavras-chave:* cinema italiano - *La cena* de Ettore Scola; tradução de legenda; termos gastronômicos - cultura italiana

### Presence and treatment of gastronomy terms in “la cena” of ettoe scola: the translation (italian-portuguese) in the legend

### Abstract

The treatment given to the terms of Italian gastronomic in the in Portuguese subtitles is the theme of this article. The subtitling is the translation of linguistic signs of a historical language (1) through a other historical language (2). The choice of an term must consider that the semantic features of lexical language (1) are manifest in the same grade and in its entirety, in the language (2). However, it is not easy to keep a perfect equivalence between all traits in two different systems and culture.

*Keywords:* italian cinema - *La cena* by Ettore Scola; subtitle translation; terms gastronomics - italian culture

### Introdução

*A tradução, como toda interpretação, é um esclarecimento enfatizador. Quem traduz tem de assumir a responsabilidade dessa enfatização.*  
Georg Gadamer

A obra selecionada para esta análise é *La Cena*, filme do gênero comédia, lançado no ano de 1998. Além de diretor, Ettore Scola foi roteirista de inúmeras outras obras da *commedia all'italiana* como por exemplo, *Un americano a Roma* (de 1954, dirigido por Steno); *Totò nella luna* (de 1958, também de Steno); *I mostri* (de 1963, um filme em 20 episódios dirigido por Dino Risi) entre outros.

O filme tem como cenário um restaurante, sua narrativa toda é ali desenvolvida. Servimo-nos das palavras de Ettore Scola para apresentar a obra:

Questa volta si è scelto un ristorante, né troppo caratteristico né troppo anonimo, nel centro di una grande città, che potrebbe essere Roma. Una diecina di tavoli e una quarantina di clienti di varia estrazione e di interessi diversi, accomunati soltanto dalla decisione di andare a cena fuori, invece di starsene a casa davanti alla televisione. Stasera parleranno, invece di ascoltare.

Oltre questa unità del luogo, il film ha quella del tempo e la durata è quasi reale: da

quando il locale è ancora vuoto e i clienti cominciano ad arrivare, alla spicciolata, soli, in coppia o in comitiva, fino a quando tutti vanno via [...]. Passando tra i tavoli e cogliendo qualche brano di conversazione, si incomincia a conoscere qualche personaggio; poi soffermandosi a ogni tavolo, si precisano rapporti e psicologie, emergono piccoli contrasti, viene fuori una pena segreta, una solitudine, un progetto, qualcosa di taciuto che stasera si rivela<sup>1</sup>.

O restaurante *Arturo al Portico*, de propriedade de Flora juntamente com seu marido Arturo, é o cenário para o filme em sua íntegra. Ali se desenvolverão diálogos e situações dos personagens que reuniram para jantar naquela noite. Situações que revelam as relações travadas entre um indivíduo com seu interior e com o outro, o aspecto humano e o egoísmo de cada um, as questões existenciais e as angústias que permeiam cada indivíduo.

No entanto, a despeito do que a obra pode suscitar e revelar, o objeto de estudo para este

\*Endereço eletrônico: celina.augusto@usp.br

trabalho foi o tratamento dado às palavras italianas referentes à gastronomia nas legendas em português<sup>2</sup>.

### **Levantamento da tradução italiano-português na legenda**

*A tradução desvela todas as máscaras.*

Isaac Bashevis Singer

Apresenta-se neste tópico os termos gastronômicos em língua italiana, colhidos na

legenda<sup>3</sup> em português do filme. Primeiramente a entrada em língua italiana e depois sua respectiva tradução para o português. A sequência das palavras na tabela não foi disposta por ordem alfabética, nem por tipo de comida, mas sim de acordo com a aparição dentro da legenda (ordem cronológica da narrativa). Os registros que se repetiam ao longo do filme foram inseridos uma única vez na lista. O símbolo (\*) foi inserido nas palavras da coluna “Português (língua receptora)” não encontradas no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

Italiano (língua fonte)	Português (língua receptora)
Antipasti: carpaccio di spigola	Entrada: carpaccio de robalo
Riso in bianco	Arroz branco
Trota affumicata	Truta defumada
Involtini di bresaola ai quattro formaggi	Enroladinho de bresaola* aos quatro queijos
Bistecca e insalata scondita	Bife e salada, sem molho
Prodotti macrobiotici	Pratos macrobióticos
Miglio, canapuccia, ossidia seppia	Milho, tartago, cartilagem
Minestra di farro	Caldo di farro
Ketchup	Ketchup
Sulla carbonara il ketchup non ci va	Na pasta à carbonara*, nem pensar
La pasta	O macarrão
Quattro bottiglie di champagne in frigo	Quatro garrafas de champanhe na geladeira
Il solito brasato	Grelhado de sempre
Frittatina di verdura	Omelete de verdura
Un po' di purea, mezza porzione, abbondante	Um pouco de purê, meia porção, mas caprichada
Soglioletta	Linguado
Incomincerei con in discorso di affettato misto	Que tal frios como entrada?
Fettuccine ai funghi	Fettuccine* com funghi*
Bresaola e rughetta non condita	Bresaola* e rúcula não temperada
Viaggiano quei calamari?	A lula sai ou não sai?
Il baccalà qua, che è salato	O bacalhau está salgado
Consommé <sup>4</sup> di pollo	Consomê* de galinha
Trippa	Dobradinha
Lista dei vini	Carta de vinhos
Insalata	Salada
Carciofi	Alcachofra
Lontano sospetto di tappo	Leve odor de rolha
Pessima annata	Péssima safra
Sartù di riso alla Duilio	Risoto à Duilio
Bistecchina	Bifinho
Non sanno fare un battuto, un tritato, un fumetto, un fondo di cottura	Não sabem nem bater, picar, defumar, fazer um caldo de carne
Questa scamorza ai ferri	Este prato
Un fritto misto all' italiana, cervello	Uma fritada à italiana
Ombrina al vapore	Perca cozida no vapor



Pappardelle	Pappardelle*
Minestra di verdure senza sedano	Sopa de verduras sem salsão
Fritto misto leggerissimo	Fritada bem leve
Pesce	Peixe
Patate	Batatas
Sgranocchiare	Mastigar
Riso in brodo	Sopa de arroz
Linguine ai gamberi	Linguine* ao camarão
Fritto di paranza	Pescada frita
Vino rosso	Vinho tinto
Pollo	Frango
Bistecca	Bisteca
Carciofo alla giudia o alla romana, quali sono quelli fritti? Quelli alla romana si spapolano tutti	Alcachofra à judia ou à romana, qual das duas é frita? Aquela à romana se desmancha
Carciofi, zucchine e cervello fritto	Alcachofra, abobrinha e miolo frito
Spaghetti solo boliti, li condisco con l’olio crudo	Espagete sem molho, vou temperar só com azeite
Bollito misto	Cozido
Aluccia di pollo	Asinha de frango
Filamento di carne secca	Um pouco de carne seca
Salsa verde	Molho verde
Prezzemolo appassito	Salsinha murcha
La milanese	Bife à milanesa
Cotoletta	Bife à milanesa
Fettina panata	Bife empanado
La milanese è alta un dito e cotta nel burro	Um bife à milanesa tem um cm de espessura e é feito na manteiga
Salmone	Salmão
La milanese non è catalogabile nella categoria frittura	O bife à milanesa não faz parte da categoria de fritura
Sostanziale differenza tra rosolare e friggere	Substancial diferença entre refogar e fritar
Andavamo in una friggitoria	Seria melhor um boteco
Macellaio	Açougueiro
Dessert	Sobremesa
Sorbetto al limone	Sorvete de limão
Fragoline di bosco	Morangos silvestres
Polpo	Polvo
Grissini	Grissini*
Il cibo e le bevande	As comidas e as bebidas
Pasto	Repasto
Ristoratora	“Restauratrice”
Caffellatte	Café com leite
Aglio	Alho
Brindiamo alla salute	Vamos brindar! Saúde!
Stava bruciando	Estava queimando
La posateria	Os talheres
La pera	A pêra
I fritti	As fritadas

La torta	O bolo
Le candeline	As velinhas
Pasticcere	Confeiteiro
Rosticceria	Rotisserie <sup>5</sup>
Pastarelle	Doces
“Pastiche du roz”	“Pastiche de roux”

Da legenda, extraímos também alguns diálogos referentes à gastronomia:

*Una cucina è lo specchio del proprio paese, della propria cultura, perché in cucina o in fabbrica o in qualunque altro posto stiamo lottando perché le cose possono cambiare, perché ognuno possa avere quello di cui veramente ha bisogno, ma non secondo le sue mode o la sua fretta, perché se è così che se ne vadano tutti al fast-food e non ne parliamo più ...*

*Tradução na legenda: Uma cozinha é o espelho do país, da cultura. Na cozinha ou em qualquer outro lugar, lutamos para tudo mudar.”*

*Il cibo e le bevande simboleggiano la stessa condizione umana, diceva un poeta amico mio, quindi, il consumo di un pasto, è vero, a una tavola qualunque, di estranei o di amici, è qualcosa che ha a più che fare con il cuore che con lo stomaco. D'altronde convivialità vuoi dire vivere con gli altri.*

*Tradução na legenda: A comida e as bebidas simbolizam a mesma condição humana, dizia um poeta amigo meu. Consumir um repasto a uma mesa qualquer, de desconhecidos ou de amigos é algo que tem mais a ver com o coração do que com o estômago. Além disso, “convívio” quer dizer “viver com os outros.*

Em nosso corpus extraído da legenda de *La cena*, foi possível verificar que:

1. houve exemplos de empréstimos integrais, isto é, de palavras não adaptadas. Não houve tradução em língua portuguesa e manteve-se o original em italiano para as seguintes palavras: *carpaccio*<sup>6</sup>, *bresaola*, *carbonara*, *fettuccini*, *funghi*, *pappardelle*, *linguine* e *grissini*;

2. As palavras completamente adaptadas à estrutura do português foram: *spaghetti*-espagete e *milanese* - milanesa;

3. Não houve ocorrência de italianismos adaptados de forma irregular/anômala;

4. Nas palavras em idiomas que soavam diferente à língua portuguesa e à qual não se encontrou uma tradução equivalente, optou-se por colocá-las entre aspas na legenda, como é o caso de “Restauratrice” e “Pastiche de roux”;

5. Com relação às frases completas extraídas da legenda, se verificou que a tradução da legenda da primeira frase foi extremamente sintética, perdendo-se muito do original. Já a segunda está bem mais condizente com a frase em italiano.

As palavras *champagne* - champanhe; *consommé* – consomé<sup>7</sup> e “pastiche du roz” - “pastiche de roux” não foram levadas em consideração na sistematização por se tratarem de galicismos e não de italianismos, o qual não incluiu também o anglicismo *ketchup*.

Para confrontar se a designação da palavra em italiano (no mundo extralinguístico) era a mesma que em sua tradução na legenda, selecionamos algumas palavras para a tabela seguinte. O critério foi escolher as palavras não tão comuns em português (as outras como queijo - *formaggio*; peixe - *pesce*; batata - *patata*; bolo - *torta*, foram deixadas de lado nesta tabela). Assim, optamos por individualizar nesta tabela os substantivos, separando-os dos adjetivos (por exemplo, *trota affumicata*, figurará na tabela como *trota* e logo após, *affumicare*). Os termos foram inseridas na forma singular (como por exemplo, *involtino*, *carciofo*, etc, diferentemente da tabela anterior, onde figuraram do modo como apareciam na legenda); os registros onde se manteve a locução estão indicados por parênteses (como é o caso por exemplo de (*ossidia seppia*; *sartù (di riso)*; (*à carbonara*; (*à milanese* e (*bife à milanese*).

Para este cotejamento, utilizamos o dicionário Houaiss e o Dizionario Garzanti Linguistica, em especial suas rubricas “alimentação” e “culinária”. Segue-se a tabela:

Italiano - Dizionario Garzanti Linguistica	Português - Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa
<b>Antipasto:</b> portata che si serve all'inizio di un pasto per stuzzicare l'appetito	<b>Entrada:</b> primeiro prato servido em uma refeição; antepasto
<b>Carpaccio:</b> pietanza di carne cruda affettata molto sottile e condita con olio e scaglie di formaggio grana	<b>Carpaccio:</b> iguaria composta de finíssimas lamelas cruas de carne de boi, de peixe ou de outro tipo, temperada esp. com sumo de limão e azeite de oliva
<b>Spigola:</b> pesce di mare piuttosto grosso, vorace e velocissimo, dal corpo allungato di colore grigio argenteo e dalle carni pregiate	<b>Robalo:</b> encontrado dos EUA até o Sul do Brasil, atingindo baías, estuários, manguezais e rios, com cerca de 1,50 m de comprimento, corpo alongado e prateado com evidente linha lateral negra, nadadeiras dorsais, parte anterior da anal e lobo inferior da caudal enegrecidos; sua carne é de alta qualidade; é muito apreciado em pesca esportiva
<b>Trota:</b> pesce commestibile d'acqua dolce, di media grandezza, con corpo slanciato coperto di piccole squame e caratteristiche macchiette rosse e nere sui fianchi	<b>Truta:</b> design. comum aos peixes teleósteos, salmoniformes, gên. <i>Salmo</i> , da fam. dos salmonídeos, encontrados ger. em rios de águas frias no hemisfério norte
<b>Affumicare:</b> riempire di fumo, annerire col fumo, esporre al fumo sostanze alimentari, spec. carni o pesci, per conservarle o dar loro un sapore particolare	<b>Defumar:</b> secar, expondo à fumaça; curar; expor (alguém, algo ou um local) à fumaça, esp. quando se queima substância aromática para perfumar
<b>Involtino:</b> piccola fetta di carne arrotolata, ripiena di vari ingredienti, cotta per lo più in umido	<b>Enroladinho:</b> qualquer iguaria (de carne, peixe, massa etc.) que se prepara enrolada, ger. com recheio no interior
<b>Bresaola:</b> carne di manzo salata ed essiccata, tipico prodotto della Valtellina	<b>Bresaola</b> <sup>8</sup> : a palavra não foi encontrada
<b>Bistecca:</b> fetta di carne di manzo o di vitello tagliata dalla costa o dal lombo e cotta sui ferri o in padella	<b>Bife:</b> m.q. <i>bife</i> ('fatia'); fatia de contrafilé bovino com osso
<b>Canapuccia:</b> il frutto della canapa che si dà come cibo agli uccelli in gabbia. <b>Canapa:</b> pianta erbacea con foglie palmate e ruvide, dal cui fusto si trae una fibra tessile (fam. Cannabacee)   <i>canapa indiana</i> , varietà di tale pianta da cui si ricava la droga nota con i nomi di <i>hashish</i> e <i>marijuana</i> ; la fibra ricavata dalla pianta e il tessuto che se ne ottiene, usato per fabbricare sacchi, teli, indumenti ecc.: <i>canovaccio</i> , <i>stuoia di canapa</i>	<b>Tartago:</b> planta anual ou bienal ( <i>Euphorbia lathyris</i> ), da fam. das euforbiáceas, nativa da Europa, de folhas inteiras, flores em umbelas e frutos capsulares, cujas sementes são purgativas; látire, latíride, morgancheira
<b>(Ossidia) seppia:</b> <u>Seppia</u> - mollusco marino dei cefalopodi, commestibile, a forma di sacco ovale e depresso, con bocca munita di tentacoli e provvisto di conchiglia interna ( <i>osso di seppia</i> )	<b>Cartilagem:</b> tecido resistente e flexível, de cor branca ou cinzenta, formado de grandes células inclusas em substância que apresenta tendência à calcificação e à ossificação [Forma a maior parte do esqueleto provisório do embrião e estabelece modelo pelo qual se desenvolve a maioria dos ossos, constituindo elemento importante do mecanismo de crescimento.]
<b>Farro:</b> pianta erbacea annuale delle graminacee, simile al frumento, con glumette molto aderenti alle cariossidi, da cui si ricava una farina utilizzata, soprattutto nel passato, per minestre	<b>Farro:</b> variedade de bolo de farinha de trigo; fãreo; caldo de cevada
<b>Carbonara</b> <sup>9</sup> : a palavra não foi encontrada	<b>(À) carbonara</b> <sup>10</sup> : a palavra não foi encontrada
<b>Sogliotta:</b> <u>sogliola</u> - pesce di mare dalle carni assai pregiate, con corpo ovale molto appiattito ed entrambi	<b>Linguado:</b> peixe da fam. dos paralicídeos ( <i>Paralichthys brasiliensis</i> ), do Atlântico

gli occhi situati sul lato destro del corpo, che è nerastro, mentre l'altro non è pigmentato; vive sui fondali sabbiosi ed è comune nel Mediterraneo	tropical, que atinge 1 m de comprimento, pardo com pequenas manchas escuras e brancas, olhos situados no lado esquerdo do corpo; catraio, linguado-preto, rodovalho, solha-aramaçá [Espécie de grande valor comercial, cuja carne é considerada de primeira qualidade.]
<b>Affettato:</b> salume insaccato tagliato a fette	<b>Frios:</b> singular “frio” composto basicamente de carnes frias, defumadas e/ou alimentos (verduras, legumes, frutas etc.), servidos crus ou já frios, após processo de cozimento
<b>Rughetta:</b> a palavra não foi encontrada. Apenas encontrou-se <u>ruchetta</u> : erba aromática levemente piccante che si mescola con l'insalata cruda.	<b>Rúcula:</b> planta anual ( <i>Eruca sativa</i> ) da fam. das crucíferas, nativa da Europa, Ásia e África, de folhas liras e penatífidas, com propriedades excitantes, consumidas em saladas
<b>Calamaro:</b> mollusco marino commestibile, con corpo allungato, ampie pinne laterali, sottile conchiglia interna e dieci tentacoli; in caso di pericolo emette una sostanza nera, detta comunemente <i>inchiostro</i> , che intorbida le acque	<b>Lula:</b> design. comum aos moluscos cefalópodes, pelágicos, da ordem dos teutóides, com corpo alongado, oito braços e dois tentáculos e concha interna, formada por uma placa achatada, córnea, conhecida como pena; calamar
<b>Baccalà:</b> merluzzo essiccato e conservato sotto sale	<b>Bacalhau:</b> peixe teleósteo gadiforme da fam. dos gadídeos ( <i>Gadus morrhua</i> ), ocorre nos mares frios do hemisfério norte, sendo, em geral, bentônico; de grande importância comercial, é ger. vendido seco e salgado
<b>Pollo:</b> nome generico del gallo e della gallina giovani	<b>Galinha:</b> fêmea do galo
<b>Trippa:</b> stomaco di bovino macellato, che, ridotto in strisce sottili e preparato in vari modi, costituisce una vivanda tradizionale della cucina italiana	<b>Dobradinha:</b> m.q. <i>dobrada</i> ('parte das vísceras', 'cozido')
<b>Carciofo:</b> pianta erbacea di cui si mangiano i capolini e le grandi brattee carnose da cui essi sono avvolti ( <i>fam. Composite</i> )   la parte commestibile della pianta	<b>Alcachofra:</b> erva de até 1 m ( <i>Cynara scolymus</i> ), da fam. das compostas, de caules estriados, folhas penatífidas e grandes capítulos florais; alcachofra-hortense [Trata-se prov. de uma forma da alcachofra-brava, sem espinhos e com capítulos maiores, cultivada como ornamental, por propriedades medicinais, para extração de tintura amarela e esp. pelos capítulos florais comestíveis
<b>Annata:</b> lo spazio di un anno, spec. con riferimento alle condizioni meteorologiche e ai raccolti; anche, il raccolto di un anno	<b>Safra:</b> conjunto dos produtos agrícolas de um ano; colheita
<b>Sartù (di riso):</b> sformato di riso al sugo con funghi, mozzarella e uova, specialità della cucina napoletana.	<b>Risoto:</b> iguaria de arroz, às vezes colorido com açafrão, e ao qual se acrescentam manteiga e queijo parmesão ralado; arroz enriquecido com pedaços de legumes, molho de tomate, ervilhas, carne de frango desfiado ou camarão, mariscos, crustáceos etc.; arroz-de-forno
<b>Scamorza:</b> formaggio, simile alla mozzarella ma più saporito, fatto con latte di vacca o misto di vacca e capra; è prodotto soprattutto nell'Abruzzo e in Campania	<b>Prato:</b> conjunto de ingredientes preparado de determinada maneira; iguaria; conteúdo de um prato.
<b>Ombrina:</b> grosso pesce marino commestibile di colore argenteo con strisce dorate, più scuro sul dorso; ha muso ottuso, un bargiglio alla mascella inferiore e	<b>Perca:</b> design. comum aos peixes teleósteos, perciformes, da fam. dos percídeos, do gên. <i>Perca</i> , que reúne três spp., fluviais e de

pinne con molti raggi	distribuição circumpolar [A carne é tida como saborosa.]
<b>Sedano:</b> pianta erbacea con foglie aromatiche, dalle grosse costole commestibili	<b>Salsão:</b> m.q. <i>aipo-rábano</i> ( <i>Apium graveolens</i> var. <i>rapaceum</i> )
<b>Linguina:</b> pasta alimentare lunga e sottile, simile a tagliatelle molto strette	<b>Linguina:</b> <sup>11</sup> a palavra não foi encontrada
<b>Paranza:</b> grossa barca, un tempo a vela latina, oggi a motore, usata per la pesca a strascico; ( <i>estens.</i> ) rete da pesca a strascico, trainata da una o due	<b>Pescada:</b> design. comum aos peixes teleósteos perciformes, da fam. dos cienídeos, esp. do gên. <i>Cynoscion</i> ; pescada-comum [Algumas spp. são muito capturadas em redes e arrastões de pesca.]
<b>Aluccia:</b> <i>vezz. di ala</i>	<b>Asinha:</b> asa - cada um dos membros anteriores das aves e morcegos, modificados esp. para voo
<b>Filamento:</b> corpo o elemento di struttura allungata, sottile	<b>Pouco:</b> pequena quantidade (de algo)
<b>Salsa:</b> condimento semilíquido, di varia composizione, usato per arricchire le vivande e migliorarne il gusto	<b>Molho:</b> caldo em que se refogam iguarias, ou que as acompanha
<b>Prezzemolo:</b> pianta erbacea biennale, rustica, dicotiledone, largamente coltivata per le sue foglioline composte di colore verde lucente a margini frastagliati, usate in cucina per le proprietà aromatiche	<b>Salsinha:</b> m.q. <i>salsa</i> ( <i>Petroselinum crispum</i> )
<b>Milanese:</b> alla maniera dei milanesi: impanata e cotto con burro	<b>(A) milanesa:</b> diz-se de carne, peixe, galinha, legume etc. panado e frito no óleo
<b>Cotoletta:</b> ( <i>cotoletta alla milanese</i> ), cotoletta di vitello impanata e frita nel burro	<b>(Bife à) milanesa:</b> carne, comida preparada à milanesa
<b>Fettina :</b> <i>dim. di fetta</i> ; fetta sottile di carne bovina da cucinare	<b>Bife:</b> qualquer fatia de carne (de porco, de cavalo, de baleia, de fígado de um animal etc.) us. para grelhar, cozer e servir como alimento
<b>Panata:</b> minestra preparata con pane raffermo (anche grattato), bollito e condito con olio o burro, formaggio ed eventualmente altri ingredienti, come uova, lardo ecc.; è piatto tipico dell'Italia settentrionale	<b>Empanado:</b> participio de empanar - envolver em farinha de trigo ou de pão, após passar no ovo batido, para fritar
<b>Salmone:</b> rosso pesce dalle carni rosee e prelibate; vive nell'Atlantico settentrionale e risale i fiumi all'epoca della riproduzione	<b>Salmão:</b> peixe anádromo do Atlântico norte ( <i>Salmo salar</i> ), que atinge 1,5 m de comprimento e possui ger. manchas escuras ou avermelhadas na parte superior do corpo [Sua carne possui excelente sabor; esp. de alto valor comercial e usado em aquicultura]
<b>Rosolare:</b> far cuocere a fuoco vivace la carne o altra vivanda finché prenda un colore rossiccio	<b>Refogar:</b> passar os temperos por gordura fervente; cozinhar com refogado; guisar
<b>Friggere:</b> cuocere nell'olio o in altro grasso bollente	<b>Fritar:</b> cozer na manteiga, azeite ou outra substância oleosa; frigar
<b>Friggitoria:</b> negozio in cui si preparano e si vendono cibi fritti	<b>Boteco:</b> pequena venda tosca onde servem bebidas, algum tira-gosto, fumo, cigarros, balas, alguns artigos de primeira necessidade etc. ger. situada na periferia das cidades ou à beira de estradas; birosca
<b>Dessert:</b> l'ultima o le ultime portate del pranzo (formaggio, frutta, dolce o gelato);	<b>Sobremesa:</b> iguaria (fruta ou doce) ger. degustada ao fim de uma refeição; momento da refeição em que se come essa iguaria
<b>Sorbetto:</b> gelato, per lo più a base di succhi di frutta	<b>Sorvete:</b> iguaria feita de suco de frutas ou de cremes líquidos de leite, chocolate etc., aromatizados e adocicados, e que se congela; gelado

<b>Polpo:</b> mollusco cefalopodo marino privo di conchiglia, con corpo carnoso a sacco, testa larga munita di becco, grossi occhi sporgenti e otto lunghi tentacoli provvisti di ventose; è comune nel Mediterraneo e nell'Atlantico.	<b>Polvo:</b> moluscos cefalópodes, bentônicos, da ordem dos octópodes, com oito braços, providos de ventosas, concha ausente e corpo globular sem nadadeiras
<b>Grissino:</b> sottile bastoncino di pane croccante	<b>Grissino</b> <sup>12</sup> : a palavra não foi encontrada
<b>Pasto:</b> l'atto del mangiare, spec. in ore determinate; più specificamente, il pranzo o la cena. L'insieme dei cibi che si mangiano in un pasto	<b>Repasto:</b> abundância de qualquer porção de alimento, de comida; refeição lauta e festiva; banquete
<b>Posateria:</b> insieme di posate; servizio di posate	<b>Talheres:</b> conjunto de garfo, faca e colher, us. esp. durante as refeições
<b>Pastarelle:</b> pasticcino (piccola pasta dolce, particolarmente indicata per il tè)	<b>Doce:</b> preparado com açúcar ou outra substância adoçante (diz-se de alimento)

Podemos ver que em sua grande maioria, as palavras da tabela designam a mesma coisa no mundo linguístico (para ambos os idiomas), no entanto, sempre há perdas no que se refere ao contexto extralinguístico, pois os universos antropoculturais das duas línguas são distintos, como é o caso de por exemplo, *involtino*, onde na primeira coluna (italiano) temos que é uma *fetta di carne*, enquanto na segunda coluna (português) temos referência também à massa; ou *scamorza ai ferri* (*formaggio fatto con latte di vacca o misto di vacca e capra, e ai ferri: cotto sulla graticola*) onde na tradução lê-se: “este prato” (conjunto de ingredientes preparado de determinada maneira); até mesmo *friggitoria* (*negozio in cui si preparano e si vendono cibi fritti*) para qual temos a equivalência “boteco” (pequena venda tosca onde servem *algum tira-gosto*, geralmente situada na periferia das cidades ou à beira de estradas); ou ainda *pasto*, traduzido como repasto, onde em italiano temos que é o ato de comer ou a comida em si, enquanto na segunda coluna temos referência sobre a *quantidade* de comida (lauta), sendo definido como banquete.

*A tradução é tarefa complexa e por vezes exige adaptação por referir-se a realidades externas à língua que não encontram equivalente na cultura, na experiência devida, individual ou coletiva, no acervo histórico-cultural e, por conseguinte, na própria língua mãe, como provérbios, expressões idiomáticas, pronomes de tratamento, neologismos, gírias, regionalismos etc.* (Barros: 88)

A perda no que se refere à legendagem, acaba por ser maior, uma vez que o tradutor audiovisual não dispõe do recurso de notas, onde

poderia explicar de modo mais detalhado o que foi perdido na tradução.

### Considerações finais

*Traduzir é estabelecer diálogo entre culturas.*

*Paulo Bezerra, prêmio Paulo Rónai pela tradução de Crime e Castigo de Dostoiévski*

Ao nos debruçarmos sobre traduções de legendas em língua portuguesa, notamos que o trabalho do tradutor audiovisual é árduo, pois tem a tarefa de tentar transformar em escrita o que no filme é diálogo.

A condensação do discurso por vezes se faz necessária, uma vez que a fala é mais veloz do que a legenda (pois é necessário um tempo ao espectador, para que este leia a legenda). Entretanto, não se pode nessa reformulação de conteúdo e nessa condensação discursiva incorrer no erro de “dependendo das opções tradutológicas, (silenciamento, transcrição literal, transposição prosódica etc) o filme, ou parte do filme, poderá tomar um sentido diferente na versão legendada ou dublada.”<sup>13</sup> Tal condensação do discurso, por vezes, concorre com a paráfrase, a qual o tradutor audiovisual recorrerá quando não encontrar o termo exato para a tradução, mas até mesmo essa paráfrase não poderá delongar-se.

Uma das dificuldades do tradutor audiovisual é que ele conhecer diversas áreas do conhecimento, campos semânticos, culturas de diversos países, diferentemente de um tradutor especializado, como é o caso do tradutor juramentado. Outro fator de dificuldade ao elaborar a legenda é não poder conhecer com muita clareza seu público-alvo, uma vez que o público de cinema e DVD em geral é muito heterogêneo. Ele, então, deve procurar

adequar a linguagem da legenda ao público, buscar “reformular o conteúdo discursivo não de acordo com sua compreensão e expectativa, mas se projetando em um espectador-modelo<sup>14</sup>.”

Segundo Pagano, Magalhães e Alves, o objetivo da tradução audiovisual é - além de captar a finalidade comunicativa da tradução - “[...], assumir a importância dos conhecimentos extralinguísticos e assimilar o dinamismo da equivalência tradutória [...]”<sup>15</sup>

Na legenda ocorre a tradução na qual se interpreta os signos linguísticos de uma língua histórica 1 por meio de outra língua histórica 2. Já sabemos que esta escolha parte da consideração de que os traços semânticos da unidade lexical da língua 1 estejam manifestos (em mesmo grau e em sua totalidade) na língua 2. No entanto, é difícil a perfeita equivalência entre todos os traços nos dois sistemas diferentes, ainda mais tratando-se de uma tradução para legendas, é uma forma muito mais limitada de tradução, pois há a limitação de espaço de duas linhas e o tempo de exposição de cada legenda. O tradutor audiovisual constrói uma ponte para ultrapassar nos filmes estrangeiros a barreira da língua de origem, e para uma boa compreensão na língua de chegada, essa ponte deve ser muito bem feita, bem construída, o que depende de um bom trabalho do tradutor (mesmo porque, se ele recorre ao dicionário, não encontrará muitos termos, por se tratar de gírias, palavras, etc, e então o tradutor acaba por perder a piada, pois a tradução literal não faz sentido na língua de chegada, por exemplo), cada sistema linguístico é diferente, envolve relações diferentes, mundo culturais diferentes etc, e por vezes há a impossibilidade de se transportar determinados elementos culturais significativos da língua de origem, pois a tradução tira as palavras de um contexto múltiplo da língua de partida e recoloca-as no contexto completamente diferente na língua de chegada.

A tradução tem um limite, o tradutor precisa chegar ao seu máximo e fazer um bom trabalho, em filmes legendados, quando se tem conhecimento da língua original, o espectador tem a possibilidade de confrontar o diálogo original com a sua respectiva tradução, o que não ocorre na tradução impressa, que acaba por “encobrir” o original.

Se fizermos um paralelo histórico, podemos ver que com a imigração italiana, houve uma grande adaptação no universo brasileiro das tradições, influências e desdobramentos da cultura italiana. Muitos aspectos das tradições italianas precisaram ser reinventados neste novo cenário brasileiro do século XIX, elementos estes que atualmente compõem o repertório gastronômico

brasileiro, readaptado mas ao mesmo tempo distinto. É o que acreditamos ser um pouco o trabalho do “legendista”, este sujeito não precisa ser visto de modo negativo, ou seja, não devemos criticá-lo veementemente *a priori*. Mas é o processo pelo qual invariavelmente ele tem de passar - adaptar uma língua original da produção para quem não fala esta língua. No entanto, se não fosse assim, não haveria acesso a muitas produções culturais.

Como o objeto deste trabalho era a legenda, não se levou em conta a dublagem (mas que sabemos ser de fundamental importância para um cotejamento legenda-dublagem), modalidade que requer um grande cuidado, uma sincronização com a fala, sendo que por vezes se altera a ordem da frase pra se acomodar as palavras pronunciadas aos movimentos labiais dos atores.

Na análise buscou-se fazer um levantamento no que se refere ao tratamento dado aos termos italianos referentes à gastronomia no filme *La cena* no que tange à sua tradução em legenda e como foram trabalhadas pelo tradutor audiovisual. Não cabe aqui uma análise profunda da tradução de cada palavra, mas é pesquisa que poderá vir a ser feita futuramente.

## Notas

- <sup>1</sup> *La cena. Un film di Ettore Scola*. Roma: Gremese Editore, 1999. Página 5.
- <sup>2</sup> Não nos delongamos em contextualizar a trama do filme, pois há uma sinopse explicativa nos anexos do trabalho.
- <sup>3</sup> Legenda: Rubrica 8: cinema, televisão, vídeo. Letreiro sobreposto à imagem dos filmes estrangeiros, ger. na parte inferior do enquadramento, que fornece, no idioma do país exibidor, um resumo de tradução da fala dos personagens, quando esta não é dublada. Fonte: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa *on line*. (grifo nosso)
- <sup>4</sup> Consommé - Definizione: s. m. invar. brodo ristretto. Etimologia: voce francese; propr. part. pass. di *consommer* 'consumare'. Fonte: Dizionario Garzanti Linguistica *on line*.
- <sup>5</sup> Tal vocábulo encontra-se no Houaiss grafado desta forma: Rotisserie (mas há também a forma rôtisserie).
- <sup>6</sup> Consta no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa: italianismo *carpaccio*. Rubrica: culinária. Iguaria composta de finíssimas lamelas cruas de carne de boi, de peixe ou de outro tipo, temperada especialmente com sumo de limão e azeite de oliva.
- <sup>7</sup> A palavra *consomê* não foi encontrada no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, no entanto, no site de busca *Google* encontramos aproximadamente 1.560.000 resultados para a palavra (busca feita em pesquisa avançada, com exibição apenas de páginas escritas em português, no dia 30/06/2010).
- <sup>8</sup> A palavra não foi encontrada no Houaiss, no entanto uma busca em *Google* permitiu-nos encontrar

aproximadamente 4.080 referências, somente em língua portuguesa (em pesquisa “busca avançada”). Em sua maioria, as páginas continham receitas e designavam *bresaola* como produto típico italiano, um embutido de carne bovina, que após ser seca, desengordurada e salgada é temperada com ervas aromáticas e curada até adquirir a cor de vermelho escuro, quase púrpura. A *bresaola* é de origem Valtellina, da região da Lombardia e geralmente é utilizado como antepasto, servido puro em fatias finas (temperado com azeite de oliva, limão, sal) e em temperatura ambiente ou ligeiramente refrigerado. Pode também servir de recheio para lanches, ou em *carpaccio*.

<sup>9</sup> Em *Google*, a pesquisa avançada em língua italiana encontrou aproximadamente 790.000 resultados

<sup>10</sup> A palavra *carbonara* não foi encontrada no dicionário Houaiss, mas em *Google* encontramos uma frequência de uso, pois há aproximadamente 53.600 registros em sites de língua portuguesa. Ao passo que para a pesquisa de *à carbonara* foram encontrados 38.000 registros. *À carbonara* é definido como um molho tradicionalmente italiano. A receita é preparada com ovos, queijo parmesão, toucinho e pimenta preta.

<sup>11</sup> *Linguina* não consta como referência no dicionário Houaiss *on line*. Efetuando uma pesquisa avançada em *Google* encontramos aproximadamente 17.100 resultados em sites em língua portuguesa para *linguine* (plural). São definidas como tiras finas de massa, achatadas e compridas, significando em português “linguinhas”.

<sup>12</sup> *Grissino* não foi encontrado no dicionário Houaiss, mas uma busca em *Google* permitiu-nos encontrar uma aproximadamente 655 resultados em sites de língua portuguesa, nem todos remetiam ao alimento, houve referências a nomes próprios e também a restaurantes. Já no plural, *grissini*, foram encontrados aproximadamente 6.060 resultados. Como alimento, é definido como palitos crocantes originários de Turim, servidos geralmente nos antipastos/*couvert*, como acompanhamento para patês e manteigas aromatizadas. São finos, longos, torcidos e com uma textura bem próxima do pão, podendo ter diversos aromas.

<sup>13</sup> Soares, Rosana de Lima; Machado JR., Rubens e Araújo, Luciana Corrêa de (organizadores). *Estudos de Cinema - Socine, Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema Audiovisual VIII*. São Paulo: Annablume, 2007. P-gina 258.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Pagano, Adriana; Magalhães, Célia Maria e Alves, Fábio (org.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

Página 39.

## Referências

BACCIN, Paola Giustina. *Italianismos na terminologia gastronômica na cidade de São Paulo um modelo de glossário*. Tese de Doutorado em Letras, FFLCH/USP, 2003.

BAMBA, M. *Da interação da língua falada com a língua escrita e outras formas de interação semiótica na geração de texto de legendas de filmes*. Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP, 1997.

BARROS, Livia Rosa Rodrigues de Souza. *Tradução audiovisual: a variação lexical diafásica na tradução para dublagem e legendagem de filmes de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado em Letras, FFLCH/USP, 2006.

ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa, experiências de tradução*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

*La cena. Un film di Ettore Scola*. Roma: Gremese Editore, 1999.

PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia Maria e ALVES, Fábio (organizadores). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

SAID, Fabio M.. *Fidus interpres: a prática da tradução profissional*. São Paulo: edição do autor, 2010.

SOARES, Rosana de Lima; MACHADO JR., Rubens e ARAÚJO, Luciana Corrêa de (organizadores). *Estudos de Cinema - Socine, Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema Audiovisual VIII*. São Paulo: Annablume, 2007.

### Sítios:

[www.garzantilinguistica.it](http://www.garzantilinguistica.it)  
[www.gastrolandia.uol.com.br/dicionario/](http://www.gastrolandia.uol.com.br/dicionario/)  
[www.houaiss.uol.com.br](http://www.houaiss.uol.com.br)  
[www.italiaoggi.com.br/gastronomia](http://www.italiaoggi.com.br/gastronomia)  
[www.imdb.com](http://www.imdb.com)  
[www.taccuinistorici.it](http://www.taccuinistorici.it)

### Sobre a autora:

**Celina Vivian Augusto** e Mestranda do Programa de Pós Graduação da Área de Língua, Literatura e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH/USP. Bacharel em Letras Português/ Italiano pela mesma Instituição. Licenciada em Letras Português/ Italiano - FE/USP. Tem experiência profissional na área de ensino de línguas estrangeiras modernas e em métodos e técnicas de ensino.



## Políticas e Práticas Curriculares: linguagens expressivas e o resgate das memórias e narrativas da constituição de “ser professor(a)”.

*Leny Cristina Soares Souza Azevedo\**  
*Maria Cristina dos Santos Peixoto\*\**

### Resumo

O artigo reflete sobre uma pesquisa educacional e tem como objetivos debater sobre questões curriculares da formação de professores, buscando resgatar as memórias que têm sido tecidas na constituição de “ser professor(a)”. A proposta metodológica pautada em oficinas pedagógicas deu-se através de vivências estéticas tangenciando o conceito de Arte, enquanto uma linguagem potencializada, capaz de ampliar a consciência humana, sendo apoiada nas categorias: auto-conhecimento e criatividade. Como suporte teórico buscou-se Ostrower (1998), Read (2001) e Vygotsky (2001; 2003). A metodologia orientou-se pela abordagem qualitativa. O corpus da pesquisa realizou-se através: observação; diário de bordo; produção de imagens; registro escrito e fotográfico; questionários. Os resultados foram em direção à ampliação da compreensão do universo da cultura escolar que abrange a formação de professores, articulada às discussões sobre a qualidade educacional, apontando para a necessidade de construir alternativas curriculares para a Educação Básica.

*Palavras-chave:* cultura escolar – Memórias - formação de professores – práticas curriculares

### Abstract

The article reflects on an educational research and aims to discuss issues of teacher education curriculum, seeking to recover memories that have been woven into the constitution to be a teacher. The methodological approach grounded in pedagogical workshops took place through aesthetic experiences, alluding to the concept of art as a language improved, able to expand

human consciousness and is supported in categories: self-knowledge and creativity. As technical support was sought to Ostrower (1998), Read (2001) and Vygotsky (2001, 2003). The methodology was guided by a qualitative approach. The corpus of the research was carried out through: observation; logbook; imaging; written and photographic; questionnaires. The results were toward expanding the understanding of the universe of school culture that includes teacher training, linked to discussions of educational quality, pointing to the need to build alternative curriculum for Basic Education.

*Keywords:* culture school – Memories - teacher training - curricular practices

### Introdução

Na atualidade, pensar sobre questões curriculares sobre formação de professores impõe que mergulhemos nos profundos embates e impasses que caracterizam o fazer de educadores e pesquisadores no âmbito da realidade estética e cultural no espaço escolar e na formação docente.

Sendo assim, a comunicação pretende contribuir com reflexões sobre uma pesquisa educacional acerca do tema: “Práticas curriculares, cultura escolar e formação de professores” que foi desenvolvida nos anos de 2008 e 2009, com sessenta jovens do Curso de Formação de Professores, dos 1º e 2º anos do Ensino Médio, do Colégio “João Pessoa”, no município de Campos dos Goytacazes, no Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Foi realizada em parceria da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Teve como objetivos resgatar os registros, as memórias que têm sido tecidas na constituição de

ser professora, além de propor compreender o complexo universo das questões curriculares multiculturais contemporâneas, da cultura escolar que abrange a formação das futuras professoras, articulada às discussões sobre a qualidade educacional e a necessidade de construir alternativas curriculares para a área de arte/educação nos primeiros anos da Educação Básica. Também, tivemos a preocupação de debater sobre questões curriculares a respeito da formação de professores/formadores.

A proposta metodológica pautada em oficinas pedagógicas expressivas deu-se através de vivências estéticas (Larrosa, 2002) ocorrendo uma vez por semana, durante dezesseis meses, tangenciando o conceito de Arte, enquanto uma linguagem potencializada que contribui na constituição do sujeito (Vygotsky:1988;2001; 2003) e na ampliação da consciência estética humana.

A investigação foi apoiada nas categorias: criatividade, auto-conhecimento e diversidade cultural com sua inserção nas questões curriculares

\*Endereço eletrônico: leny.az@hotmail.com

\*\*Endereço eletrônico: mcristis@uenf.br

contemporâneas, cujos percursos investigativos pretenderam estimular a reflexão/vivência sobre a necessidade de novos olhares na constituição da subjetividade de “ser professor”, buscando compreender as formas como os (as) educandos (as) incorporam e percebem através das práticas da cultura que vivenciam e das experiências pedagógicas expressivas o seu processo de formação inicial como futuros professores.

### **Colégio Estadual “João Pessoa”/Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro: trajetórias e encontros**

O lócus da pesquisa foi o Colégio Estadual “João Pessoa”, situado à Rua Operário Campista, S/N, Parque São Caetano, na cidade de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. Este colégio é órgão integrante da Secretaria de Estado de Educação e, como tal, funciona em conformidade com as metas e programas elaborados pelo Governo do Estado, na forma das legislações Federal e Estadual pertinentes.

No ano de 2004 foi construído, no colégio, um espaço para que um grupo de trabalho composto por consultores de instituições de ensino

superior e professores de escolas da Rede Estadual de Ensino, sob a coordenação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pudesse, cooperativamente, elaborar um documento para cada área de conhecimento, dos diferentes níveis e modalidades de ensino: Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio, Curso Normal e Educação de Jovens e Adultos.

Sendo assim, a comissão elaborou um documento contendo a Reorientação Curricular para o Curso Normal – Ensino Médio, que depois de anos reabre inscrições para jovens se candidatassem ao magistério do ensino médio, apontando a necessidade de se investir na qualidade da formação e no aperfeiçoamento das condições das escolas para o favorecimento da construção de projetos pedagógicos voltados a uma formação profissional de qualidade.

Este Colégio Estadual, inserido no contexto das políticas públicas da educação no Estado do Rio de Janeiro, vem enfrentando desafios relativos aos graves problemas de rendimento escolar do município de Campos dos Goytacazes, como o demonstrado nos baixos índices obtidos pelo IDEB, de acordo com a tabela:

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Anos Iniciais</b>	2,9	<b>4,3</b>	2,9	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2
<b>Anos Finais</b>	2,7	<b>3,2</b>	2,7	2,9	3,2	3,5	3,9	4,2	4,5	4,7

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar

Vale lembrar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 com o objetivo de medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino brasileiro. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não seja repetente na série e frequente a sala de aula.

Este índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota seis em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

É neste cenário que a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, localizada neste município, vem ao longo 17 anos cumprindo sua missão de crescer, tangenciando suas ações no campo das ciências e das tecnologias de ponta. Tem por objetivo mais relevante atender, efetivamente, a médio e a longo prazo, o desenvolvimento

sócioeconômico do País e da Região Norte Fluminense, oportunizando a operacionalização de novas perspectivas nos campos das Ciências, das Artes e das Humanidades. Assim, a UENF tem ampliado seu potencial dialógico, UNIVERSIDADE/SOCIEDADE, no que se refere à produção crítica e contínua de conhecimentos.

Frente ao quadro educacional do município, a Universidade, através de pesquisas nas áreas de formação inicial e continuada de professores, vem se comprometendo em investigar sobre problemas culturais, sociais e educacionais por meio de práticas atuais de pesquisas, caracterizando-se como parceiro em defesa da melhoria do ensino público do município, propondo caminhos investigativos, abrindo espaços de diálogos que permitam dar corpo às reflexões e ações que ora apresentamos.

Nesta ótica, contemplamos nesta comunicação, parte de nossas preocupações sobre a atuação docente e seu processo de profissionalização, trazendo indagações e

questionamentos acerca das experiências comuns e divergentes, como também os ideários construídos nas memórias dos alunos do curso de formação de professores sobre a cultura escolar e a construção do saber. Isso exige repensar as práticas curriculares cristalizadas e construídas sobre a docência, o ensino e a aprendizagem, principalmente as concepções ancoradas em tempos e espaços diversos e adversos e que guardam lugares de memórias e histórias.

### Caminhos e descaminhos da prática pedagógica do ensino de arte no curso de formação de professores

Para compreender este processo de constituição de ser professora, destacamos fazer as leituras do ensino de Arte nas práticas escolares vivenciadas pelas alunas em processo de formação e a análise das possibilidades de aprimoramento das atividades educativas a partir desse ensino, pois essa é uma das propostas do currículo do Curso de Formação de Professores do Ensino Médio.

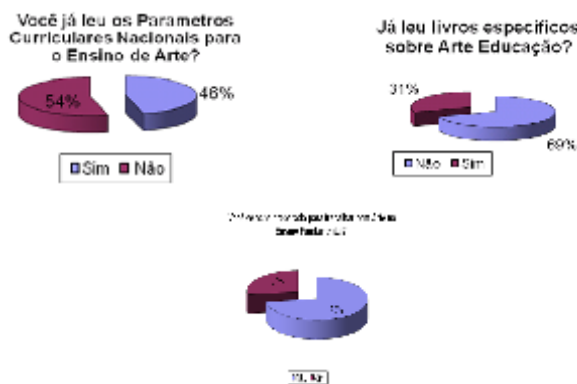
Indo em direção a este mote, as práticas escolares em Arte, no Curso de Formação de Professores do Ensino Médio, no texto legal, Lei 9394/96, Art 26, 2º, estabelece que o ensino de Arte constitui “*componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*”. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Arte (1997) partem da compreensão do currículo como algo em processo permanente de construção “*propondo uma agenda afirmativa que possibilite a superação dos entraves ou das omissões identificados nas orientações curriculares anteriores*” (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2008).

A partir desse olhar é possível perceber que, geralmente, esta área tem focado seus objetivos de forma muito geral, tornando-se uma disciplina pulverizada por tópicos, técnicas, “produtos” artísticos que empobrecem o seu verdadeiro sentido, no que diz respeito aos espaços de ensinar e aprender na Educação Básica. Além disso, quase sempre, as aulas de Arte acontecem por meio de aulas entre disciplinas que, em geral, são consideradas mais “sérias”, não tendo um espaço para as ambiências expressivas, favoráveis à criação.

Educadores que trabalham com Arte, normalmente, apontam problemas enfrentados nos espaços escolares, quanto ao ensino e à aprendizagem, além das dificuldades na organização de atividades em função do tempo exíguo de aulas, a quase inexistência de atividades

culturais extra-escolares, a falta de sala de aula adequada, a falta de material específico, além da desarticulação entre os dispositivos legais e prática pedagógica de Arte.

Constatamos este cenário a partir da pesquisa que Santos e Peixoto (2010) desenvolvem sobre “O ensino de arte na formação inicial e continuada de professores em escolas municipais de Campos dos Goytacazes”, RJ- Brasil, em parceria UENF/CNPQ, como comprovado nos gráficos a seguir, mediante a análise às respostas a um questionário.



O breve recorte da pesquisa reflete as dificuldades/desafios com que a Arte, enquanto área do conhecimento enfrenta, gerando lacunas nas vivências pedagógicas daqueles que se preparam para um adequado desempenho profissional.

Nesta perspectiva, corroborando com este quadro, ainda Peixoto (1999, 2003, 2008) constata o lugar periférico da Arte na instituição-escola, somado ao caráter simplificador/redutor das propostas pedagógicas, que, muitas vezes, não têm colaborado para o rompimento da fragmentação do conhecimento. Também, as práticas em Arte, quase sempre, não têm viabilizado uma aprendizagem estética dotada de sentido e significado, uma vez que as condições materiais e de formação do professores não têm atendido às necessidades atuais apontadas no próprio texto legal.

O quadro de reflexões, apesar dos avanços da Lei 9394/96, revela os desafios enfrentados pela escola e pelo sistema educacional em suas políticas curriculares, decorrentes de questões sociais e econômicas que refletem nas dinâmicas escolares cotidianas, nos instigando a algumas entre tantas perguntas: *Frente à proposta da política educacional vigente, o ensino de Arte tem correspondido aos critérios legais? Como os professores recebem e colocam em ação, as políticas de Orientação Curricular? Como se realiza o ensino de Arte na formação inicial dos professores? Que vivências em arte têm tido os futuros professores? Tais vivências têm*

*possibilitado o encontro com a sua PALAVRA na construção de sua própria narrativa?*

Não pretendemos nos limites desse artigo, responder às questões suscitadas, entretanto, a pesquisa que ora desenvolvemos vem apontando a exigência de uma formação dos profissionais de Educação, que atuam na área de Arte, menos fragmentada, que vá em direção à inteireza e à complexidade de sua formação, permitindo romper com as polaridades que, há séculos, foram impostas pela racionalidade, ainda presentes. Assim, há necessidade de se pensar as instituições formadoras de educadores, como um espaço potencial de criação de saberes humanos – sociais, éticos, lógicos, corpóreos, estéticos e culturais.

E assim, muitas inquietações nos assaltam e muitos caminhos possíveis a serem trilhados....

### **A linguagem expressiva no resgate de memórias, e narrativas de si na constituição de ser professor (a)**

*Territórios que são acessíveis aos nossos sentidos e pertencem ao nosso ambiente humano e natural e testemunham, com uma espécie de evidencia, lugares de experiências formadoras e fundadoras. Mas existem igualmente espaços invisíveis, ou não tangíveis, nos quais as simbólicas do sentido, humanamente construídas no singular-plural, se dão a conhecer como topologias experiências (Josso, 2008, p. 23).*

A autora nos faz refletir sobre esses lugares de vivências que nos formam e nos fundam, cujas memórias sobre nossa formação escolar poderão ser mais vivamente lembradas ou “des-ocultadas” a partir de vivências estéticas comprometidas com o sensível.

Assim, a pesquisa que ora apresentamos, com a participação de sessenta futuras professoras do Curso de Formação de Professores, no Colégio Estadual “João Pessoa, no município de Campos dos Goytacazes, objetivou convidar as educandas a mergulharem amorosamente na profunda aventura de existir e de dar sentido as suas experiências formadoras, a partir do contato com diferentes formas de linguagens expressivas, em Oficinas Pedagógicas criativas, que ocorreram em encontros semanais, totalizando uma média de 60 horas de atividades.

Elegemos a abordagem qualitativa de pesquisa, tipo estudo de caso, buscando priorizar os aspectos dinâmicos/complexos/subjetivos da natureza humana, o que nos fez procurar nos encontros vivenciais, facilitar o espaço de escuta atenta (Lücke, André, 1988).

Os sessenta jovens participantes, de 15 a 18 anos, cursavam, no ano de 2008, o 1º e 2º anos do curso de formação de professores do ensino médio e pelas respostas relativas ao questionário aplicado, na turma do 1º ano, a totalidade dos (as) alunos (as), respondeu que a Arte se ensina, demonstrando, assim, a dimensão que têm sobre Arte, enquanto conhecimento.

Dezesseis alunos (as), do 1º ano, consideram que o tempo dedicado às artes na escola não é suficiente; e vinte dois alunos (as) responderam que na escola não há espaços específicos para se trabalhar com arte. Vinte e um alunos (as) gostam das propostas de Arte, porque através da Arte: desenvolvem a criatividade; ajuda a ter mais conhecimentos; ajuda a se expressar de maneira artística; é divertido; aprende-se sobre cultura através da Arte.

Após o diagnóstico iniciamos as oficinas de criação, quando as linguagens: plástica, poética e cênica se entrelaçaram permitindo com que cada participante pudesse vivenciar esteticamente o seu processo de criação. As propostas iam, muitas vezes, do individual ao coletivo, outras vezes, do coletivo ao individual, utilizando-se materiais diversos e sempre dando espaço para o uso da palavra oral e escrita.

Assim, muitas histórias foram tecidas, dando espaço à imaginação. Quantos desenhos, esculturas em argila, esculturas com massa de modelar, bonecas de papel entravam em cena, e, coletivamente, em um processo alquímico, transformavam-se em criativas histórias que ora os (as) deslumbravam, ora os (as) faziam brincar e sorrir!

Esses registros eram feitos nos seu diário de bordo, tipo diário de campo, o qual criativamente foi construído, por cada um<sup>1</sup>.

Tais oportunidades surgiam como momentos sobre o pensar e o descobrir-se, atestando o potencial dos jovens que, encontra-se, muitas vezes, adormecido e esquecido em alguma parte de si mesmo.

Nesta aventura do descobrir-se, Josso (2008) ainda sugere:

*A consciência de ser (ativa ou passivamente) sujeito de sua história, mediante todos os ajustamentos que foi preciso fazer, permite dimensionar o desafio de toda formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser me devir, e a sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que se possa imaginar (p.31).*

Na tentativa de dimensionar o desafio de ser professor, buscando materializar esses territórios de

si, enquanto espaços possíveis a serem acessados, que a pesquisa se desenvolveu, materializando a crença que a Arte, através das diversas formas de linguagens pode caracterizar-se como um fecundo instrumental de acesso à ampliação da consciência de ser professor.

*Participar dessas Oficinas na UENF está me ajudando em vários aspectos de minha vida. Descobri novos talentos meus que não conhecia. Adorei trabalhar com massa de modelar. Tenho observado o meu comportamento depois que comecei a fazer essas oficinas e estou mais relaxada e mais pronta para ouvir os outros. É sempre bom quando, nas propostas, voltamos a nossa infância e nos divertimos como crianças. A música ambiente também ajuda a relaxar (K. F, 15/09/2008)<sup>1</sup>.*

*Liberdade consiste em fazer o que é preciso para que a verdade exista. A liberdade é fazer o que é certo. Todos devem ter a liberdade para conhecer um novo Mundo. Buscamos o melhor sem medo. Muitas vezes a verdade está na nossa frente, só que não a enxergamos (J.S, 15/05/2008).*

Tais potenciais podem possibilitar o prazer de criar/poetizar, além do encantarem-se por caminhos ainda não trilhados, territórios investigativos na construção de uma identidade/subjetividade.

É na busca desses territórios de si, que a pesquisa foi se desenvolvendo e materializando a crença que a Arte é a linguagem natural da humanidade e apresenta um caminho de conhecimento da realidade humana. Assim, ela se faz presente, juntamente com a Ciência, desde as primeiras manifestações humanas.

E que lembranças/memórias sobre o espaço escolar e sobre as vivências em Arte, as educandas trouxeram para os encontros? Como foram fazendo e inventando os seus modos de fazer através da escrita de si?

*Minha infância foi muito feliz, tudo era colorido. Eu me lembrei de quando minha mãe me levava à escola. Era muito bom ver meus amigos, brincar de massinha, por avental para fazer pinturas. Na vivência foi tudo tão mágico que eu cheguei a sentir o cheiro de chocolate.*

*Eu me lembrei de quando eu era pequena que estudava na creche. Lembrei de muitas cores, da música, do chocolate. Lembrei que eu e as crianças da creche tínhamos que*

*dormir toda à tarde, mas eu não conseguia pregar os olhos.*

Minha mãe levava minha irmã e eu para a creche. Sempre que chegávamos lá minha irmã abria a boca a chorar.

A minha infância foi muito divertida. Aprendi muito. Lembro do cheiro do bolo de fubá que minha avó adorava fazer. Lembro de minhas professoras na escola, as minhas pinturas no caderno.

(Diários de Bordo, março de 2008).

A oportunidade de recuperar memórias, registrá-las ou expressá-las plasticamente através de imagens, é um caminho possível capaz de levar a uma reflexão sobre o próprio processo de aprender e viver as experiências estéticas, pois, iluminam fazeres, o que Chamlian (2008) sinaliza:

*A narrativa autobiográfica permite trazer à luz as dificuldades, as fraquezas, mas, também, as potencialidades e qualidades, que podem sedimentar escolhas, e fortalecê-las. Permite, sobretudo, compreender o processo de aprender e a implicação de estereótipos na aceitação das explicações teóricas sobre a aprendizagem (p.136).*

Ostrower (1998, p. 224) sustenta que todos os seres nascem com potencialidades sensíveis, e que o potencial de criação se articula, principalmente, através da sensibilidade. Assim, nos convida a pensar que:

*A capacidade de criar formas expressivas contém um forte componente afetivo. Para criar, é preciso dar-se de corpo e alma, integrar a matéria em questão, identificar-se com ela a fim de poder sondar as possibilidades de configurá-la em desdobramentos formais.*

Incluimos em nossas reflexões sobre Arte, as contribuições de Vygotsky (2001) por representar um fecundo interlocutor em questões sobre a arte e educação estética, em uma concepção sócio-histórica. Sustenta que a atividade criadora é toda realização de algo novo, tratando-se de reflexos de algum objeto do mundo exterior, de determinadas construções do cérebro ou dos sentimentos que vivem e se manifestam no próprio ser humano.

Este autor elabora uma pergunta sobre a necessidade da arte:

*Em realidade para que necessitamos da arte? Não influi acaso em nosso mundo interior, em nossas idéias e em nossos sentimentos do mesmo modo que o instrumento técnico no mundo exterior, no mundo da natureza? (Vygotsky, 2003b, p.25).*

O que ainda, enfatiza:

*Não é por acaso que, desde a Antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo. Tudo de que trata esse capítulo – todo o valor aplicado da arte, acaba por reduzir-se ao seu efeito educativo, e todos os autores que percebem uma afinidade entre a pedagogia e a arte, e, vêem inesperadamente o seu pensamento confirmado pela análise psicológica (Vygotsky, 2001, p.321).*

Percebemos o sentido educativo da arte e a prática a ela relacionada como sugerido pelo autor. Em seus estudos, sustenta que a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico, considerando que tal questão ainda não foi elucidada devidamente. Argumenta, portanto, que nos limitamos somente à análise dos processos que ocorrem na consciência, e, que desta forma, dificilmente encontraremos respostas para as questões mais fundamentais da psicologia da arte. Ressalta que não saberemos em que consiste a essência da emoção, uma vez que, para ser entendida, precisa ir além do consciente (p.57).

Vygotsky (1988, 2001, 2003 a,b,c) reflete sobre a *linguagem*, como constituidora do sujeito, ou seja, a arte potencializando a linguagem como instrumento do pensamento. Afirma que, quando o indivíduo se apropria da cultura e da linguagem, ele se auto-organiza, uma vez que elas são dinâmicas, possuem movimento e não se cristalizam.

Sobre a questão da Vivência, entendemos que ela possibilita um saber do todo através da experiência das partes, em direção a encontros com o próprio potencial, considerando o ser em suas múltiplas formas de expressão. Uma vivência ou uma experiência possibilita um aprendizado circular favorecendo a inclusão do sujeito no processo de globalização de sua interiorização/exteriorização, proporcionando tomar consciência do todo, possível, através da ação, ou seja, um *perceber-se em ação*.

Incluimos as considerações de Larrosa (2002), na tentativa de ampliar a idéia de

*Experiência*. Segundo esse autor, experiência, em espanhol, é “o que nos passa”. Em português, experiência é “o que nos acontece”, assim, pode ser o que nos passa, o que nos acontece e também o que nos toca.

Assim, uma experiência é singular, sua lógica produz diferença, heterogeneidade, pluralidade, sendo irrepetível e dotada de uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Uma vivência pedagógica se traduz em imprevisibilidade, singularidade, originalidade, pluralidade, diferença, inclusão, incerteza, permitindo abertura para o inusitado/desconhecido, para aquilo que, muitas vezes, nossos olhos não são capazes de ver. Para tanto, exige uma lógica diferente a qual estamos acostumados.

Nesse sentido, ao usarmos o termo-estética, estamos nos referindo à sensibilidade, ao mundo do sensível, à capacidade de perceber, sendo que a sensibilidade envolve a questão das sensações, ou seja, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações (Ostrower,1998,p.12).

O estético, nesta ótica, é o campo no qual a experiência humana alcança um significativo grau de realização, uma vez que tudo que vemos e percebemos é naturalmente sensível. Nosso ser percebe e sente, pois, não somos apenas razão discursiva e propositiva, mas, também, sensibilidade, sendo que o nosso corpo é a morada do sensível, sendo assim, devendo ser explorado a nossa capacidade imaginativa como veículo de ampliação do estético.

Na tentativa de ilustrar a questão, trazemos a escrita criativa de uma aluna que, ao juntar esculturas de massa de modelar feitas por duas colegas, construiu uma história contextualizada, ao agregar ao seu texto as olimpíadas de Pequim de 2008:

### **O homem minhoca e o sapo que surfa...**

*Era uma vez uma minhoca que vivia em uma floresta sozinha sem nenhum amigo. Até que um dia ela teve a oportunidade de conhecer um sapo que estava com uma tábua de passar roupa embaixo do braço... Então ela resolveu perguntar o que ele ia fazer com aquilo, pois estava indo em direção à praia! Ele nem deu idéia e foi na direção do Mar... Quando olhou, ele estava na maior onda com aquela tábua... A minhoca não acreditou! Ela pensava que a tábua era só para passar roupas, mas na verdade a tábua serve para muitas coisas...*

*Quando o sapo saiu do mar, a dona minhoca não resistiu ao charme e ao talento daquele cara!*

- *Nossa, seu sapo! Como o senhor surfa bem!*  
- *Que isso dona minhoca!... Muito obrigado!*  
*Eles se tornaram amigos e a dona minhoca começou a praticar esportes também... Começou a andar de skate... E assim foram para as olimpíadas de Pequim! E viveram felizes para sempre...*  
(Diário de Bordo, Setembro de 2008).

No dizer de Vygotsky (2003b) é a experiência com o real que instiga com que a imaginação possa fluir. Acrescentamos com suas contribuições:

*A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que se erige o edifício da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe a imaginação (p. 17).*

A respeito desta questão, podemos concluir, pedagogicamente, com Vygotsky sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança, do jovem, se queremos proporcionar-lhes uma base suficientemente sólida para sua atividade criadora, e no que diz respeito à formação de professores, contribuir para criativas trajetórias em busca da qualidade no desempenho profissional.

### **Algumas Considerações**

Este foi um caminho que construímos para pensarmos sobre as práticas curriculares, a cultura escolar e a formação inicial de professores da Educação Básica.

A trajetória educacional do município de Campos dos Goytacazes (RJ) vem apresentando alguns avanços, mas permanecem profundas lacunas na formação dos professores, os quais vêm repercutindo diretamente na qualidade do ensino nas escolas estaduais e municipais, como revelam os dados estatísticos oficiais. Entretanto, o Colégio Estadual “João Pessoa”, local onde realizamos a presente pesquisa tem buscado estratégias coletivas, no âmbito de sua gestão para fazer frente aos desafios que lhes chegam cotidianamente.

Por sua vez, no que tange ao ensino de Arte, o cenário exige que continuemos persistentemente a luta no sentido de garantir com que os dispositivos legais da área sejam cumpridos de forma efetiva no contexto da sala de aula, local onde acreditamos que poderemos realizar nossos sonhos possíveis no que se refere a uma formação mais sensível e estética de educandos e de professores que venham

a interferir no mundo contribuindo na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

No compromisso com uma formação humana mais sensível, foi possível perceber que durante as vivências do processo criativo que cada futuro professor era capaz de sensibilizar-se com os convites que recebiam para ver, para tocar, para sentir, para experimentar e transformar os materiais e o meio ambiente, além da oportunidade de constantes trocas de aprendizados com os companheiros de jornada. Isso em um fluir que somava percepções internas e externas, mesmo que para alguns representasse momentos de insegurança. Tais momentos eram sempre recompensados pelo prazer de criar algo, que para eles representava o não experienciado anteriormente.

O que Josso (2008) argumenta:

*A consciência de ser (ativa ou passivamente) sujeito de sua história, mediante todos os ajustamentos que foi preciso fazer, permite dimensionar o desafio de toda formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser me devir, e a sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que se possa imaginar (p.31).*

Nesta consciência de ser, sustentada pela autora, constatamos durante as oficinas, a atenção de cada um ao seu processo de criação, narrando-se a si mesmo, descobrindo-se e descobrindo o outro, em imagens tecidas, no entrelaçamento de histórias de vida reais e imaginárias.

Neste percurso brotaram valores e possibilidades de mudanças na formação dos futuros professores, evidenciando que cada um possuía experiências de vida diferenciadas, expressas nas relações de classe, de idade, de sexo, de formação escolar e que, muitas vezes, não encontravam espaços para virem à tona frente ao engessamento que as disciplinas escolares, quase sempre se caracterizam.

Ao pensarmos em novos caminhos curriculares que deem vozes as professores garantindo espaços diferenciados de intervenções é preciso transformar os processos internos que são desenvolvidos na escola, implicando, para tal, mudar métodos pedagógicos em vista a uma outra formação docente, capaz de estimular uma perspectiva sensível/estética e cultural que inclua a complexidade da cultura e a experiência humana.

Nessa direção, Roldão (1998) nos convida a pensar que a desejada qualidade profissional deve ir em busca de uma outra qualidade – a do desempenho profissional, que indague sobre os

significados das práticas escolares, seus limites e suas possibilidades na materialização de condições estruturais que resultem em lógicas, rotinas e planos mais democráticos dentro das ações cotidianas das escolas, transformando-as em locais de formação permanente, capazes de sustentar um projeto mais justo de educação e sociedade em direção às questões urgentes da contemporaneidade.

Dessa forma, a pesquisa foi capaz de contribuir efetivamente para uma formação profissional mais inteira e consciente, quando os territórios acessíveis aos sentidos testemunharam lugares de experiências formadoras e fundadoras, juntamente com espaços invisíveis e não tangíveis e simbólicos, cujas histórias de vida, histórias de formação foram capazes de desenhar um caminho, contribuindo para mudanças criativas na atitude consciente e estética de cada um quanto a sua própria condição de “SER PROFESSOR”.

### Notas

<sup>1</sup> Os escritos foram retirados do material coletado durante a pesquisa, através dos Diários de Bordo de alunas do 1º ano do Curso de Formação de Professores do Colégio Estadual João Pessoa, no município de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, no ano de 2008.

### Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*; v.1. Brasília, DF: MEC, SEF, 2008.
- \_\_\_\_\_. Lei n.9.394, de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário oficial da República do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez 1996. Seção1, p.27.839.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, DF: MEC, SEF, 1997.
- CHAMLIAN, Helena Coharik. Métodos autobiográficos e práticas de formação de adultos: apontamentos e balanço sobre experiências realizadas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição,
- BARBOSA, Tatyana Mabel (Org.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.
- JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. IN:
- PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*. Natal, RN: EDEFERN, São Paulo: Paulus, 2008.
- LARROSA, Bondía Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/ Fev/ Mar/Abr, n.19, 2002.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.
- NÓVOA, A. O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 1988.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. Um olhar no espaço de construção simbólica e amorosa do Ser. *Revista de Arteterapia: Imagens da transformação*. Rio de Janeiro, v.6, n.6, Mar. 1999.
- \_\_\_\_\_. As artes de fazer o cotidiano na educação infantil. *Revista Prismas da Educação*. Niterói, v.1 ,n.1, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Cenários de Educação através da Arte: bordando linguagens criativas na formação de educadores (as)*. Niterói: Intertexto, 2008.
- ROLDÃO, M. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In: *Educação e Linguagem/Programa de Pós-graduação: Universidade Metodista de São Paulo*. v 1,n.1. São Bernardo do Campo: UMESP, 1998.
- SANTOS, Deise Márcia da Silva e PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. *Ensino de arte na formação inicial e continuada de professores em escolas municipais de Campos dos Goytacazes (RJ)*. Relatório de Pesquisa UENF/CNPQ. Texto mimeografado, Rio de Janeiro, 2010.
- VYGOTSKY, L S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madri: Ediciones Akal, 2003a.
- \_\_\_\_\_. A Educação estética. In: *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre, Artmed, 2003b.
- \_\_\_\_\_. *A psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003c.

**Sobre as autoras:**

**Leny Cristina Soares Souza Azevedo**, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e atualmente é Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**Maria Cristina dos Santos Peixoto**, Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Professora e Pesquisadora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro



## Indisciplina e currículo escolar: fragmentos de uma cultura

Anderléia Sotoriva Damke\*  
Lígia Wilhelms Eras\*\*  
Ingrid Simon\*\*\*

### Resumo

O presente trabalho apresenta reflexões sobre indisciplina, currículo e cultura escolar e suas possíveis relações. Exploramos a ideia de indisciplina como negação por parte dos alunos às orientações escolares, sinalizando resistências a um currículo que não atende a suas necessidades. O texto analisa teoricamente algumas questões vivenciadas no espaço escolar como as práticas que reproduzem culturalmente certos interesses e, assim, fragmentam determinados conhecimentos e valores culturais, desencadeando, nesse caso, expressões de indisciplina. Em seguida, haverá uma abordagem acerca da cultura escolar como uma organização que expressa uma cultura própria nos modos de interpretar os acontecimentos que surgem e em que o currículo é parte dessa cultura. Ao final instigamos um repensar sobre uma proposta curricular que atenda às expectativas da escola em consenso com as dos alunos, expectativas que devem estar apoiadas em bases democráticas e que atendam às necessidades de todos os envolvidos nesse processo.

*Palavras-chave:* Educação; indisciplina; currículo escolar; cultura.

### Indiscipline e curriculum school: fragments of a culture

#### Abstract

The present article study about indiscipline, curriculum school and culture. Explore the indiscipline conception as negation on the schools rules and signaling resistance to the surpassed curriculum. The text analyzes theoretically some situations lived in the school that reproduce culturally certain interest thus break down certain knowledge and cultural values, in this case, producing expressions of indiscipline. In the next, examine the school culture as an organization that express a significant culture in the ways to interpret the events that appear where the curriculum is part of this culture. To the end we instigate one to rethink on a proposal curriculum that takes care of to the expectations of the school in consensus with the ones of the pupils, which must be supported in democratic bases, that the pertaining to school community takes care of to the necessities of all.

*Keywords:* Education; indiscipline; curriculum school; culture.

#### Introdução

Algumas situações do cotidiano escolar nos fazem repensar sobre o que está ocorrendo nesse ambiente, já que há reclamações por parte dos professores, que sentem dificuldades em trabalhar os conteúdos devido às expressões de indisciplina dos alunos, que, por sua vez, sentem dificuldade nesse processo por sentirem que os conteúdos não fazem parte da sua realidade. Dentre as várias questões que dificultam o andamento das atividades escolares, o presente trabalho abordará a relação entre indisciplina, currículo e cultura escolar. É importante mencionar que os professores não só vivenciam dificuldades em desenvolver atividades curriculares sem o uso do autoritarismo, como também, se alguma aprendizagem conseguem propiciar aos alunos, trata-se de aprendizagem pouco significativa de descobertas no cotidiano escolar.

Entendemos, como pressuposto, que o currículo trabalhado tradicionalmente legitima

conhecimentos que atendem a determinados interesses e valores de um grupo social minoritário em detrimento de outros grupos, considerados maiorias, assim garantindo a reprodução social do sistema econômico vigente. No decorrer desse processo, a reprodução social desenvolvida nas relações escolares procura valorizar as experiências culturais do grupo social hegemônico em detrimento das experiências dos alunos, estes, em sua maioria, pertencentes aos grupos sociais desfavorecidos socialmente. Assim, os professores acabam se deparando com manifestações de resistências, manifestações que se configuram como uma das principais causas da indisciplina escolar que, nesse caso, é legitimada pela instituição que determina as normas a serem seguidas.

O texto a seguir explora a conceituação de indisciplina em relação a currículo escolar e tem o objetivo de compreender a relação entre as expressões de indisciplina e as características desse currículo escolar. No item seguinte analisamos as

\*Endereço eletrônico: sotodamke@yahoo.com.br.

\*\*Endereço eletrônico: ligiaeweras@hotmail.com.

\*\*\*Endereço eletrônico: ingrid@fadep.br.

relações existentes entre as expressões de indisciplina e o currículo trabalhado. No decorrer do texto, analisamos as expressões já citadas e relacionamos a cultura escolar que agrega um currículo estático como conhecimento, o que contribui na manifestação da indisciplina como forma de resistência às expectativas não correspondidas.

E, ao final, organizamos a construção de argumentos que indicam a importância da organização curricular, não como um instrumento de regulação, mas como um instrumento que atenda às necessidades de todos os envolvidos, por exemplo, para uma aprendizagem significativa. O texto sinaliza um repensar sobre as expressões de indisciplina não somente como um problema, mas como algo que auxilie a discussão referente às dificuldades encontradas com o currículo trabalhado no cotidiano escolar.

### **Indisciplina e currículo: algumas definições**

No cotidiano das relações escolares, a indisciplina é definida pela sua negação, provação, ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas, sendo que a disciplina ou a indisciplina dependem do contexto sócio-histórico onde ocorre (Estrela, 1992). Nesse caso, dentre os fatores que contribuem para a indisciplina escolar está a negação das orientações escolares por parte dos alunos, comportamento que sinaliza resistência a um currículo que não atende a seus anseios e a suas necessidades, cuja intenção é domesticar quem está sob suas ações.

Em meio a tantas definições sobre o que vem a ser currículo, recorreremos à etimologia da palavra. Conforme Silva (2004), o termo *currículo* provém do latim *curriculum*, que significa pista de corrida. Então, por essa significação, se pode dizer que, no percurso dessa corrida que é o currículo, nos tornamos o que somos, ou seja, onde, em grande medida, também se forma nossa identidade. Constatamos, no entanto, que têm vigorado, nas escolas, currículos que reproduzem culturalmente certos interesses e necessidades e que recortam determinados conhecimentos e valores culturais de grupos considerados dominantes e minoritários.

De acordo com Sacristán (2000), grande parte dos problemas vivenciados no cotidiano das escolas e que afeta diretamente o sistema educativo tem relação direta com a problemática da inadequação curricular. Assim, os interesses dos educandos não encontram reflexo na cultura escolar e eles apresentam certa resistência, praticando-a por meio de reações como desmotivação, indisciplina, confronto, recusa, fuga, etc. A literatura aqui pesquisada aponta para um currículo que não é

compreendido como experiências que possa estar em consonância com a construção da identidade da maioria dos alunos.

Quando se discute a ideia de uma cultura escolar e o lugar do currículo, as experiências na escola são elementos que diretamente influenciam a construção da identidade. A identidade é um dos fenômenos mais estudados na atualidade, em que a sociabilidade humana é desafiada no convívio com a diversidade de situações culturais, arranjos institucionais e possibilidades. A identidade é sempre relacional a algo. Seja o outro – aluno, professor, pais –, seja ao próprio ambiente, que também auxilia a compor a noção de si e do outro e pelo conjunto de experiências – onde inclusive o currículo participa desse fator relacional, uma vez que é caminho, opção, contato e visões de mundo que são dadas para que o indivíduo possa ler o seu mundo e a si mesmo.

Vale ressaltar que, quando existe a apresentação de um currículo que não leva o aluno a reconhecer-se, a identidade deixa de ter um caráter relacional e se torna uma dificuldade compô-la. O conflito aparece porque as leituras de mundo – do currículo e das experiências cotidianas de alunos e professores – são um relacional oposto e que, portanto, não se coadunam e levam o indivíduo ao desconforto frente às suas expectativas e às respostas ao que deseja.

De acordo com Tardif (2002), os professores não controlam a seleção dos saberes disciplinares e curriculares transmitidos aos alunos, pois já tais saberes são determinados por meio de programas e de disciplinas que a instituição escolar impõe como modelo a ser seguido. O autor ressalta que os saberes curriculares e disciplinares que os professores trabalham não fazem parte da sua prática docente, ou seja, são produtos já determinados pelos grupos sociais reconhecidos como produtores dos saberes sociais.

A situação acima mencionada sinaliza que os saberes transmitidos já seguem um modelo de conteúdo conformado com os interesses dos grupos produtores, o que indica possíveis situações de indisciplina. Assim, ressaltamos a concepção de Garcia (2005, p. 88), que entende que a indisciplina não “entra” na escola ou “aparece” como um evento nesse contexto, mas que é um evento socialmente construído a partir de um conjunto de crenças desenvolvidas nas interações sociais vivenciadas naquele mesmo ambiente escolar. Haveria, pois, uma construção da indisciplina derivada de uma estrutura que condiciona os indivíduos segundo seus padrões uniformes por um longo período de tempo, com o objetivo de reproduzir resultados semelhantes na sua rotina.

Segundo Sacristán (2000), a relação entre professor e alunos está condicionada pelo currículo, relação na qual a prática do professor depende da questão política que faz implantar um currículo de acordo com os seus esquemas de dominação. As atividades desenvolvidas servem para modelar determinados padrões de comportamento, como o bom aluno que não expressa indisciplina. Tal situação ocorre através do controle de normas de condutas direcionadas e legitimadas pelo próprio contexto da instituição, que determina ações e dita as regras a serem seguidas.

Inicialmente, essa concepção de bom aluno, como aluno obediente e cumpridor das atividades, nos remete a uma disciplina entendida como adequação do comportamento do estudante a determinadas exigências do professor, como exemplo, a submissão e a obediência às normas escolares, para que o aluno se torne um receptor de conteúdos. Tal situação é vivenciada nas escolas de forma corriqueira e, assim, qualquer manifestação de algum ato que fuja da submissão é entendida como uma expressão não legítima por parte dos alunos que questionem essa submissão com relação à passividade.

A desvalorização das experiências dos alunos implica desconstruir a identidade de cada um, pois, ao serem deixadas de lado suas experiências culturais, esses mesmos alunos são submetidos ao controle social. Essas práticas podem ser percebidas de várias formas, dentre elas, das carteiras em fileiras, da organização social dos conteúdos ou, ainda, o ritmo com o qual os trabalhos devem ser desenvolvidos. Assim, caso os alunos não sigam as normas da instituição, como ficar sentado e em silêncio, então seu comportamento é considerado indisciplinado, devendo receber punição como precaução à obediência.

### **Indisciplina e currículo: análise da relação**

A indisciplina escolar não compreende somente características exteriores à escola, como problemas de ordem social, condições econômicas ou provenientes de relações familiares, mas é vivenciada em situações que decorrem de um currículo formal que deixa de considerar as experiências culturais dos alunos, refletindo determinadas práticas que contribuem, portanto, para situações que fomentam expressões indisciplinadas. Tal situação demonstra uma relação explícita da indisciplina com o currículo formal e estático representado nesta discussão.

De acordo com Barbosa e Xavier (2002), vivemos numa visão conservadora, em que a estrutura organizacional exerce a função de adaptar as novas gerações à sociedade que aí está,

permitindo-lhes maior ou menor grau de adaptação conforme o esforço de cada um, a aptidão pessoal ou, ainda, de acordo com a origem de classe, realidade organizacional na qual a disciplina é compreendida como sinônimo de silêncio e de obediência para ocorrer aprendizagem.

Sabemos que a indisciplina não é compatível com aprendizagem, porém precisamos repensar sobre qual visão de currículo estamos adotando no cotidiano escolar, onde as normas são impostas aos alunos em vez de serem discutidas, refletindo práticas autoritárias que expressam de certa forma como o currículo é interpretado e, assim, reproduzido pelos professores e pela instituição.

A discussão sobre currículo deve compreender, de acordo com Pedra (1997), que um currículo é impregnado com as marcas da cultura no qual foi produzido. Por isso ele representa muito mais do que somente conteúdos que constituem as disciplinas escolares, pois abriga concepções de vida social e de relações sociais que animam a cultura em que foi produzido. Assim, portanto, o professor se apropria de um conhecimento que não é interpretado na neutralidade. Dessa forma, sua história pessoal, suas crenças e suas representações selecionam o conhecimento que transmite. O autor ainda ressalta que os alunos chegam à escola com suas expectativas e representações do grupo social a que pertencem e que, basicamente, são diferentes do que é proposto pelo currículo.

A ausência de discussões entre professores e alunos sobre as atividades curriculares e as perspectivas de cada aluno implica falta de democracia, pois o aluno não é valorizado. Ao contrário, quando os alunos tentam expressar seus anseios e suas expectativas, eles são considerados desobedientes, ou seja, indisciplinados, por isso devendo ser punidos. Essa situação demonstra uma escola onde não podem existir conflitos e resistências, uma vez que o ambiente escolar parece ser ocupado por estudantes que não causam problemas.

Convém reforçar o entendimento de que o currículo não é um meio neutro de transmissão de conhecimentos. Para Silva (2003), o currículo controla, regula e governa todos os envolvidos no processo. Assim, a regulação acaba sendo legitimada pelo currículo. Na compreensão do autor, o currículo faz parte de uma relação social, pois a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza por meio de uma relação entre pessoas. Dessa forma, não podemos pensar o currículo como uma lista de conteúdos, mas como experiências em seu aspecto político e contextualizado, ou seja, em sua ação percebemos

que o currículo transforma as pessoas e assim é transformado por elas.

De acordo com Apple (1995), a educação está ligada à política da cultura e o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos que surge na sala de aula de um país, pois a tendência é que o currículo faça parte de tradição seletiva, que resulta das preferências de determinados grupos acerca do que sejam conhecimentos legítimos. Os estudos de Apple demonstram a importância da teorização crítica para se compreender o processo de escolarização, cujo conhecimento, impregnado no currículo, manifesta a força que exerce nas relações escolares.

Infelizmente, as práticas exercidas podem expressar representações de um currículo descontextualizado da realidade social do aluno, limitando a sua visão de mundo. Essas práticas acabam fomentando o surgimento da indisciplina, que serve para demonstrar algo errado no processo de ensino-aprendizagem, cujo currículo precisa ser repensado para atender às necessidades dos alunos.

### **Indisciplina e currículo: fragmentos de uma cultura**

A cultura escolar abrange todos os envolvidos no âmbito escolar, bem como todo o funcionamento que ocorre no seu cotidiano, desde o processo de ensino e aprendizagem com professores e alunos, aos processos de socialização entre professores que anunciam uma dinâmica cultural particular da instituição. A escola é considerada como uma organização que expressa uma cultura própria nos modos de interpretar os acontecimentos que surgem. Essa cultura faz parte da dinâmica do funcionamento da escola, e as ideias, os hábitos e as representações que os professores carregam e compartilham são o que comunicam nos seus modos de pensar, de perceber e de desenvolver suas práticas.

Segundo Faria Filho et alii (2004), as pesquisas demonstram que os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas com base no lugar e na posição que ocupam no interior de um sistema de forças assimétricas. O objetivo das práticas, segundo os autores já apresentados, é produzir, além de prescrições a serem seguidas, lugares hierárquicos de poder e de saber, voltados para a prática dos docentes, com a intenção de produzir sujeitos que identifiquem e se adaptem ao sistema.

A literatura aqui explorada sinaliza a cultura como uma forma de expressão da vida e do agir das pessoas, e, assim, constitui um conjunto de significados e de representações da sua vivência em sociedade, construídos e partilhados nas interações

sociais, o que implica o modo como o sujeito pensa e percebe as situações que ocorrem em seu cotidiano. Ao socializar conhecimentos, valores e expectativas, ocorre uma dinâmica cultural que possibilita que as pessoas reconstruam suas interpretações sobre a realidade e, ao mesmo tempo em que transformam a cultura, também são transformadas por ela.

No cotidiano escolar, a dinâmica não é diferente, pois os professores interagem através de suas crenças, experiências e referências culturais, as quais podem produzir uma forma social de perceber os acontecimentos, nesse caso, a indisciplina. É nesse ambiente que presenciamos cenas que sinalizam que a escola se transforma num campo de batalha entre os valores trazidos pelos alunos da sociedade em geral contra os valores que os professores tentam inculcar na formação do aluno. Nesse caso, o currículo é parte da cultura escolar, que, de acordo com Moreira e Candau (2007), é um campo de conflitos que tenta impor uma definição particular de cultura com seu conteúdo, favorecendo um determinado grupo, o que o torna um território de conflitos e de competições em torno dos significados produzidos e reproduzidos culturalmente.

A cultura da escola, ao estabelecer o currículo estático como conhecimento, expressa um conjunto de regras e de normas que são impostas aos alunos, o que pode sinalizar uma possível negociação do que é imposto a eles, como ocorre com as expressões denominadas como indisciplina. Essa negociação pode não ser bem interpretada na escola e que, ao invés de ocorrer uma negociação de normas de disciplina, pode ocorrer uma imposição delas.

É necessário viabilizar condições da disciplina em sala de aula, pois essa disciplina necessita do consentimento por parte dos alunos e dos professores. Nesse contexto, o currículo, que é a escola e sua cultura, estaria exercendo a sua função, que é inserir os alunos na construção das normas como também do saber. Como a cultura escolar determina sem negociação as funções que cada um deve cumprir no cotidiano escolar, então a disciplina é percebida pelos alunos como uma imposição não legítima, enquanto que a indisciplina é percebida pela escola (pelos professores) como um comportamento ilegítimo dos alunos.

### **Uma reflexão sobre o currículo escolar**

A discussão até aqui apresentada neste texto aborda um currículo que pode ser um articulador de transformações no cotidiano escolar ou um instrumento de regulação através das práticas pedagógicas, contribuindo para o

surgimento da indisciplina, considerada, neste trabalho, como conjunto de insatisfações manifestadas por parte dos alunos em relação à organização curricular.

A impressão que temos é que a escola não consegue assimilar os valores, os comportamentos e as atitudes que não os hegemonicamente dominantes, isso assim acontecendo regularmente devido às rígidas estruturas curriculares. Dessa forma, a instituição escolar considera as diferenças e os comportamentos divergentes aos padrões estabelecidos como posturas indisciplinadas (Barbosa, Xavier, 2002). As autoras ainda alertam para a questão de um currículo como um conjunto de saberes relacionados com a cultura que, devido às estruturas rígidas, não considera determinadas posturas construídas culturalmente.

As atitudes e os valores que fazem parte da seleção cultural da nossa sociedade não incluem e não admitem, nos espaços escolares, certas posturas que fazem parte da cultura, como, por exemplo, a irreverência. A irreverência pode até ser considerada parte da cultura, porém não faz parte do currículo trabalhado, sendo considerada uma expressão de indisciplina pela instituição escolar. A irreverência é produzida e reproduzida socialmente, por fazer parte da nossa cultura ou da cultura dos alunos, entretanto, na escola ela não pode ser manifestada. Nesse caso, os alunos se utilizam dela em oposição às estruturas rígidas da cultura escolar – cultura escolar que trabalha por meio de punições com o objetivo de tornar os alunos submissos, seja como alunos, seja como cidadãos.

Garcia (1999) reforça o ato de superar a noção arcaica da indisciplina restrita à dimensão comportamental, visando associá-la com o período histórico desta virada de século, como também visando refletir sobre a desigualdade de critérios e de expectativas assumidos pela escola, que é diferente do que os alunos, em sua maioria, apresentam. Por isso, precisamos refletir sobre as expectativas da escola em consenso com as dos alunos, perseguindo aquelas que estejam apoiadas em bases democráticas e que atendam às necessidades de toda a comunidade escolar.

O currículo, quando estático e fechado, exerce como função o controle social, cumprindo o papel de reprodutor social ao contribuir para a regulação daqueles que estão sob suas orientações, neste caso os professores, os quais não conseguem refletir sobre os objetivos e sobre as estratégias contidas nele, legitimando a reprodução social ao trabalhar com os alunos sem questionar os conteúdos de forma crítica (REBELO, 2002).

Garcia (1999) ainda discute a concepção de algumas escolas que não apresentam problemas com a indisciplina. Afirma que essas escolas

conjugam uma política de valorização da aprendizagem ao criticarem as condições que a inibem, ressaltando a importância de compartilhar e de comunicar aos alunos as expectativas sobre suas potencialidades, demonstrando que eles necessitam assumir suas próprias responsabilidades junto à escola.

Na relação do currículo com a indisciplina, o currículo formal é estático, gerando, dessa forma, resistências por parte dos alunos quando não participam dos trabalhos escolares. Essas resistências, por sua vez, são interpretadas pelos professores como expressões de indisciplina. A ausência de um currículo flexível e aberto às experiências dos alunos com a cultura trabalhada nas relações escolares pode implicar um não cumprimento por parte dos alunos nos projetos escolares, o que expressa uma indisciplina validada e relacionada com o currículo estabelecido.

No contexto escolar, os professores demonstram uma grande preocupação com a questão da indisciplina comportamental, deixando de lado a indisciplina relacionada à aprendizagem, em que os alunos negam as oportunidades dadas pela escola. Ao enfatizar a questão comportamental, os professores podem priorizar medidas de controle e punição, deixando de repensar suas atividades e o próprio currículo escolar.

### Considerações finais

Nas situações apresentadas, a indisciplina manifestada pelos alunos pode sinalizar um conjunto de insatisfações em aceitar certas práticas que defendem a uniformidade presente na escola, como também pode sinalizar a dificuldade da instituição em administrar os conflitos que decorrem de ações na esfera de uma convivência, dita pelos profissionais da educação, como democrática, embora não seja.

No cenário educacional, o saber produzido ou transmitido pela escola carece, efetivamente, de cultivar teorias e desenvolver práticas abertas, racionais, críticas e reflexivas que venham a subsidiar as diretrizes curriculares voltadas para a construção de uma identidade que valorize as experiências dos alunos e não os exclua do processo de aprendizagem. A cultura escolar necessita considerar a construção de um projeto em que todos os envolvidos da comunidade educativa sejam representados, com o objetivo de discutir novas propostas que atendam às necessidades de acordo com a realidade educacional de cada escola.

Convém mencionar a necessidade de uma reflexão acerca de um currículo flexível, com práticas alternativas que contribuam para o

desenvolvimento da autonomia nos alunos, por meio de aprendizagens significativas e integradas, por meio de questões que sejam relevantes para todos. O currículo flexível e não estático pode auxiliar na diminuição da indisciplina escolar, especialmente quando esta se restringe à resistência e às insatisfações dos alunos com o currículo fechado que não atende a suas experiências culturais.

No âmbito educacional, a ação pedagógica é a ação sobre um indivíduo, ou seja, significa uma atividade de interação entre seres sociais que oportunizam uma situação de aprender e ensinar, situação em que ocorre a transferência do saber cultural de uma geração para outra. Entendemos que a educação é um ato político e o ato de educar deve ser entendido, nas relações sociais, como uma atividade humana inserida na totalidade de uma organização social, a qual necessita repensar as diretrizes curriculares como uma das questões que implicam diretamente as situações de indisciplina no contexto escolar.

### Referências Bibliográficas

- APPLE, M. W. Repensando ideologia e política. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 39-58.
- BARBOSA, M. C. S.; XAVIER, M. L. M. Os primeiros estudos. In: XAVIER, M. L. (Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.
- ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 3. ed. Porto: Editora Porto, 1992.
- FARIA FILHO, L. M. et alii. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- GARCIA, J. *Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva*. p. 101-108.1999. Disponível em: <[http://www.pr.gov.br/ipardes/publicações/revista\\_pr\\_95.htm-7K](http://www.pr.gov.br/ipardes/publicações/revista_pr_95.htm-7K)>. Acesso em: 13 set. 2004.
- GARCIA, J. A construção social da indisciplina na escola. In: SEMINÁRIO DE INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 1., Curitiba. *Atas*. Curitiba: UTP, 2005, p. 87-93.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- PEDRA, J. A. *Currículo, conhecimento e suas representações*. São Paulo: Papirus, 1997.
- REBELO, R. A. *Indisciplina escolar: causas e sujeitos*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 190-2007.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

### Sobre as autoras:

**Anderléia Sotoriva Damke:** Pedagoga. Professora Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Coordenadora de Estágio da Faculdade Sul Brasil (Fasul – Toledo). E-mail: sotodamke@yahoo.com.br.

**Lígia Wilhelms Eras** Socióloga. Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista Reuni. E-mail: [ligiaweras@hotmail.com](mailto:ligiaweras@hotmail.com).

**Ingrid Simon:** Advogada. Professora Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Coordenadora adjunta do Curso de Direito da Faculdade de Pato Branco (Fadep). E-mail: [ingrid@fadep.br](mailto:ingrid@fadep.br).



## A participação do jovem no contexto escolar: processos educativos e decisórios

Francisco Carlos Franco\*

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a participação do jovem no contexto escolar da educação básica como forma de propiciar aos jovens tempos e espaços para que participe de forma efetiva dos processos decisórios, de ações e projetos desenvolvidos na escola. Aborda a questão em três perspectivas: na dimensão do processo de ensino-aprendizagem; na valorização da cultura do jovem e de sua comunidade e nas instâncias decisórias institucionais. A educação do jovem, segundo esses referenciais, proporciona ao educando momentos de diálogo com o mundo, em um movimento de busca para desvelar a essência das coisas e os sentidos que elas suscitam, como também as perspectivas de mudança e da adequação do mundo à sua época, aos seus anseios, necessidades e desejos.

*Palavras-chave:* participação, juventude, educação escolar e democracia.

### Participation of youth in the school context: education and decision making processes

### Abstract

This article aims to reflect on the participation of youth in the school context of basic education as a way to provide young people time and space to participate effectively in decision-making processes, actions and projects developed in school. Addresses the issue from three perspectives: the size of the teaching-learning; the enhancement of youth culture and its community in decision-making and institutional. The education of the young, according to these references, the student provides moments of dialogue with the world in a movement that seeks to uncover the essence of things and the way that they raise, but prospects for change and the adequacy of their world time, their expectations, needs and desires.

*Keywords:* Participation, Youth, School Education and Democracy

### Introdução

*A democracia de amanhã prepara-se com a Democracia na escola. Um regime autoritário na Escola não pode formar cidadãos democratas.*

Célestin Freinet

Nos últimos anos temos presenciado uma crescente valorização da participação dos jovens por meio de ações desenvolvidas por instituições culturais, esportivas e educacionais, numa tentativa de propiciar ao jovem uma vivência democrática e uma formação para o pleno exercício da cidadania.

A palavra protagonismo é de origem grega, sendo que *protos* significa “o principal” e *agonista*, “o lutador”. No Dicionário Aurélio (ano) encontramos a seguinte definição: “Pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar de um acontecimento”. Quando nos reportamos ao protagonismo juvenil, este se refere à participação efetiva do jovem no meio social e cultural, vislumbrados em uma atitude cidadã que objetive transformar o potencial do jovem em habilidades, competências e capacidades, referências essas permeadas por valores inspirados pela construção de uma sociedade mais humana e solidária.

É importante destacar que o protagonismo juvenil, em nosso estudo, contempla o período dos doze aos dezoito anos de idade, sendo essa fase

correspondente à adolescência, que se caracteriza pela transição da infância para o estado adulto.

Becker (1986) destaca que a sociedade atual tem reprimido e manipulado os adolescentes, o que exige de todos, inclusive os profissionais da educação, uma mudança dessa postura frente ao jovem, sendo relevante perceber que:

*É na adolescência que começamos a escolher livremente. É um aprendizado que nunca termina, talvez porque escolher é uma das tarefas mais difíceis da vida. [...] O adolescente, frente às primeiras e inúmeras escolhas, muitas vezes sente-se confuso, angustiado. Mas poder escolher é um privilégio e deve ser exercido sempre que possível. [...] O mais importante é participar das escolhas, participar ativamente da vida, tanto como indivíduo quanto parte integrante da sociedade.* (Becker, 1986, p. 95)

Porém, percebemos que no contexto da educação formal, salvo algumas exceções, não há um trabalho voltado para o desenvolvimento de ações articuladas, planejadas e desenvolvidas pelos jovens em instituições escolares.

Assim, consideramos relevante repensar nos encaminhamentos e propostas desencadeadas

na escola e criar alternativas para que a participação do jovem seja uma realidade no contexto escolar, para que o aluno participe de forma efetiva dos processos decisórios e vivencie uma aprendizagem que lhe possibilite desvelar o mundo e a se constituir de forma integral.

Para isso, é preciso reconhecer os tempos e espaços possíveis para que a participação dos jovens se efetive e, entre as diversas possibilidades, destacamos três dimensões que acreditamos ter o potencial de desenvolver um processo participativo no contexto escolar:

- No processo de ensino-aprendizagem;
- Na valorização da cultura do jovem e de sua comunidade;
- Nas instâncias decisórias institucionais.

### **Os processos de ensino-aprendizagem e a participação do jovem**

Nas últimas décadas o processo educativo em muitas escolas que trabalham com os jovens tem se orientado pelo desenvolvimento de habilidades e competências, com vistas a atender ao modelo capitalista vigente e para a adaptação para um mundo em que as mudanças são rápidas e que se diluem com rapidez. Essa tendência impõe ao sistema educacional a formação das novas gerações pautada na superficialidade, na inconstância e na urgência, para a incorporação de novos modelos que vão se constituindo em nosso cotidiano.

As constantes mudanças que hoje vivenciamos, impregnadas por uma organização mundial globalizada, desafiam os jovens a se posicionar frente à realidade em um processo que “[...] pela primeira vez na história, constatamos que o ciclo de renovação do conhecimento é mais curto que o ciclo de vida das pessoas” (Carbonell, 2002, p.54).

Perante essa realidade, notamos que a formação meramente instrumental contagiou algumas das propostas mais recentes para a educação, processo esse que quase sempre vem acompanhado com o descuido com o conhecimento e as significações historicamente construídas, se orientado pelos processos de ensino-aprendizagem concebidos apenas pelas novidades e as exigências do mercado de trabalho e da manutenção do *status quo*. Desta maneira, a formação escolar negligencia o conhecimento e a tradição, pois:

*Com a perda da tradição perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado [...] não se pode negar que, sem uma tradição*

*firmemente ancorada, toda a dimensão do passado foi posta também em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade da existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação.* (Arendt, 2004, p.130-131)

Entendemos que educar é proporcionar momentos de diálogo entre o humano e o mundo, permeado pelo conhecimento e os sentidos atribuídos em diferentes contextos e épocas e ao nosso modo de ser-no-mundo e ir além das aparências, em um movimento de busca para desvelar e revelar as coisas, suas essências e os sentidos que elas nos suscitam, como também as perspectivas de mudança e a adequação do mundo à nossa época, aos nossos anseios, desejos e necessidades.

Pensar a educação nessas diretrizes é transcender a mera formação técnica e contemplar o mundo como um universo de significações manifestas em fenômenos múltiplos e complexos, de forma crítica, sensível e criativa, visto que:

*Pensar acontece somente sobre aquilo que não foi pensado, pois o próprio mundo ao redor pode ser familiar, mas não pensado, uma vez que conhecer através de qualquer meio de informação ou de exposição jamais será pensar o mundo, mas recebê-lo pronto. O homem não precisa parar para dizer aquilo que deve e como deve ser feito, mas fazê-lo e realizá-lo, simplesmente. A escola precisa ocupar este espaço para que se tenham homens de ação, que sejam e que atuem sobre as coisas que aí estão* (Maciel, 1998, p.20).

Orientando-se nesses preceitos, defendemos uma educação escolar voltada para os jovens por meio de projetos didáticos, que permita ao educando contemplar o meio físico e social e desvelar suas grandezas, incoerências, contradições, misérias etc.

As ações educativas permeadas por projetos didáticos proporcionam aos alunos e aos professores a oportunidade de planejar, organizar, desenvolver e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem em conjunto, com atividades mais dinâmicas e significativas e com a participação

efetiva do jovem, sendo esse co-responsável pelo seu desenvolvimento e pelo seu aprendizado, pois:

O aluno aprende quando se torna sujeito de sua aprendizagem. E, para se tornar sujeito de sua aprendizagem, ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, projeto esse inserido no projeto de vida do próprio aluno. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico. (Antunes, 2002, p. 138)

Desta maneira, o trabalho com projetos didáticos sinaliza como uma forma de incentivar a participação do jovem no processo educacional, uma vez que, segundo Ludke (2003, p. 68-75), essa perspectiva favorece o processo educacional por:

- Romper com o esquema tradicional do currículo escolar;
- Propiciar a participação dos alunos e superar o modelo tradicional;
- Incentivar a construção do conhecimento por intermédio da investigação;
- Articular ações entre o trabalho individual e o coletivo e valorizar atitudes e comportamentos sociais etc.

Nesse contexto o papel do professor é essencial, pois segundo Arendt (2006) ele é um dos responsáveis por introduzir o aluno no mundo. Assim, o professor se apresenta como representante de um mundo pelo qual o jovem terá que futuramente assumir a responsabilidade, sendo que:

*A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo: Isso é o nosso mundo (Arendt, 2006, p.239)*

Cuidar e zelar pelo conhecimento e cuidar e zelar pelo desenvolvimento do aluno são dimensões que estão intrinsecamente ligadas, sendo o professor o mediador que provocará o aluno a pensar sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, de forma integrada, por meio de projetos que busquem o sentido nas relações e significações das coisas do mundo e a forma como elas se articulam. Tais referências auxiliam o

jovem a se posicionar e criar novas proposituras frente ao mundo vivido, que a ele se apresenta e que precisa ser desvelado, e sensível às vigências e urgências de seu tempo.

Uma educação que proporcione às crianças e aos jovens um processo de ensino-aprendizagem e que entenda que:

*O conhecimento serve primeiramente para nos auto-conhecer e a todas as circunstâncias e a conhecer o mundo. Serve para adquirirmos habilidades e competências do mundo do trabalho, serve para tomar parte das decisões da vida em geral, social, política e econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. Serve para nos comunicar, para comunicar o que conhecemos, para conhecer melhor o que já conhecemos e para continuar aprendendo (GADOTTI, 2007, p. 69).*

Para efetivar um processo educativo nessa perspectiva é preciso que a escola se organize para tal. A mudança nos processos de ensino-aprendizagem por meio de projetos e da participação das crianças e jovens em sua construção exige uma mudança de postura dos professores, da equipe diretiva, dos funcionários da escola, dos familiares/ responsáveis dos alunos, pois requer uma nova estrutura física, material e de um acompanhamento pedagógico diferenciado.

Nesse sentido, é importante considerar que o projeto político-pedagógico da escola, que é a referência para o trabalho educativo que a unidade escolar desenvolve, contemple, além dos conhecimentos relevantes e próprios de sua tarefa educativa, as reais necessidades das crianças e dos jovens, para que possibilite uma intervenção educacional de sucesso e significativa. Desta maneira, é de fundamental importância que a comunidade escolar e local conheça a função do projeto e os preceitos que o constituem, para que possam participar efetivamente de sua construção implantação, desenvolvimento e avaliação, tendo a participação das crianças e dos jovens em todo o processo.

Assim, os projetos de trabalhos associados ao projeto político-pedagógico da escola, além de articular o jovem para a construção de sua autonomia e potencializar a ampliação das fontes de informações para uma aprendizagem produtora de sentido, proporciona ao educando o acesso à diversidade de culturas presentes no meio social e da própria cultura do jovem.

### **A valorização da cultura do jovem e de sua comunidade**

A cultura do jovem e de sua comunidade também é uma dimensão que merece atenção na perspectiva do desenvolvimento do protagonismo infante-juvenil na escola, pois em muitos momentos os alunos não se sentem presentes no mundo que a escola lhes apresenta, pois ao contemplar apenas a cultura erudita, aspecto importante e imprescindível, a escola desconsidera outras formas de conceber e significar o mundo.

As manifestações culturais das crianças e dos jovens raramente são valorizadas na escola e, quando ocorrem, não raro, se apresentam como uma simples concessão de espaço. Geralmente esses momentos são concebidos como atitudes e gostos pitorescos, ou então como provocações, coisas da idade que com o tempo tendem a desaparecer, entre outras percepções.

Essas posturas dos adultos (professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola) que atuam no contexto escolar desconsideram que:

*Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, o seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitas” com que chegam na escola. O respeito devido à dignidade do educando não permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (Freire, 1997, p.64)*

O respeito ao jovem se dá também por meio da valorização de sua cultura, que tem códigos próprios, manifestos pela forma de se vestir, de se expressar, pelas músicas que ouve, ou seja, por uma gama de representações que evidenciam sua leitura de mundo, o seu ser-no-mundo, por meio de seus posicionamentos frente à realidade social que vivenciam.

Nessa perspectiva, defendemos que as manifestações culturais dos jovens e de sua comunidade sejam acolhidas no âmbito escolar por meio de ações articuladas pelas suas representações, uma vez que:

*O respeito a toda diversidade presente na cultura do jovem e da comunidade em que está inserido significa, antes de tudo, respeitá-lo como cidadão em seu direito à participação e interferência na organização social, democratizando o*

*espaço da escola para as manifestações culturais locais estejam presentes, valorizando as pessoas e suas experiências e vivências. (Franco, 2006, p. 67).*

Desta maneira, consideramos relevante que a cultura erudita e a cultura dos alunos sejam contempladas de forma integrada na escola nos espaços em que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve em conjunto com o desenvolvimento atividades em que as crianças, os jovens e a comunidade local e escolar possam participar como protagonistas, o que pode ocorrer por meio de mostras de artes visuais e de artesanato, de shows de música, mostras de teatro, entre outros, com a participação dos alunos em todo o processo, desde o planejamento até a avaliação das ações desenvolvidas.

Procedimentos desta natureza aproximam a comunidade da escola, porém de uma maneira diferente da qual costumamos observar, ou seja, os alunos, os pais/responsáveis e demais pessoas do bairro se articulam para serem produtores culturais e não apenas como simples receptores de cultura.

Na articulação de várias possibilidades de participação apresentadas neste capítulo, entre outras possíveis, é que poderemos incentivar os alunos a aprender a participar participando (Freire, 1997), uma das perspectivas para a concretização de uma educação cidadã de nossas crianças e jovens.

### **A participação do jovem e as instâncias decisórias institucionais.**

A escola, de acordo com a sua realidade, pode ajudar os estudantes na organização das assembleias, tendo como apoio, quando necessário, o Professor Coordenador de Turma. A participação do adulto nesse contexto é apenas no sentido de mediar o debate e auxiliar as crianças ou jovens no processo democrático, que também carece de aprendizado.

Quando a sala ou grupo de jovens já tiverem um grau de autonomia que garanta a sua articulação e independência na realização de assembleias e de ações, o ideal é que os adultos se afastem, para que o grupo possa atingir patamares ainda mais evoluídos na organização de sua participação, uma vez que:

*Os jovens enfrentam muitas situações pela primeira vez. O adulto já passou por experiências semelhantes e muitas vezes têm consciência de elementos que escapam à compreensão de uma geração mais nova.*

*[...] É normal que os jovens passem por instabilidade emocional nessa etapa da vida. Nesses casos, os adultos servirão como elementos estabilizadores. Os educadores é que garantem a continuidade na trabalho de formação, fazendo com que seja aproveitada toda a experiência acumulada, na medida em que vão se revezando as várias gerações de jovens. Os protagonistas são os jovens, é claro. Mas os educadores funcionam como parteiras que, com sua experiência e conhecimento teórico, facilitam o nascimento do novo. (Boran, 1994, p. 31)*

Segundo Costa (2006), a participação do jovem está sempre relacionada à postura e atuação assumidas pelos adultos, em nosso caso, dos professores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos etc, que podem facilitar ou dificultar o processo. Em alguns momentos e espaços, as propostas e atitudes dos adultos no contexto da escola apenas proporcionam espaços que, de forma velada, sejam desenvolvidas atividades que revelam uma pseudo participação do jovem. Como exemplos desse tipo de participação, temos:

*Participação manipulada – os adultos determinam e controlam o que os jovens deverão fazer numa determinada situação.*

*Participação decorativa – os jovens apenas marcam presença em uma ação, sem influir no seu curso e sem transmitir qualquer mensagem especial aos adultos.*

*Participação simbólica – a presença dos jovens em uma atividade ou evento serve apenas para mostrar e lembrar aos adultos que eles existem e que são considerados importantes. A participação é, ela mesma, uma mensagem (Costa, 2006, p.181).*

O que se espera é que o jovem vá gradativamente construindo sua autonomia e que sua participação atinja patamares elevados, desde a decisão de se fazer algo ou não alguma coisa, até o planejamento, a execução e avaliação de uma ação (Costa, 2006).

Assim sendo, entendemos que a participação dos alunos nos processos avaliativos e decisórios nos diversos colegiados da escola, como no Conselho de Classe, Série ou Ciclo, ou no Conselho de Escola, entre outros, é um excelente aprendizado de participação democrática que, por meio de vivências concretas tende a transcender o espaço escolar, com reflexos no meio social em que o aluno está inserido.

Uma das estratégias para se concretizar o processo participativo das crianças e dos jovens no contexto escolar é o desenvolvimento de assembleias setoriais que, segundo Puig (2002, p.28), ajudam os educandos em muitos aspectos, entre as quais destacamos:

- O reconhecimento da coletividade e o sentimento de pertencimento no grupo em que estão imersos;
- A construção da autonomia, que impulsiona o jovem a estabelecer critérios e posicionamentos pessoais, coletivos e de intervenção na instituição;
- A capacidade de construir normas para otimizar a convivência;
- A capacidade de dialogar de forma democrática e a predisposição de nortear as suas ações pautadas em valores como solidariedade, cooperação, tolerância, entre outros.

Segundo Araújo (2004), as assembleias escolares podem ser organizadas, em três níveis: nas salas de aula, na escola e para os professores que atuam na escola. Em nosso estudo estaremos destacando o potencial participativo dos alunos nas assembleias realizadas no âmbito da sala de aula e nos espaços destinados à participação de vários segmentos, como o Conselho de Escola, por exemplo.

As assembleias de classe têm como foco questões que se reportam às temáticas específicas da sala de aula que tem como objetivo proporcionar aos alunos momentos para avaliar o processo de ensino-aprendizagem como um todo, com vistas a preparar a reflexão para a participação dos representantes no Conselho de Classe, Série ou Ciclo, ou então para refletir sobre dos anseios e necessidades dos alunos frente à organização da escola, dos tempos e espaços destinados ao desenvolvimento de atividades culturais, esportivas etc., que servirão como elementos para a participação de reuniões do Conselho de Escola, entre outras possibilidades.

Nesse contexto, as assembleias do estudantes são os espaços para que as questões levantadas são debatidas de forma intensa, o que favorece o levantamento dos pontos valorosos para o grupo que será apresentado em outros contextos.

Araújo (2004) considera que as assembleias de classe também podem ter seu encaminhamento em outras proposituras, como questões afetivas e de convivência, sendo que, nessa perspectiva “Seu objetivo é regular a convivência e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no âmbito

de cada classe e [...] serve como espaço de diálogo na resolução de conflitos cotidianos” (Araújo, 2004, p. 31).

As vivências em diversos espaços, como em reuniões institucionais e nas assembléias de classe, entre outros, proporcionam aos jovens experiências democráticas no âmbito escolar de forma autêntica, que favorece o “[...] ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele se procura e se experimenta, empenhado que está na construção de sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida” (Costa, 1999, p.180)

Porém, como destacamos anteriormente (Franco, 2006), o trabalho de incentivar a participação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos carece de acompanhamento do adulto, visto que:

*[...] é um processo que necessita paciência, pois os jovens podem cometer equívocos, precipitações etc., que devem ser acolhidos, pensados, avaliados e redimensionados, afim de que os educadores e os educandos em conjunto busquem soluções para superar as dificuldades e/ou entraves que se apresentam. Deixar os jovens sozinhos, principalmente os que não desenvolveram sua autonomia, é abandono, pior ainda, é expô-los a situações de fracasso que os desmotivam em suas empreitadas* (Franco, 2006, p. 70-71).

Um dos canais para que as crianças e jovens possam gradativamente construindo uma autonomia responsável é o fortalecimento dos órgãos representativos dos discentes, que são os Grêmios Estudantis.

### O Grêmio Estudantil

O Grêmio Estudantil é o espaço coletivo, social e político, que possibilita a participação dos alunos, rompendo com as relações hierarquizadas de poder no contexto escolar, estreitando a relação entre os alunos entre si, entre os alunos e os professores e membros da equipe diretiva.

É a via institucionalizada para que os discentes tenham espaço para explicar e debater suas inquietações e necessidades e para encaminhar suas propostas e reivindicações junto à equipe diretiva da escola. Nesse sentido, é relevante pensar que:

*O Grêmio organiza-se, com mais facilidade, quando a escola encontra-se num momento de gestão*

*democrática, em que a correlação de forças é menos desigual e tem vínculos firmes com a comunidade e com outras instituições. Quando o processo de eleição dos representantes acontece naturalmente, sem a interferência de outros segmentos, notamos maior facilidade na ação dos grêmios uma vez que as lideranças surgidas nas turmas favorecem essa situação* (Gracio e Aguiar, 2005, p. 81).

O Grêmio organiza-se por intermédio da aglutinação dos alunos com interesses comuns, que montam uma chapa composta por representantes de várias séries e períodos para elaborar a sua proposta de gestão e apresentar aos seus pares no processo eleitoral, que acontece em muitos sistemas de ensino, de dois em dois anos.

Os componentes do Grêmio Estudantil geralmente podem contar com o Conselho de Representantes, composto pelas representações das salas de aula para auxiliar nas reuniões, na tomada de decisões e na articulação dos demais alunos para o desenvolvimento das ações. Desta maneira, por meio de assembléias das salas, e posterior participação dos representantes nos encontros do Grêmio, garante-se o envolvimento de grande parte dos estudantes. Entretanto, notamos que em algumas conjunturas:

*[...] os alunos, ao elegerem os representantes, simplesmente delegam-lhes o poder de resolver todos os problemas da turma, recusando-se a participar de novas discussões. É comum ouvirmos dos representantes queixas sobre a dificuldade em dialogar com seus colegas após as eleições* (Gracio e Aguiar, 2005, p. 80).

Esse comportamento reflete o contexto social em que a escola está inserida e no modelo de democracia representativa que vivenciamos no processo eleitoral em nosso país. O desafio é passarmos de uma atitude contemplativa, que normalmente boa parte da população adota após a escolha de seus representantes, para um modelo democrático participativo, que entende que o processo participativo não se encerra depois do voto.

Caso os alunos da escola tenham atitudes de afastamento do Grêmio Estudantil após o pleito, cabe aos alunos mais participativos, professores e equipe diretiva propor um amplo debate sobre questões relativas à participação, à democracia etc.

Esse é um importante exercício de educação cidadã, que pode desencadear uma participação mais efetiva dos alunos nos rumos da escola e das proposituras do Grêmio Estudantil e articular ações e desenvolver projetos com atividades esportivas, culturais e de problemas relacionados à gestão da unidade escolar.

Assim, as ações e projetos desencadeados pelo processo participativo dos estudantes liderados e organizados pelo Grêmio Estudantil se apresentam como um meio para que sua cultura esteja presente no espaço escolar.

### Considerações finais

O desenvolvimento da autonomia do educando por meio de ações e projetos desencadeados pela participação efetiva das crianças e dos jovens no contexto escolar, requer de todos os envolvidos no processo, pais, educadores, equipe diretiva da escola etc., uma postura de abertura e de valorização da cultura do jovem, de suas expectativas, anseios, desejos e necessidades.

A busca de tempos e espaços para que a participação do jovem nos processos educativos e decisórios no contexto escolar pode se efetivar em várias dimensões, desde os processos educativos vivenciados em sala de aula, como no planejamento e desenvolvimento de ações de cunho cultural, esportivo, etc., ou em outras perspectivas que se apresentem relevantes e que atendam às especificidades da unidade escolar.

Pensar na educação dos jovens nesta perspectiva revela o compromisso com uma formação integral dos educandos não se resume apenas em disponibilizar o conhecimento e prepará-lo para o mercado de trabalho, uma vez que são as atitudes, comportamentos e valores inspirados em uma sociedade democrática que proporcionarão aos jovens elementos para atuar no mundo de forma mais justa e solidária, o que compreende, entre outras possibilidades, em valorizar sua participação, por meio de experiências significativas, que o prepare para o exercício da cidadania de forma responsável e dinâmica.

### Referências

- ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho?* São Paulo: Cortez/ IPF, 2002. 224p.
- ARAÚJO, Ulisses F. *Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos.* São Paulo: Moderna, 2004. 159p.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro.* São Paulo: Perspectiva, 2004. 348p.
- BECKER, Daniel. *O que é adolescência.* São Paulo: Brasiliense, 1986. 98 p.
- BORAN, Jorge. *O futuro tem nome: juventude.* São Paulo: Paulinas, 1994. 92p.
- CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola.* Porto Alegre: Artmed, 2002. 120p.
- COSTA, Antonio C. G. da. *A presença da pedagogia.* São Paulo: Global/ Instituto Ayrton Senna, 1999. 202p.
- \_\_\_\_\_. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e democracia.* São Paulo: FTD, 2006. 343 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* 28ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 148 p.
- FRANCO, Francisco C. O protagonismo juvenil e a coordenação pedagógica.. In: RAMALHO, L. A. & PLACCO, V. M. S. N. (orgs) *O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade.* São Paulo: Loyola, 2006. p.61-80.
- GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.* São Paulo: Publisher, 2007. 112 p.
- GRACIO, Juçara D. A. e AGUIAR, Regina C. F. Grêmio estudantil: construindo novas relações. In:
- BASTOS, J. B. *Gestão democrática.* Rio de Janeiro: DP&A. 71-82.
- LUDKE, Menga. O trabalho com projetos e a avaliação na educação básica. In: HOFFMANN, J. *Práticas avaliativas e aprendizagem significativa.* Porto Alegre: Mediação, 2003. 107 p.
- MACIEL, Lizete S. B. *Uma concepção fenomenológica de educação.* UNICIÊNCIA, Anápolis, v. 5, PP. 17-21, 1998.
- PUIG, J. M. As assembléias de sala de aula ou como fazer as coisas com palavras. In: ARGÜIS, R. et al. *Tutoria: com a palavra o aluno.* Porto Alegre: Artmed, 2002. p.27-38.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança*. São Paulo: Libertad, 2005. 7ª ed. 112 p.

**Sobre o autor**

**Francisco Carlos Franco:** Doutor em Educação na área de Psicologia da Educação, Professor do Programa de Mestrado em Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação. Universidade Braz Cubas.



## Identificações/Mutações da educação frente à formação do objeto tecnologia educacional na pós-modernidade

*Mateus Roncada Nardini\**

O texto a seguir trata-se de uma resenha de uma obra de Michel Foucault, “A Arqueologia do Saber”. O foco desta resenha consiste principalmente em tecer comparativos e linhas de pensamento sobre a formação dos objetos, trabalhada pelo autor neste livro, e o “objeto” tecnologia educacional, que está cada vez mais presente no ramo da educação. Para isso, baseio-me, também, em outros estudos foucaultianos e de outros autores que trabalham questões como: Sociedade, Novas Tecnologias e Identidades.

Primeiramente, há uma breve revisão sobre todo conteúdo trabalhado na obra resenhada, como também na fase arqueológica de Foucault. Logo após, há um aprofundamento de conceitos sobre o capítulo das “Regularidades Discursivas”, no qual o autor do livro discute a formação dos objetos mais detalhadamente. Tecem-se comparativos entre esses conceitos e outros que o são conexos a eles. Por fim, discutem-se as referências teóricas com base no cotidiano do autor da resenha e estudos feitos por esse e outros pesquisadores.

Michel Foucault é um nome muito conhecido no ambiente acadêmico. Suas idéias são discutidas nos mais variados campos como Direito, Filosofia, Educação, Psicologia, entre outros. A sua notoriedade se deve, em grande parte, por suas concepções polêmicas frente a assuntos como relações de poder-saber e sujeitos em geral que desconstróem muitas teorias de outros grandes pensadores da humanidade. Foucault foi professor de História dos Sistemas de Pensamento em Paris até 1984, quando faleceu em decorrência da AIDS.

“A arqueologia do saber”, publicado pela primeira vez em 1969, é um livro extremamente complexo, pois aborda toda a teoria de Foucault até então de forma a tentar demonstrar sua validade por meio da descrição de uma metodologia. Segundo Machado (2006), nesta obra, Foucault faz uma revisão crítica de seus trabalhos anteriores, explicando conceitos e organizando-os de forma metodológica, como se fosse um manual da pesquisa arqueológica.

A Fase da Arqueologia é, segundo Nicolazzi (2001), onde os textos de Foucault são encarados como acontecimentos discursivos; desde a “História da Loucura” (1961), no qual aparece pela primeira vez o termo “arqueologia da alienação”, no livro “As palavras e as coisas” (1966), com o termo “arqueologia das ciências humanas” e depois em “A arqueologia do saber” (1969) no qual o tema é

tratado de forma intensiva e explicativa. O livro “A arqueologia do saber” é o objeto dessa resenha. A obra é estruturada em cinco capítulos, incluindo uma introdução e uma conclusão.

Na “Introdução”, Foucault esclarece que nenhum método de pesquisa histórica consegue observar as reais mudanças com profundidade, pois se baseia somente em documentos que lhe foi dado e só se constrói em noções de continuidade, não oferecendo dados precisos, mas sim fora de contextos mais específicos. Também fica claro que essas “histórias” são simplistas, pois se asseguram da continuidade para “provar” que as mudanças são apenas tomadas de consciência dos seres humanos.

No segundo capítulo, intitulado “As regularidades discursivas”, o autor faz uma revisão, perguntando-se e tentando descobrir quais são as unidades reais que existem na história do discurso. Após analisar as formações discursivas (relações entre enunciados), ele percebe a existência de quatro unidades complexas que só podem ser estudadas em seus contextos históricos específicos e em sua grande variabilidade ao longo da história. Essas unidades são, segundo ele, os objetos, as modalidades enunciativas, os conceitos e as estratégias. Por fim, ele as descreve e observa as suas consequências de aparecimento na história dos discursos.

O terceiro capítulo, “O enunciado e o arquivo”, é dedicado ao campo de abrangência do discurso, desde sua menor unidade até sua totalidade histórica. As menores unidades, os enunciados, apesar de serem únicos, eles são os níveis mais detalhados nos quais o discurso pode ser analisado. Referem-se mais especificamente aos aspectos de articulação entre a linguagem e sua inserção na história. O enunciado é ativo, ele existe, é pronunciado, descritível. Já o arquivo, como Foucault define, é um nível geral de formação, transformação e armazenamento de enunciados e discursos já produzidos, o qual os sujeitos podem acessar para produzirem novos enunciados e sentidos em outros momentos históricos.

O quarto capítulo, “A descrição arqueológica”, mostra as diferenças entre a metodologia arqueológica de Foucault e a da história das idéias. Foucault demonstra sua metodologia de análise das formações discursivas e dos enunciados em quatro níveis de questionamento: o original e o regular, as contradições, os fatos comparativos e as mudanças

\*Endereço eletrônico: mateusrn87@yahoo.com.br

e transformações. Mostra que, a partir desta análise, sua metodologia não se baseia nas continuidades históricas nem na generalização, mas sim na ruptura, o que preserva as diferenças e as irregularidades discursivas. No final deste capítulo, em “Ciência e Saber”, Foucault mostra como a arqueologia tem seu foco na história das ciências e como essa faz com que alguns saberes sejam legitimados e outros esquecidos.

Em sua “Conclusão”, Foucault se mostra um tanto satisfeito com seu texto e deixa claro que sabe o quanto de mal-estar ele causou com seus trabalhos teóricos no ambiente estruturalista da época. Ainda, revisa de forma mais informal todo o conteúdo trabalhado minuciosamente durante o livro, o que faz com que o leitor, ao final da leitura, tenha ainda um maior entendimento da metodologia aplicada pelo autor. Para concluir de maneira imponente, Foucault diz:

*O discurso não é a vida: seu tempo não é o de vocês; nele, vocês não se reconciliarão com a morte; é possível que você tenham matado Deus sob o peso de tudo que disseram; mas não pensem que farão, com tudo o que vocês dizem, um homem que viverá mais que ele. (2009, p. 236).*

Nesse livro, Foucault descreve detalhadamente toda sua metodologia arqueológica e explica seus métodos e objetos usados nos livros anteriores a esse, principalmente em “As palavras e as coisas”. Isso faz com que o conteúdo do livro seja extenso, denso e de difícil entendimento. Resenhar tal obra, por completo, é de certa forma, trabalhoso e pode ser superficial. Portanto, pretendo ater-me somente a alguns conceitos os quais considero importantes para minha pesquisa bem como para os meus questionamentos levantados dentro e fora das discussões empreendidas sobre esses textos.

Tomando como base a área das tecnologias inseridas no contexto educacional, vi nesse livro, várias ideias que levam a refletir sobre como essas foram legitimadas nesse ambiente, bem como quais foram as condições para que os enunciados que descreviam e elevavam as novas tecnologias ao patamar de “indispensáveis” à educação na pós-modernidade se sobressaíssem ao invés de outros, como Foucault (2009) mesmo mostra: por que esse enunciado e não outro em seu lugar?

Sob a influência desse pretexto, decidi por explorar mais profundamente os conceitos encontrados no Capítulo II desse livro, intitulado de “Regularidades Discursivas”. A própria divisão do capítulo já é interessante por si só, pois o autor vai desde desvelar as unidades do discurso até

considerações mais complexas como as formações discursivas, dos objetos, dos conceitos, das estratégias, de suas implicações e consequências. Ao ler esse capítulo, pude problematizar várias imposições a mim feitas e a partir dessa problemática levantar hipótese sobre como se deram os enunciados que chegaram até mim.

Já na primeira seção deste capítulo, “As unidades do discurso”, deparei-me com o conceito de descontinuidade trazido por Foucault. Esse e outros relacionados trazem problemas metodológicos e teóricos à história tradicional. De certa forma, é difícil adaptar-se ao conceito descontínuo, de ruptura, não que ele não faça sentido, pois como mostra Foucault (2009, p. 24), ele é um fortalecedor dos métodos de estudo do discurso de uma “população de acontecimentos dispersos”. Acontecimentos dispersos, porém, ainda, ao menos na visão de uma grande maioria, presos aos temas das continuidades, alguns dos quais o autor cita como as tradições, as influências, o desenvolvimento e a evolução, a mentalidade e o espírito e as origens. Estes impedem que se desvelem as unidades discursivas de um período.

Em meu contexto de pesquisa, dois desses me chamaram muito a atenção: desenvolvimento/evolução e mentalidade/espírito. O primeiro “permite reagrupar uma sucessão de acontecimentos dispersos; relacioná-los a um único e mesmo princípio organizador [...] descobrir, já atuantes em cada começo, um princípio de coerência e o esboço de uma unidade futura” (Foucault, 2009, p. 24). Os sujeitos pós-modernos<sup>1</sup>, fragmentados, de identidades<sup>2</sup> diversas, surgem. O tradicionalismo escolar se mantém. As novas tecnologias barateiam-se. As novas velocidades do mundo globalizado<sup>3</sup> aparecem. O consumismo desenfreado emerge. Vê-se o que era sólido tornar-se líquido<sup>4</sup> perante as novas ordens do mundo contemporâneo. Pais sem condições e tempo precisam de outra instituição que mantenha seus filhos ocupados. As novas tecnologias são abraçadas pelos jovens e se tornam “objetos de consumo” cada vez mais descartáveis. A adaptabilidade juvenil às novas tecnologias é considerada uma evolução, pois junto a ela, todo o mundo pós-moderno se adapta. A escola, por mais tradicional que seja sua estrutura, precisa se desenvolver, então insere as tecnologias como “prova” de sua inserção nesse novo mundo. “Logo” a tecnologia é o futuro da educação. Esse, para mim, é um exemplo claro e prático de continuidade por meio da noção de desenvolvimento e evolução. Acontecimentos dispersos que culminam em uma conclusão incerta? Esperada? Difícil é analisar cada um desses fenômenos separadamente e entender aonde e como se agruparam.

- 1 Toma-se como sujeito pós-moderno a teorização feita por Hall (2005).
- 2 O termo “*identidade*” aqui se refere aos estudos feitos por Bauman (2005).
- 3 Entende-se por novas velocidades e globalização os conceitos trabalhados por Bauman (1999).
- 4 Tomam-se os termos sólido/líquido como referentes aos estudos feitos por Bauman (2001, 2007).

Já o segundo, mentalidade e espírito, “permitem estabelecer entre os fenômenos simultâneos ou sucessivos de uma determinada época uma comunidade de sentido, ligações simbólicas” (Foucault, 2009, p. 24). A sucessão de crises de identidade, e a criação de novas identidades virtuais fazem com que a vida virtual seja algo tão comum como a vida natural, pois aquela já está internalizada na sociedade contemporânea, há sentido e simbolismo suficiente para que ela seja tomada como verdade e inquestionável. Mas por quê?

Foucault (2009, p. 31) explica que:

*Na verdade, a supressão sistemática das unidades inteiramente aceitas permite, inicialmente, restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimento e mostrar que a descontinuidade não é somente um desses grandes acidentes que produzem uma falha geológica na história, mas já no simples fato do enunciado; faz-se, assim, com que ele surja em sua irrupção histórica...*

Portanto, pelo que pude entender nem o enunciado nem as unidades discursivas podem se esgotar de sentido inteiramente, logo trabalhar a descontinuidade e o momento da irrupção de um desses na história é o melhor caminho para o entendimento de seus sentidos produzidos naquele determinado tempo.

Ainda, mais à frente, na seção 2 desse capítulo, “As formações discursivas”, o autor procura desvendar e reconhecer os laços existentes entre enunciados familiares. Após levantar quatro hipóteses, ele chega a uma conclusão sobre essas quando

*se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade [...] diremos, por convenção,*

*que se trata de uma formação discursiva* (Foucault, 2009, p. 43).

Essas ainda estarão submetidas às regras de formação, outro conceito explorado pelo autor, que são os objetos, as modalidades de enunciação, os conceitos e as escolhas temáticas de cada formação.

Nas seções seguintes, o autor desvela cada uma das regras de formação, porém, meu interesse maior é na formação dos objetos e como as distintas formações discursivas modificam e criam objetos de acordo com o momento sócio-histórico atual e com a ordem do discurso.

A minha reflexão por meio desse conceito, teve como objetivo entender a formação do objeto “tecnologia educacional”. Para início, tentei entender as várias formações discursivas que fazem uso desse objeto na atualidade. Os enunciados que legitimam as novas tecnologias na educação vão desde formações mais científicas até as mais populares, e o objeto em questão não é o mesmo em cada esfera discursiva citada, são objetos parecidos, porém diferentes em suas épocas e em suas ordens respectivas de discurso. Essas são, como diria Foucault (2009), as primeiras superfícies de emergência enunciativa de um objeto.

Primeiras superfícies, mas não definitivas. O aparecimento de objetos passa também por uma instância de delimitação, a qual se dá via ordem do discurso. Deve-se legitimar e “lapidar” o objeto que se deseja criar/mostrar/moldar. Por exemplo, o que se entende por tecnologia educacional no meio científico não é o mesmo que se entende por esse mesmo objeto quando citado em uma formação discursiva mais popular, no caso uma escola de educação básica. Em cada esfera, o objeto foi moldado de acordo com a ordem do discurso vigente.

Para uma análise mais específica desse ou desses objetos semelhantes, Foucault (2009) propõe uma grade de especificação, onde se separam, opõem, associam, classificam e derivam os vários objetos comuns de formações discursivas distintas.

Vale ressaltar ainda, com Foucault (2009, p. 50)

*que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. [...] o objeto não espera nos limbos a ordem que vai libertá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de*

*relações. [...] Elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irreducibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade.*

Essa citação, para mim, é a mais coerente de todas quando o autor fala sobre a formação dos objetos. À luz dessa teoria posso dizer que o objeto tecnologia educacional só foi possível de ser dito após várias irrupções, rupturas históricas que, por mais descontínuas que sejam, culminaram na formação desse objeto, não como algo novo, mas como algo lançado e moldado para servir a ordem do discurso vigente na pós-modernidade, as novas velocidades, as novas sociedades, o consumo, as novas necessidades criadas e intensificadas pelo próprio objeto em questão. Um objeto que quase se institucionalizou, que foi internalizado nas relações humanas e que ganhou espaço frente a outros objetos pelas condições de sua aparição e pelas facilidades e prosperidades que os enunciados legitimadores fizeram parecer legítimas, únicas e irreducíveis.

As relações discursivas não são internas ao discurso, mas sim exteriores a ele. São limítrofes, objetos são ofertados para serem reformulados em suas grades de especificação. São legitimados e interiorizados pela ordem discursiva vigente. Tomados como verdades incontestáveis.

A leitura do livro “A arqueologia do saber”, propiciou-me uma visão mais clara do meu objeto de pesquisa, bem como a visão de que a metodologia arqueológica pode ser usada em todas as áreas, mesmo que paralela a outras metodologias, ela sempre acrescenta alguma

problemática válida. Apesar de denso, o livro pode ser explorado por partes, a interesse do pesquisador-leitor, como no caso descrito nessa resenha. As reflexões produzidas aqui não são só de caráter acadêmico mas também de caráter pessoal e podem ser utilizadas para buscar um entendimento mais profundo dos acontecimentos discursivos aos quais somos todos sujeitos e tentar entendê-los de uma forma mais complexa, procurando informações valiosas aonde antes não se via nada.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *A Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. *Tempos Líquidos*. São Paulo: Jorge Zahar, 2007.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10a ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.
- MACHADO, R. *Foucault, a ciência e o saber*. 3.ed.rev. E ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- NICOLAZZI, F. F. *A história de Michel Foucault*. Curitiba, 2001. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra12/foucault.htm>>. Acesso em 10 out 2010.

## Sobre o autor:

**Mateus Roncada Nardini** é graduado em Letras- Português/Inglês e Análise de Sistemas, mestrando em Educação pela Universidade São Francisco (USF) e professor de língua inglesa no CCAA – Unidade Amparo/SP e também na Prefeitura Municipal de Tuiuti/SP. Interessa-se por estudos na área de Novas Tecnologias e Educação, principalmente no que tange ensino de línguas estrangeiras.

## **Relação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no período de janeiro a junho de 2010**

NASCIMENTO, Marina de Fátima Ferreira. *O gênero artigo de opinião como suporte para o desenvolvimento de capacidades de linguagem*. 2010. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP. Orientadora: Luzia Bueno.

A presente pesquisa define como seu objetivo central a identificação das capacidades de linguagem provenientes da apropriação do gênero artigo de opinião e detectadas em momentos distintos do processo de ensino/aprendizagem. De acordo com os pesquisadores de didática e ensino de Língua Materna Bernard Schnewly e Joaquim Dolz (2004), os gêneros de texto se constituem como “mega ferramentas” que transpostas para o ensino potencializam o desenvolvimento de três capacidades denominadas de ação, discursivas e linguístico-discursivas que representam a apropriação dos distintos níveis composicionais e linguísticos de um gênero. Nesse contexto, nosso trabalho integra-se ao dos pesquisadores do núcleo de Genebra e adere aos fundamentos propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo, teoria transdisciplinar que investiga o desenvolvimento humano mediado pelas ações de linguagem. Visando a concretização de nossos propósitos, definimos como critérios para a coleta e a seleção dos dados que os mesmos deveriam pertencer ao gênero artigo de opinião e estipulamos a análise de três momentos distintos do processo de ensino/aprendizagem. O primeiro, referente à realização dos exames vestibulares de verão da Universidade São Francisco. O segundo, relativo ao ingresso dos candidatos e curso da disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II. O terceiro, por fim, decorrente do curso da mesma disciplina figurando como uma produção final e aprimorada do gênero em estudo. A análise dos dados, evidenciou que a medida que os candidatos e, posteriormente graduandos, intensificam seu conhecimento do gênero ocorre, conseqüentemente, um desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem a ele relacionadas. Isto se deve, parcialmente, ao trabalho conjunto, didático e colaborativo realizado entre a docente e o grupo de alunos considerados. Nesse sentido, os resultados de nossa pesquisa reavivam a discussão acerca da viabilidade de se transpor para a sala de aula conhecimentos advindos do campo científico como, nesse caso, a perspectiva teórica dos gêneros de texto. Ademais, se reacende a questão sobre o atual panorama educacional brasileiro e as formas sob as quais se tem realizado o ensino de Língua Materna nos últimos tempos. Por outro lado, os índices satisfatórios de aprendizagem obtidos por essa pesquisa, ao fim do ciclo de análises, evidenciam a relevância de um ensino didaticamente pautado pela perspectiva dos gêneros e protagonizado pelos eixos fundamentais desse processo, professores e alunos.

SOUSA-SOZZI, Samanta Rodrigues. *Representações de Identidades em um Blog Escolar: Relações de Poder-Saber em Práticas de Letramento*. 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP. Orientadora: Jackeline Mendes Rodrigues.

O letramento, um fenômeno essencialmente social, visto em sua multidimensionalidade a partir das diversas práticas sociais que tomam a leitura e escrita como centralidade em diversos contextos de produção, leva-nos a discutir as diversas relações estabelecidas nos processos de subjetivação gerados pela participação em tais práticas. Para tanto, o presente estudo busca analisar as identidades sociais constituintes em práticas pedagógicas mediadas pelo uso de um *blog* como recurso tecnológico no contexto escolar, bem como as relações de poder-saber estabelecidas nessas práticas. O trabalho de pesquisa toma como embasamento teórico as perspectivas de Hall (2005) e Bauman (1999; 2005) que contextualizam a contemporaneidade e o jogo de identidades, reforçadas pelas concepções identitárias configuradas por Coracini (2006). Reflete-se também sobre a posição da escola frente a esse panorama e como as práticas de letramento escolar abarcam os sujeitos da sociedade atual (KLEIMAN, 1995; STREET, 1984), entrelaçados pelas novas práticas de letramento (MARCUSCHI & XAVIER, 2004; SOARES, 2003). Ainda faz parte desse arcabouço teórico, com grande contribuição para nosso foco de análise, as teorizações de Foucault (2004a; 2004b; 2008; 2009) no que diz respeito a discurso, sujeito, regimes de verdade e relações de poder-saber. As interpretações obtidas demonstram que mesmo no espaço virtual ainda imperam as relações de poder-saber construídas na escola e, conseqüentemente, conduzem os sujeitos as mesmas identidades marcadas nesse contexto.

SILVA, Rita de Cássia. *O teatro como prática curricular: as várias representações do sujeito*. 2010. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP. Orientadora: Jackeline Mendes Rodrigues.

Este trabalho tem como objetivos analisar qual é o sujeito que o currículo atual produz e problematizá-lo a partir de uma proposta de produção de textos teatrais pelos próprios alunos (compreendida aqui como uma prática curricular). Para tal, foi adotada a Perspectiva Pós-Crítica do Currículo, pois permite que o sujeito (que é entendido como multifacetado) vivencie e reflita sobre suas experiências. Serviu como objeto de estudo para a análise desta pesquisa uma peça teatral produzida (e também encenada) por uma aluna que, em 2009, cursava o 1º ano do Ensino Médio de uma escola particular. As teorias que serviram de sustentação para o trabalho estão ligadas ao Currículo (Silva, 2002); à Análise de Discurso (Orlandi, 2001 e Fernandes, 2005); aos conceitos de identidade, diferença e representação que estão interligadas (Hall, 1992 e Bauman, 2005); às experiências de si (Larrosa, 1994 – baseado nos estudos de Foucault). Os resultados de nossa pesquisa denotam que o teatro como prática curricular e sob a ótica Pós-Crítica de Currículo permite contemplar o sujeito moderno, que é possuidor de diversas faces, estimular a sua percepção sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca como também ampliar seus conhecimentos que vão além dos escolares.

## Normas para publicação

### I. Tipos de colaborações aceites pela revista *Horizontes*

Trabalhos originais relacionados à Educação em suas vertentes históricas, culturais e práticas educativas que se enquadrem nas seguintes categorias:

1. Relatos de pesquisa, entre 20-25 laudas padrão, especificadas no item IV;
2. Estudos teóricos, entre 15-20 laudas padrão;
3. Entrevistas e/ou depoimentos de pesquisadores e estudiosos de reconhecida relevância no meio acadêmico nacional e internacional, entre 10-15 laudas padrão;
4. Revisão crítica da literatura: análise de um corpo abrangente de investigação, relativa a assuntos de interesse para o desenvolvimento da Educação nas vertentes assinaladas anteriormente, limitada a 15-20 laudas padrão;
5. Resenha: revisão crítica de obra recém-publicada, orientando o leitor quanto a suas características e usos potenciais, até 5 laudas padrão.

**1. Seleção de artigos:** originais que se enquadrem nas categorias 1 a 5 acima descritas serão avaliados quanto à originalidade, relevância do tema, qualidade da produção, além da adequação às normas editoriais adotadas pela revista. Serão aceites para análise pressupondo-se que todas as pessoas listadas como autores aprovaram o seu encaminhamento com vistas à publicação.

### 2. Critérios relevantes para publicação

- a) **Ineditismo do material:** o conteúdo do material enviado para publicação não deverá ter sido publicado anteriormente. Os conteúdos e declarações contidos nos trabalhos são de total responsabilidade dos autores.
- b) **Revisão por pareceristas:** os trabalhos enviados serão apreciados pelo Conselho Editorial, que poderá fazer uso de consultores *ad hoc*, a seu critério. Os pareceres dos consultores comportam três possibilidades: a) aceitação integral; b) aceitação com reformulação; c) recusa integral. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa de seus artigos, sempre que possível. Os originais, mesmo quando recusados, não serão devolvidos. Revisão de linguagem poderá ser feita pelo Conselho Editorial da revista. Quando este julgar necessárias modificações substanciais que possam alterar a ideia do autor, este será notificado e encarregado de fazê-las, devolvendo o trabalho reformulado no prazo máximo de um mês.

**3. Direitos autorais:** os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista *Horizontes*. A reprodução total dos artigos desta revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada à autorização escrita do(s) editor(es). Pessoas interessadas em reproduzir parcialmente os artigos desta revista (partes do texto que excederem 500 palavras, tabelas, figuras e outras ilustrações) deverão ter a permissão escrita do(s) autor(es).

Manuscritos submetidos que contiverem partes de texto extraídas de outras publicações deverão obedecer aos limites especificados para garantir originalidade do trabalho submetido. Recomenda-se evitar a reprodução de figuras, tabelas e desenhos extraídos de outras publicações e, se não for possível, o manuscrito só será encaminhado para análise se vier acompanhado de permissão escrita do detentor do direito autoral do trabalho original para a reprodução. Em nenhuma circunstância os autores citados nos trabalhos publicados nesta revista repassarão direitos assim obtidos.

**4. Língua:** Os trabalhos serão aceites em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa.

**5. Exemplares:** Será oferecido 1 (um) exemplar da revista para cada autor ou co-autor da revista.

**6. Notas sobre o(s) autor(es):** incluir uma breve descrição (30-40 palavras) sobre as atividades atuais do(s) autor(es) e sobre a sua formação.

### II. Como enviar artigo aos editores

O trabalho para publicação deverá ser enviado às editoras da *Horizontes* no endereço:

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação  
Apoio Executivo às Comissões de Pós-Graduação

Editoras:

Profa. Dra. Alexandrina Monteiro - Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas  
Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães - História, Historiografia e Idéias Educacionais  
Profa. Dra. Márcia Ap. Amador Mascia - Linguagem, Discurso e Práticas Educativas

Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - Centro  
CEP: 13 251-900 Itatiba SP  
Tel: (11) 4534-8046  
Fax: (11) 4534-8046

Ou ainda, pode-se submeter *on-line*, diretamente para as editoras, nos seguintes endereços eletrônicos:

alexandrina.monteiro@usf.edu.br  
fatimaguimaraes@usf.edu.br  
marcia.mascia@usf.edu.br

Enviar às editoras arquivo digital contendo o trabalho no formato indicado no próximo item.

### III. Forma de apresentação dos manuscritos

Os manuscritos serão aceitos em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa.

Normas de publicação: a revista adota normas de publicação da ABNT.

Formatação: os artigos devem ser digitados em espaço duplo em fonte tipo Times New Roman ou Arial, tamanho 12.

3.1 **Título completo** na língua em que o manuscrito foi preparado.

3.2 **Título completo em inglês**, compatível com o título na língua em que o manuscrito foi preparado.

3.3. Nome de cada um dos autores.

3.4. Afiliação institucional de cada um dos autores (incluir apenas o nome da universidade e a cidade).

3.5. Nota de rodapé com agradecimentos dos autores e informação sobre apoio institucional ao projeto, se necessário.

3.6. Nota de rodapé com endereço eletrônico.

3.7. **Resumo** na língua em que o manuscrito foi preparado e que deve ter no máximo 150 palavras.

3.8. Após o resumo, fornecer de 3 a 5 palavras-chave na língua do manuscrito, em letras iniciais maiúsculas e separadas com ponto-e-vírgula.

3.9. **Resumo em inglês (abstract).**

3.10. **Keywords** compatíveis com as palavras-chave.

Observação: A *Horizontes* tem, como procedimento padrão, fazer revisão final do *abstract*, reservando-se o direito de corrigi-lo, se necessário. No entanto, recomenda-se que os autores solicitem a um colega bilíngüe que revise o *abstract*, antes de submeter o manuscrito. Este é um item muito importante do trabalho, pois em caso de publicação será disponibilizado em todos os indexadores da revista.

### IV. Estrutura do texto

4.1. *Notas*. Devem ser evitadas sempre que possível. No entanto, se não houver outra possibilidade, devem ser indicadas por algarismos arábicos no texto e listadas, após as referências, em página separada e intitulada de Notas.

4.2 *Citações dos autores*. As citações de autores deverão ser feitas de acordo com as normas da ABNT



## Summary of the Instructions

### Subscription of papers

Original papers related to Education in the following perspectives: historical, cultural and educative practices.

Papers can be written in Portuguese, English, French or Spanish.

1. Format:

- Title;
- Name of the author(s) and affiliation;
- Abstract in the first language – around 150 words;
- Key-words;
- Abstract in another language – around 150 words;
- key-words in another language;
- The text should include: Introduction, Development, Conclusion, Endnotes, and References (according to ABNT);
- Include at the end the author's bio-data.

2. The length of the paper should be around 20 pages.

3. Double-spaced type written copy (12-point font, Times new Roman, Courier New or Arial).

### Papers should be sent to:

[alexandrina.monteiro@usf.edu.br](mailto:alexandrina.monteiro@usf.edu.br)

[fatimaguimaraes@usf.edu.br](mailto:fatimaguimaraes@usf.edu.br)

[jackeline.mendes@usf.edu.br](mailto:jackeline.mendes@usf.edu.br)

# PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**Linhas de Pesquisa:**

Linguagem, discurso e práticas educativas  
Matemática, cultura e práticas pedagógicas  
História, historiografia e ideias educacionais

Consulte informações sobre o processo  
seletivo para Aluno Regular e Especial.

**Mais informações:**

[www.saofrancisco.edu.br](http://www.saofrancisco.edu.br)

Tel.: (11) 4534.8040 / 4534.8080



UNIVERSIDADE  
**SÃO FRANCISCO**  
ITATIBA