

dialogia@uninove.br  
www.uninove.br/revistaDialogia

# Dialogia

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

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

<b>Dialogia</b>	São Paulo	n. 27	set./dez.	p. 1-194	2017
-----------------	-----------	-------	-----------	----------	------

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

# Dialogia

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

**Endereço para correspondência**  
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)  
Rua Vergueiro nº 235/249, 12º andar – Liberdade,  
São Paulo, SP, Brasil, CEP 01504-001.  
Telefone: +55 (11) 3385-9191

## Afiliada

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos  
www.abecbrasil.org.br

## Membro

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

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

## Bases indexadoras

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

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

DOAJ – Directory of Open Access Journals.  
<https://doaj.org/toc/1983-9294>

EBSCO – Academic Databases for Colleges and Universities. <https://www.ebscohost.com/academi>

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as Humanidades (ERIH PLUS). <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=485776>

IRESE – Base de datos sobre Educación – IISUE, UNAM

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

OAJI – <http://oaji.net/journal-detail.html?number=4613>

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico. <https://www.redib.org/>

ROAD – Directory of Open Access Scholarly Resources. <http://road.issn.org/issn/1983-9278-eccos-revista-cientifica#V2hHmy25cdV>

Universidade Nove de Julho

Reitoria: Eduardo Storópoli

Pró-Reitoria Acadêmica: Maria Cristina B. Storópoli

Pró-Reitoria Administrativa: Jean Anastase Tzortzis

Pró-Reitorias de *campus*: Claudio Ramaccortti

Diretoria de Pesquisa: João Carlos Ferrari Corrêa

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

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

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

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

D536 Dialogia. – N. 0 (2001) – São Paulo : Universidade Nove de Julho (Uninove), n. 27, 2017. 22,5 cm.

Quadrimestral.  
ISSN 1677-1303 (impresso)  
1983-9294 (eletrônico)

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

CDD 370.5

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

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

**Comissão Editorial**

Ana Maria Haddad Baptista (editora)  
 Márcia Fusaro (editora)  
 Jason Ferreira Mafra  
 Rosemary Roggero

**Conselho Editorial**

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

**Pareceristas *ad hoc* – 2017**

Adriana Aparecida de Lima Terçarior – Universidade Nove de Julho  
 Adriano Messias de Oliveira – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
 Adriano Salmar Nogueira e Taveira – Universidade Nove de Julho  
 Ana Maria Haddad Baptista – Universidade Nove de Julho  
 Catarina Justus Fischer – Universidade Nove de Julho  
 Celia Maria Haas – Universidade Cidade de São Paulo  
 Celso do Prado Ferraz de Carvalho – Universidade Nove de Julho  
 Cleide Rita Silvério de Almeida – Universidade Nove de Julho  
 Edielso Manoel Mendes Almeida – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
 Francisca Eleodora Santos Severino – Universidade Nove de Julho  
 José Eduardo de Oliveira Santos – Universidade Nove de Julho  
 Juliana Rocha Franco – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
 Ligia de Carvalho Abões Vercelli – Universidade Nove de Julho  
 Manuel Tavares Gomes – Universidade Nove de Julho  
 Marcelo Veronesi Fukuda – Universidade Federal de Juiz de Fora  
 Márcia do Carmo Felismino Fusaro – Universidade Nove de Julho  
 Marcos Antonio Lorieri – Universidade Nove de Julho  
 Maurício Pedro da Silva – Universidade Nove de Julho  
 Patricia Bioti-Cavalcanti – Universidade Nove de Julho  
 Patrícia Fonseca Fanaya – Universidade Federal de Santa Catarina  
 Regina Magna Bonifácio de Araujo – Universidade Federal de Ouro Preto  
 Roberto Bianchini – Anhembi Morumbi  
 Rodrigo Fontanari – Universidade de Sorocaba  
 Rosemary Roggero – Universidade Nove de Julho  
 Rosiley Aparecida Teixeira – Universidade Nove de Julho  
 Valdir Carlos Silva – Instituto Singularidades

**Equipe técnica**

*Analista editorial* Juliana Cezario

*Projeto gráfico e diagramação* João Ricardo M. Oliveira

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

---

---

# Sumário / Contents

## Editorial / Editor's note

- Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Educação..... 9  
Ana Maria Haddad Baptista e Márcia Fusaro

## Entrevista / Interview

- Signos Tecnológicos Educacionais ..... 15  
Entrevista com a professora Lucia Santaella

## Dossiê Temático: Leitura e escrita na Educação Básica

### / Thematic dossier: Reading and Writing in Basic Education

- Um Futuro para a Escola: experiências híbridas num mundo complexo..... 27  
*A Future for Schooling: hybrid experiences in a complex world*  
Patrícia Fonseca Fanaya

- Os usos das tecnologias por professores: de uma lógica utilitária à prática pedagógica .....41  
*The usage of technologies by teachers: from a utilitarian logic to the pedagogical praxis*  
Moema Gomes Moraes  
Neuvani Ana do Nascimento  
Denise Cristina Bueno

- Educação em tempos de bolhas online: uma abordagem peirceana.....53  
*Education in times of online bubbles: a Peircean approach*  
Juliana Rocha Franco  
Priscila Borges

- Limites e possibilidades do uso das TDICs no processo de formação de professores na modalidade a distância: a experiência do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto .....65  
*Limits and possibilities of the use of TDICs in the process of teacher training in distance education: the experience of the Programa Escola de Gestores at the Federal University of Ouro Preto*  
Breyner Ricardo de Oliveira  
Jianne Ines Fialho Coelho  
Márcia de Freitas Vieira

- O uso das tecnologias como práticas pedagógicas no ensino superior ..... 79  
*The use of technologies as pedagogical practices in higher education*  
Honorina Maria Simões Carneiro

## Artigos / Articles

- O itinerário das violências singulares da obra ' Sapato de Salto ' de Lygia Bojunga..... 95  
*The itinerary of the singular violence's of the Lygia Bojunga 'Jumping Shoe'*  
José Nicolau Gregorin Filho  
Thiago Lauriti

Formação de educadores ambientais no ensino superior: currículo, cidadania e consciência ambiental.....	115
<i>Formation of environmental educators in higher education: curriculum, citizenship and environmental awareness</i>	
Ivo Dickmann Larissa Henrique	
Tertúlia literária: a escola, a sala de aula e a leitura dialógica.....	131
<i>Literary lecture: the school, the classroom and dialogic Reading</i>	
Rosiley Aparecida Teixeira Nayane Oliveira Ferreira	
Extensão Popular: uma proposta transformadora para a educação superior .....	145
<i>Popular Extension: a transformer proposal for higher education</i>	
Dirceu Benincá Fernando Silva Campos	
Ser ou não ser um coordenador pedagógico diferente? Eis a questão .....	157
<i>To be or not to be a different pedagogical coordinator: that is the question</i>	
Osmar Hélio Alves Araújo Luís Távora Furtado Ribeiro	

## Resenhas / Reviews

<i>Romancista como vocação,</i> de Haruki Murakami.....	169
Sandra Delmonte Gallego Honda	
<i>Sígnos Artísticos em Movimento,</i> organização de Ana Maria Haddad Baptista, Rosemary Roggero e Ubiratan D'Ambrosio .....	176
Aguinaldo Pettinati	
<i>What algorithms want: imagination in the age of computing,</i> de Ed Finn .....	181
Thiago Mittemayer	
<i>Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador,</i> de Jason Mafra .....	184
Leonardo Raphael Carvalho de Matos	

## Instruções para os autores / Instructions for authors

Orientações para submissão de trabalhos à revista <i>Dialogia</i> .....	191
---	-----

dialogia

---

# EDITORIAL

*/ EDITOR'S NOTE*

---



# Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Educação

Nesta edição, nossa entrevistada é ninguém menos do que Lucia Santaella, uma das intelectuais mais reconhecidas no Brasil, e no exterior, quando o tema diz respeito aos mais recentes andamentos das tecnologias na contemporaneidade. Autora de vasta obra intelectual, com mais de quarenta livros publicados, dentre outras relevantes atuações em pesquisas acadêmicas, Santaella nos proporciona reflexões fundamentais para entendermos melhor as atuais condições da tecnologia e da educação no cenário contemporâneo.

O elenco de artigos que compõem o dossiê inicia com o talento da escrita academicamente rigorosa, e ao mesmo tempo convidativa, de Patrícia Fanaya, que apresenta reflexões sobre o dualismo cartesiano. Nessa medida, serve de modelo para a educação em pleno século XXI, onde predominam a complexidade e o hibridismo. Discute o espaço de mudança existente em um contexto marcado por tal paradigma e como transformar a relação sociedade-escola a fim de torná-la mais significativa em face dos contextos de hipercomplexidade contemporâneos.

O artigo seguinte se volta à preocupação específica do papel dos professores no contexto de usos possíveis das TICs. Moema Moraes, Neuvani Nascimento e Cristina Bueno discutem com propriedade, a partir de referenciais empíricos, práticas pedagógicas mediadas pelo uso de tecnologias em uma escola de educação básica da rede pública de Goiás. Deparam-se, em suas reflexões, com a necessidade de se repensar as condições físicas e pedagógicas escolares, bem como necessidades de atualizações relacionadas à formação docente.

Juliana Rocha Franco e Priscila Borges interceptam o tema educacional e as TICs por meio de uma abordagem muito original no contexto da educação contemporânea, trazendo a filosofia de Charles Sanders Peirce para a temática do dossiê. Sendo Peirce também especialidade de nossa entrevistada, Lucia Santaella, detecta-se a harmonia temático-reflexiva da entrevista a se refletir nesse artigo sobre o modo como o desenvolvimento das redes sociais digitais e dos sistemas de busca na internet têm nos levado a repensar as formas de interagimos e adquirimos informação na internet. O uso dos algoritmos e o chamado “embubblement”, como fenômeno do facebook, são também índices de partida para reflexões.

Breyner de Oliveira, Jianne Coelho e Márcia Vieira discutem, no artigo seguinte, os limites e as possibilidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para a formação continuada de professores na modalidade a distância, a partir de uma pesquisa desenvolvida com a equipe de formação do Programa Escola de Gestores (PNEG) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), de 2013 a 2015. Temas de central interesse ao dossiê temático desta edição surgem neste artigo, como dificuldades e desafios relacionados ao trabalho virtual enfrentados pelos formadores, distribuição do tempo e fluência digital.

Honorina Carneiro encerra os artigos do dossiê discutindo a relação entre a educação e as novas tecnologias no processo evolutivo do ensino e da aprendizagem na educação superior do contexto contemporâneo, na busca de reflexões desafiadoras em torno do uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula.

O conjunto dos artigos que se segue complementa o dossiê, trazendo abordagens atualizadas e de extremo interesse à educação contemporânea. Inicia-se com uma análise da rica literatura infantil de Lygia Bojunga Nunes, elaborada com propriedade por José Nicolau Gregorin Filho e Thiago Lauriti. De forma original, fundamentando-se em Ginzburg, os autores realizam um mapeamento dos indícios da violência que possibilita buscar no interior de um sistema de signos culturalmente condicionados aqueles que desvelam como as imagens figurativizadas da violência materializam-se pelos detalhes na construção das identidades de seus protagonistas, registrados pela literatura infantil/juvenil.

Ivo Dickmann e Larissa Henrique trazem como tema de reflexão a formação dos educadores ambientais no ensino superior. O assunto, muito atual e preocupação constante na formação de professores na contemporaneidade, é desenvolvido pelos autores tendo como proposta compreender como a temática socioambiental está inserida no processo de formação de professores, tendo em vista que se faz necessário, cada vez mais, sua inserção de forma direta no currículo das licenciaturas, habilitando-as a considerar esse tema na Educação Básica de forma inter e transdisciplinar.

A tertúlia literária como elemento inovador e formador é assunto do artigo de Rosiley Teixeira e Nayane Ferreira, em que é retratada uma pesquisa com alunos do 7º ano de uma escola pública estadual de São Paulo, envolvendo vivência e compartilhamento da leitura de alguns clássicos da literatura mundial. As autoras argumentam que as tertúlias literárias estabelecem um lugar de exercício da leitura dialógica, já que por meio delas os leitores discutem a obra,

dialogam, trocam experiências, acionam e compartilham saberes já existentes, enquanto aprendem uns com os outros, priorizando nesse processo o diálogo, a solidariedade e o respeito às diferenças.

Dirceu Benincá e Fernando Campos escrevem sobre a extensão popular como proposta transformadora para a educação superior. Para eles, a extensão é uma dimensão fundamental da instituição universitária, por meio da qual esta pode aprender com os saberes populares e também oferecer contribuições significativas diante das múltiplas questões do mundo moderno.

Os desafios de ser um coordenador pedagógico diferente são discutidos por Osmar Araújo e Luis Távora Ribeiro. Ambos trazem à baila a necessidade de se pensar a coordenação pedagógica como uma oportunidade para se apostar em um jeito diferente de gerir o processo pedagógico escolar, apostando em posicionamentos inversos do que voga o senso comum. Para os autores, exercer a coordenação pedagógica de modo diferente requer esforço, vontade de acertar, disposição e disponibilidade em organizar um conjunto de atividades capazes de conduzir o processo pedagógico da escola.

As resenhas que compõem o fechamento desta edição passam por literatura, arte, tecnologia e educação em obras atualíssimas. Na primeira delas, somos apresentados à literatura de Haruki Murakami, aclamado romancista contemporâneo, por meio de seu recém-lançado romance autobiográfico. A segunda resenha ressalta a importância da valorização do ensaio no ambiente acadêmico criativo, por meio da leitura de signos artísticos em movimento. O emprego dos algoritmos e da imaginação na era da informática é o tema do terceiro título, que nos atualiza sobre os andamentos da tecnologia e seus desdobramentos contemporâneos. A última resenha, sobre Paulo Freire como um valorizador das conexões desde a mais tenra infância, abordagem bastante original sobre o grande educador brasileiro, fecha com destaque esta edição.

Ótimas leituras e reflexões a todos!

**Ana Maria Haddad Baptista e Márcia Fusaro**

As editoras

Universidade Nove de Julho – Uninove.



dialogia

---

**ENTREVISTA**  
*/ INTERVIEW*

---



## Signos Tecnológicos Educacionais

Entrevista com a professora Lucia Santaella

Lucia Santaella é pesquisadora 1 A do CNPq e professora emérita da PUC-SP. Graduada em Letras Português e Inglês. Titular no programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, com doutoramento em Teoria Literária pela PUC-SP, em 1973, e Livre-Docência em Ciências da Comunicação pela ECA/USP em 1993. É Coordenadora da Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Diretora do CIMID, Centro de Investigação em Mídias Digitais e Coordenadora do Centro de Estudos Peirceanos, na PUC-SP. É presidente honorária da Federação Latino-Americana de Semiótica e Membro Executivo da Asociación Mundial de Semiótica Massmediática y Comunicación Global, México, desde 2004. É correspondente brasileira da Academia Argentina de Belas Artes, eleita em 2002. Foi eleita presidente para 2007 da Charles S. Peirce Society, USA. É também um dos membros do Advisory Board do Peirce Edition Project em Indianapolis, USA, e um dos membros do Bureau de Coordenadores Regionais do International Communicology Institute. Foi ainda membro associado do Interdisziplinäre Arbeitsgruppe für Kulturforschung (Centro de Pesquisa Interdisciplinar em Cultura), Universidade de Kassel, 1999-2009. Recebeu o prêmio Jabuti em 2002, 2009, 2011 e 2014, o Prêmio Sergio Motta, Liber, em Arte e Tecnologia, em 2005 e o prêmio Luiz Beltrão-maturidade acadêmica, em 2010. Foi professora convidada pelo DAAD na Universidade Livre de Berlin, em 1987, na Universidade de Valencia, em 2004, na Universidade de Kassel, em 2009, na Universidade de Évora em 2010, na Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires, 2014, e na Universidade Michoacana de San Hidalgo, México,

2015. Foi pesquisadora associada no Research Center for Language and Semiotic Studies em Bloomington, Universidade de Indiana, em repetidos estágios de pesquisa, especialmente em 1988, pela Fulbright. Nessa mesma universidade, fez pós-doutorado em 1993, pelo CNPq. Desde 1996, tem feito estágios de pós-doutorado em Kassel, Berlin e Dagstuhl, Alemanha, sob os auspícios do DAAD/Fapesp. 237 mestres e doutores defenderam suas dissertações e teses sob sua orientação, de 1978 até o presente, e supervisionou 6 pós-doutorados. Tem 42 livros publicados, dentre os quais 6 são em co-autoria e dois de estudos críticos. Organizou também a edição de 15 livros. Além dos livros, Lucia Santaella tem perto de 400 artigos publicados em periódicos científicos no Brasil e no exterior. Suas áreas mais recentes de pesquisa são: Comunicação, Semiótica Cognitiva e Computacional, Estéticas Tecnológicas e Filosofia e Metodologia da Ciência.

***Dialoga:*** A Educação no Brasil e em outros países passa por uma transformação muito grande na era 'digital'. Qual seria sua posição diante disso?

***Lucia Santaella:*** Tenho contribuído com pesquisas e escritos sobre as interferências da cultura digital na educação. Essas interferências são inevitáveis. Os modelos educacionais são inseparáveis das tecnologias de produção, distribuição, transmissão e recepção do conhecimento. Nesse sentido, o livro é uma tecnologia que reinou quase exclusivamente nesse papel durante séculos. Foi atropelado pelos meios de comunicação de massa a partir do início do século XX, quando se deu entrada à era da comunicação. Digo que foi atropelado porque passou a sofrer a competição do cinema, do rádio, da televisão e mesmo do jornal que são meios predominantemente de transmissão de informação e meios de entretenimento. Disso resultou uma separação, em maior ou em menor medida drástica, entre o livro, cujo habitat passou a ser a escola, e os outros meios, com penetração cada vez mais intensa na vida diária, ou seja, essas mídias passaram a frequentar os ambientes domésticos: o jornal na porta de casa pela manhã, o rádio e a televisão ligados enchendo a casa de sons e imagens grande parte do dia e da noite. Desenvolveu-se, assim, uma vida paralela do livro ainda contemplado como o transmissor magno do conhecimento, de um lado, e os meios de informação e entretenimento, de outro. Mas uma grande reviravolta estava por vir para embaralhar todas as cartas do jogo: o advento da revolução digital sob a égide do computador.

Tem sido assombroso o ritmo de evolução da comunicação mediada por computador e da cultura digital que daí decorre, com efeitos evidentes na economia, na política, nas relações sociais, nas formas de sociabilidade e, certamente, também



no psiquismo humano. Transformações contínuas vêm se processando em velocidade perturbadora em não mais do que duas décadas. Da Web 1.0 a que dei o nome de era do acesso, passamos para a Web 2.0, que chamo de era da conexão contínua, quando explodiram as plataformas de redes sociais, incrementadas pelos dispositivos móveis. Enquanto isso, já iam se processando os avanços da Web 3.0, a Web semântica. Hoje se fala em Web 4.0, ou seja, aquela que abriga a internet das coisas, o big data, o desenvolvimento das cidades inteligentes e o *must* do momento, a inteligência artificial, a robótica evolutiva com todas as discussões que isso está provocando pelo temor de que essa inteligência não orgânica possa superar a inteligência que habita os organismos humanos.

Quando se confrontam os processos educativos com essa parafernália, que já faz parte integrante de nossa existência, mesmo que não estejamos plenamente conscientes disso, as tendências avaliativas que surgem são variadas, mas elas tendem a se abrigar em dois extremos: de um lado, a fuga nostálgica para o passado, de outro, a euforia com os feitos presentes e suas promessas para o futuro. Ambas as tendências são acríicas e não conduzem a lugar nenhum, pois tanto uma quanto a outra se alimentam muito mais da ignorância do que da curiosidade a respeito do que vem realmente acontecendo com as estratégias educacionais que se desenvolvem pelo enfrentamento e incorporação adequada dos avanços tecnológicos.

Em artigo recente (Santaella, 2017), publicado em um extenso volume coletivo dedicado ao assunto da formação de professores para a cultura digital, segui, passo a passo, os procedimentos educacionais mediados por tecnologias que têm surgido ao longo das últimas décadas, desde a educação a distância, passando para a aprendizagem em ambientes virtuais, a e-learning, a m-learning (aprendizagem com a utilização de mídias móveis), a u-learning (aprendizagem ubíqua). Sobre esta última dediquei várias páginas do meu livro *Comunicação ubíqua* (Santaella, 2013, Ed. Paulus). Hoje a grande tônica educacional está voltada para os algoritmos de inteligência artificial como auxiliares nos processos de ensino-aprendizagem.

Em suma, o mundo gira e a educação não tem ficado parada. Entretanto, quando trazemos isso para a realidade brasileira, certamente tudo despenca. Tenho afirmado sem hesitação que a educação no Brasil faliu, fracassou em todos os níveis, inclusive, a pós-graduação. Tenho vários argumentos para desenvolver essa afirmação, mas esta não é a ocasião adequada. De qualquer modo, é preciso

colocar em relevo que existe uma comunidade, embora ela não seja tão grande quanto deveria ser, de educadores engajados na busca de novas alternativas para a educação que caminham *pari passu* com as evoluções tecnológicas. Há também iniciativas de qualidade em algumas escolas. Mas são minorias de modo que os novos modelos não são difundidos para aplicações mais extensas. Isso é uma grande pena. O que falta neste país é continuidade. As instituições educacionais e culturais não têm nenhum grau de autonomia, ficando à mercê de humores políticos que, como sabemos, são da pior qualidade. Mas deixo isso também para uma outra ocasião.

***Dialoga:*** É de conhecimento geral que suas obras são verdadeiras referências, em especial, no que se refere a linguagens. Poderia comentar um pouco sobre seu percurso acadêmico que, naturalmente, inclui o escritural?

***Lucia Santaella:*** Tenho respondido a essa questão em muitas entrevistas (aliás, está saindo do forno um livro de entrevistas minhas, publicado pela editora Langage. O livro é uma peça esplendidamente criativa, com muitos elementos originais tanto na impressão quanto no design. Logo estará nas livrarias com o título de *Extensões ecológicas do humano. Fugidias paisagens de pensamento*).

Meu percurso começou com a música, aos 6 anos de idade: conservatório, piano, violão, canto, dança. Apesar dos esforços dispendidos durante 18 anos, não obtive nenhuma conquista nesse campo, por absoluta falta de talento que a paixão pela música não conseguiu suplantar. Logo fui para as línguas, outra paixão. Quando deixei o curso clássico, quando ele ainda existia, lia correntemente, espanhol, italiano (nenhum mérito, pois a família paterna é de imigrantes espanhóis e a materna, de imigrantes italianos), inglês e francês. Segui para o curso de Letras e Literatura e me doutorei em Teoria Literária, quando descobri mais uma paixão, pelas teorias. Por isso, falo brincando que sou uma fêmea teórica. Fui aluna dos poetas concretos e, através deles, aprendi a apreciar as relações da literatura com as outras artes, inclusive a música, quando minha primeira formação despida de talento, começou a me valer. Essas relações entre linguagens se chamam relações intersemióticas. Engatei aí nos filamentos de ainda outra paixão: a semiótica. Fiz carreira internacional nesse campo muito cedo. Por volta de 40 anos já era

vice-presidente da Associação Internacional de Semiótica, representando o Brasil e me sentava à mesa com Umberto Eco que era vice-presidente pela Itália.

Não sei se vem da abertura que a semiótica nos dá ou se vem de uma característica do meu temperamento: a enorme curiosidade pelo conhecimento. Uma atração irresistível pela inteligência. Bons livros de grandes pensadores, não há enlevo maior para mim, uma verdadeira forma de felicidade. Quando vejo pessoas vorazes por livros, fico com inveja, pois estou sempre insatisfeita comigo mesma. Não é para menos, pois tenho atração incontrolável por cinema, arte, visitas às exposições. Feiras, festivais, tudo isso competindo com os livros, mas, às vezes, me levando de volta a eles.

Esses detalhes autobiográficos que aqui passo, infelizmente sem constrangimentos, se devem à minha tentativa de explicar por que, embora meu percurso tenha uma avenida central (a semiótica), dessa avenida desmembram-se muitas estradas vicinais. Tenho formação em psicanálise, então, desde meus primeiros livros fui sendo cada vez mais atraída para as questões relativas à cultura que vejo como inseparável das linguagens da comunicação. A atenção à cultura e suas evoluções colocaram-me cara a cara com as tecnologias de linguagem. Não há cultura, sem comunicação. Não há comunicação, sem linguagem, ou seja, diferentes tipos de signos. Não há signos, sem meios em que se materializam. Esses meios são sempre técnicos e tecnológicos. Isso explica por que tenho pesquisado e escrito tanto sobre cultura digital e suas repercussões na arte, na educação e em tudo aquilo que diga respeito ao ser humano, pois o que importa é aquilo que as tecnologias fazem conosco. Tecnologia que me interessa é tecnologia de linguagem. O ser humano fala porque tem uma tecnologia instalada no cerne do seu próprio corpo: o aparelho fonador. Disso decorrem todas as expansões que se manifestam na imagem, nas formas de escrita, e em todos os outros sistemas de linguagem que as culturas humanas não cessam de criar e que hoje nos colocam no estágio da cultura computacional com todas as suas ramificações e imensa diversidade.

***Dialoga:*** Qual seu posicionamento em relação a leituras? Afinal o mundo lê menos que antigamente?

***Lucia Santaella:*** Desde 2004 (a ideia é bem mais anterior a essa data), venho desenvolvendo escritos em que proponho uma visão ampliada da leitura, como

sendo uma atividade e habilidade que não se limita à palavra escrita, mas se alarga para a leitura de imagens, conexão entre imagens e relações híbridas entre texto e variados tipos de visualidade, como se tem hoje nas páginas da rede. Para sistematizar a grande variedade de tipos de leitores, consegui agrupar (penso que com alguma coerência) todos eles em três grandes perfis: o contemplativo (leitor do livro), o movente (leitor da imagem em movimento) e o leitor imersivo, esse que navega pelas redes. Esse meu trabalho (Navegar no ciberespaço, 2004, ed. Paulus) provocou muito interesse, especialmente na área de educação o que foi me levando a uma proximidade cada vez maior com educadores brasileiros preocupados com a incorporação de tecnologias como adjuvantes para a aprendizagem. Essa proximidade intensificou-se depois que desenvolvi a ideia, no livro Comunicação ubíqua (2013, ed. Paulus) do leitor ubíquo e da aprendizagem ubíqua, graças aos recursos onipresentes da comunicação móvel.

Certamente, todos esses tipos de leitura competem com a leitura do livro. Quando digo livro, não significa necessariamente o livro impresso em papel. Quero me referir ao tipo de organização e composição da informação que é própria do livro. Isto é, informação especializada que é formatada para atividades de leitura concentrada, passo a passo retidas na memória de longo prazo.

Que resposta dar à questão se o mundo lê menos? Creio que não. Ao contrário, hoje se lê de modos diversos, quer dizer, cada perfil de leitor desenvolve habilidades que lhe são específicas. Contudo, se restringirmos a questão apenas ao Brasil, então, tudo fica muito sério, até mesmo dramático. O Brasil saiu da cultura oral e entrou diretamente na cultura de massas, rádio e televisão. Os séculos em que se sedimentou a cultura impressa na Europa e mesmo América do Norte, não existiram no Brasil. Por isso, repito, com todas as letras, *todas as letras*: brasileiro não lê. Agora aprendeu a ciscar nas redes, mas leitura concentrada é de uma raridade alarmante. Provavelmente porque esta é a terra do sol que é o sal da vida, muitas distrações hedonistas nessa realidade ruidosa. Ou então, é falta de tradição e de exemplos no ambiente doméstico. Quais são os lares, e estou falando de lares de classes médias até a classe média alta que têm prateleira de livros em seus cômodos? (As classes muito altas, não frequento, não sei dizer, mas neste caso, elas pouco interessam, pois são minoria gritante neste país). Ao contrário, quantas televisões existem nas casas? É de se estranhar o gigantismo da audiência à TV no Brasil? A cultura de massas encontra aqui poucos competidores. Até o celular é utilizado por muita gente para assistir à televisão.

***Dialoga:* Poderia traçar a ‘arquitetura’ ideal de uma escola que viesse ao encontro das reais necessidades dos estudantes?**

***Lucia Santaella:*** Desenhar uma arquitetura educacional que se aproxime de um ideal é tema para pesquisa coletiva, muito difícil de ser implantada no Brasil. Tenho repetido à saciedade que a educação no Brasil é centralizadora, controladora, disciplinadora, toda engomada por regras anacrônicas em obsolescência. Vivemos aqui a apoteose da sociedade disciplinar descrita por Foucault, e, então, da sociedade de controle, descrita por Deleuze, sociedade instrumentalizada para desenvolver sujeitos dóceis, obedientes, submissos. Nossa educação não é feita para a liberdade, para a experimentação criativa, para o crescimento responsável, mas para obedecer, abaixar a cabeça servilmente. Isso se estende até o nível da pós-graduação com suas grades curriculares controladas, repetitivas, previamente aprovadas por instituições governamentais centralizadoras que, pior do que isso, não têm continuidade, pois ficam ao sabor dos frenesis políticos. Estou exagerando? Basta ver quantos ministros da educação com tendências totalmente diferentes, isso quanto existe tendência!, tivemos nos últimos quatro anos. Ainda muito pior: cada um que entra, desmonta o aparelho inteiro, substituindo os cargos “de confiança”. Isso tudo leva de roldão qualquer busca de coerência até o ponto de termos sido levados a perder totalmente quaisquer critérios daquilo que a qualidade educacional poderia ser.

É por acaso que o único nível que se livra dessas mazelas é o nível da pré-escola? Por que esse nível ainda tem alguma salvação? Porque não está submetido aos regramentos sem coerência, impostos a golpes de machado. Neste país, dormimos com uma regra x e acordamos com uma outra regra y, para ser implantada da noite para o dia.

Não é de meu agrado, transformar um tema a ser pensado em um muro de lamentações. Mas como escapar disso, quando se fala de educação no Brasil?

***Dialoga:* Considerando seu contato próximo com contextos estrangeiros, especialmente o alemão, em sua opinião, quais as diferenças mais marcantes em relação à formação de professores no Brasil e no exterior?**

***Lucia Santaella:*** Vou ser breve: na Alemanha, para atuar como professor, ou como advogado ou médico, fiquemos com o caso do professor, depois de cinco anos em que, *de fato*, se estuda e se forma com a defesa de uma tese que é, *de fato*,

avaliada por pessoas competentemente bem atualizadas, passa-se por um estágio probatório de dois anos, um estágio que, aos olhos levianos brasileiros, pareceria cruel. Tendo sido aprovado nesse estágio probatório, passa-se à vida profissional com um salário compensador e com a expectativa de uma aposentadoria digna. É preciso dizer mais alguma coisa?

***Dialoga:*** As artes, mais recentemente em diálogo com a tecnologia, são temáticas muito frequentes em seus livros. Em que medida arte e tecnologia podem servir à Educação?

***Lucia Santaella:*** Não sei se a palavra “servir” cabe aí. A arte é rebelde a servir. Sua relação com a educação encontra-se no fato de que só a arte está habilitada a desenvolver a educação da sensibilidade. Isso não significa pedagogia da arte, didática da arte, culto da arte, nem turismo para a arte ou visitas corridas que só servem para alegrar as estatísticas dos museus. Não tenho receitas, mas creio que se educa a sensibilidade quando se é exposto ao que é mais desafiador, ao que nos interroga. O fácil enfada e, o que é mais nefasto: o fácil vicia. Quem se vicia com o fácil, jamais será capaz de apreciar os enigmas da complexidade. Quanto à educação, nunca houve e nunca haverá educação sem tecnologia, se considerarmos que a fala já é um tipo de tecnologia, da qual decorre a oralidade como modo de interação entre humanos. A escrita tanto desenhada quanto impressa é um outro tipo de tecnologia. O nível de evolução dos meios de produção de linguagem de uma cultura conforma os procedimentos e estratégias educacionais empregados. Por exemplo, daqui a muito pouco tempo, será impossível falar em educação atualizada sem o uso de algoritmos de inteligência artificial. Isso significa que os modelos educacionais não são fixos e devem amoldar-se ao nível de desenvolvimento das tecnologias de linguagem.

***Dialoga:*** A falta de recursos e infraestrutura são queixas constantes sobre o contexto da Educação no Brasil e um dos principais motivos alegados para nosso atraso educacional. Qual seu posicionamento sobre essa questão?

***Lucia Santaella:*** Esse é um fator, mas não é o único. É um entre muitíssimos. Educação não se faz apenas com recursos infraestruturais. Faz-se, antes de tudo,

---

por professores bem preparados e habilitados para compreender o seu tempo e o perfil cognitivo dos estudantes que recebe. Faz-se, antes de tudo, por professores cujas funções são devidamente dignificadas pela cultura em que vivem. Faz-se com modelos e sistemas educacionais adaptativos, regularmente avaliados nas suas conquistas e nos seus fracassos. Modelos preparados para mudanças imediatas tão logo suas falhas sejam perceptíveis. Modelos maleáveis para abrigar o campo a ser destinado à liberdade à criatividade, ambas temperadas pelo rigor, sem o qual a aprendizagem vira mingau.

*Dialoga:* Antropoceno, realismo especulativo, pós-verdade são conceitos muito recentes, entre outros, surgidos de novas contextualizações do pensamento contemporâneo. Haveria, em sua opinião, algum novíssimo conceito de destaque no campo da Educação?

*Lucia Santaella:* Creio que os conceitos acima afetam muito mais os fundamentos da vida coletiva, inclusive aqueles que afetam a continuidade da vida na biosfera. Devem ser introduzidos na educação como meios para o desenvolvimento da consciência cidadã e da consciência como habitantes do planeta. Conceitos que deverão estar muito presentes, daqui para frente, na educação, são todos aqueles que estão sob o guarda-chuva da inteligência artificial.

---



---

**DOSSIÊ TEMÁTICO:**  
**Leitura e escrita na**  
**Educação Básica**

*/ THEMATIC DOSSIER:  
Reading and Writing  
in Basic Education*

---

# Um Futuro para a Escola: experiências híbridas num mundo complexo

*A Future for Schooling: hybrid experiences in a complex world*

**Patrícia Fonseca Fanaya**

Doutora em Comunicação e Semiótica. Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, SC – Brasil  
patriciafanaya@gmail.com

**Resumo:** O pensamento disjuntivo nasceu com a formulação cartesiana da *res cogitans* e *res extensa* e foi institucionalizado pelo dualismo moderno tanto na filosofia quanto na ciência, deixando como legado o isolamento radical dos saberes. É esse dualismo que ainda está na base do modelo de educação adotado hoje, em pleno século XXI, num mundo no qual a complexidade só cresce, e a experiência humana com a assim chamada realidade está se hibridizando. O objetivo deste artigo é discutir qual é o espaço de mudança que existe a partir dessa concepção de mundo ordeiro, previsível e estável; e, ainda, no que tange especificamente ao tema escola-sociedade, apontar como é possível transformar essa relação a fim de que ela se torne mais significativa no contexto hipercomplexo em que vivemos.

**Palavras-Chave:** Dualismo; Complexidade; Hibridismo; Experiência; Educação

**Abstract:** The disjunctive thinking was born with the Cartesian formulation of *res cogitans* and *res extensa* and was institutionalized by modern dualism both in philosophy and science, leaving as a legacy the radical isolation of different pieces of knowledge. It is this dualism that still underlies the model of education adopted today, in the 21st century, in a world in which complexity only grows, and the human experience with the so-called reality is hybridizing. The aim of this article is to discuss what is the space of change that exists since this conception of an orderly, predictable and stable world; and yet, with regard specifically to the school-society issue, to point out how it is possible to transform this relationship in order to make it more meaningful in the hypercomplex context in which we live today.

**Keywords:** Dualism; Complexity; Hybridism; Experience; Education.

Na introdução à obra *A Arte Como Experiência* (2010), de John Dewey, o também filósofo Abraham Kaplan aponta como sendo a principal característica da filosofia daquele pragmático americano, a reação à institucionalização de um dualismo que atrapalha nosso pensamento e influi em nossas experiências - e que, para muito além disso, ainda nos é apresentado e impingido como inerente à constituição da própria natureza humana. Kaplan diz:

A escola foi isolada da sociedade, e os intelectuais, dos homens de ação; as ideologias do individualismo e do coletivismo são colocadas em contraste; o trabalho é contraposto ao lazer, e por isso o esforço social tem se orientado para encurtar a jornada de trabalho, em vez de tornar o trabalho mais significativo; o mundo rotineiro da realidade define os papéis do homem, enquanto o domínio do valor fica entregue à mulher; a autoridade governa as questões terrenas, enquanto a liberdade fica restrita ao nada etéreo da religião e da arte. (2010, p. 12)

Início este texto com essas considerações em relação ao dualismo porque é justamente isto que está na base do que pretendo discutir neste artigo. Num mundo cada vez mais complexo, no qual a experiência humana, em todos os seus domínios, está se hibridizando, qual é o espaço de mudança que a herança cartesiana de um mundo dualista, ordeiro, previsível e estável ainda pode oferecer? Ou ainda, no que tange especificamente o tema escola-sociedade, como transformar essa relação, ainda baseada em um modelo tributário deste dualismo excludente e cada vez menos significativo no contexto hipercomplexo em que vivemos, em outra mais inclusiva e rica em significações?

## Sobre a dualidade e a complexidade

Edgard Morin esclarece, logo no prefácio de *Introdução ao Pensamento Complexo* (2011a, p.5-6), que “a palavra complexidade não tem por trás de si uma nobre herança filosófica, científica ou epistemológica”, mas ao contrário, ela carrega uma pesada carga semântica, que suscita confusão, incerteza e

desordem. Portanto, conclui ele, “a complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução”.

Por que, então, começar evocando a confusão, a incerteza e a desordem num texto que pretende falar sobre as mudanças necessárias para uma educação mais inclusiva e significativa? Justamente porque, como aponta o próprio Morin,

Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade. (Idem)

A questão que se impõe de imediato é que devemos considerar que a institucionalização do dualismo que divide e opõe dois polos como categorias da própria natureza do real, mencionado na abertura deste artigo, é justamente a encarnação do pensamento simplificador a que se refere Morin.

Há uma longa tradição do pensamento ocidental, que Morin chama de pensamento disjuntivo, que é corroborada e institucionalizada pelo dualismo moderno tanto na filosofia quanto na ciência, e que nasce com a formulação cartesiana do *res cogitans* e *res extensa*. Grosso modo e resumidamente, pode-se dizer que a metafísica de Descartes se centrou no dualismo, ou seja, na teoria que identifica dois tipos de realidades irreduzíveis: tudo o que existe ou é A ou é B e geralmente essa classificação está relacionada ao físico e não físico, pois, de acordo com seu dualismo metafísico, a realidade consiste em apenas duas substâncias a saber: uma mental, ou *res cogitans* e outra física, ou *res extensa* e a primeira não pode jamais ser nem derivada, nem uma forma de, nem uma função de, nem redutível à segunda e vice-versa.

O dualismo cartesiano transformou-se no epíteto do pensamento disjuntivo, que apresentou como uma de suas consequências o isolamento radical de três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem, que, de acordo com Morin, (2011a, p. 12), desembocou em outra simplificação que foi justamente a redução do complexo ao simples – por exemplo, a redução do biológico ao físico, do humano ao biológico e assim por diante. Com tudo em seu devido lugar, com toda a realidade devidamente categorizada

de forma ordeira, a partir de “ideias claras e distintas” - somente alcançáveis por especialistas que dominavam a arte de “despedaçar e fragmentar o tecido complexo das realidades, e fazer crer que o corte arbitrário operado no real era o próprio real” (Idem) -, o mundo utópico construído pelos ideais modernos tornara-se muito mais manejável: encontrava-se dividido em espaços rígidos, permanentes e inegociáveis, passíveis de serem descritos e mapeados em termos de leis e de fronteiras físicas, sempre ordenadas e com baixo grau de ambivalência. Bauman (1999 b, p.10) diz:

Um mundo ordeiro é um mundo no qual “a gente sabe como ir adiante” (ou, o que vem a dar no mesmo, um mundo no qual sabemos como descobrir – com toda certeza – de que modo prosseguir), um mundo no qual sabemos como calcular a probabilidade de um evento e como aumentar ou diminuir tal probabilidade; um mundo no qual as ligações entre certas situações e a eficiência de certas ações permanecem no geral constantes, de forma que podemos nos basear em sucessos passados como guias para outros futuros.

Entretanto, eis que a ciência descobriu que não é a ordem, mas sim a instabilidade e as flutuações que comandam o universo e que esses, sim, devem ser o ponto de partida de suas investigações. Como se viu, enquanto a ciência dita clássica privilegiava a ordem e a estabilidade,

Assistimos ao surgimento de uma ciência que não mais se limita a situações simplificadas, idealizadas, mas nos põe diante da complexidade do mundo real, uma ciência que permite que se viva a criatividade humana como a expressão singular de um traço fundamental comum a todos os níveis da natureza. (PRIGOGINE, 2011, p. 14-5)

A partir dessa mesma constatação é que Morin (2011a, p. 14) conclui que se torna evidente que os fenômenos antropossociais não poderiam, portanto, responder a princípios de inteligibilidade menos complexos do que os requeridos pelos fenômenos da natureza e que se tem que enfrentar o emaranhado de incertezas e contradições da complexidade antropossocial a fim de não dissolvê-la ou ocultá-la.

## Sobre a hibridização das experiências

Parece importante definirmos o termo experiência a fim de se fazer entender o ponto do qual partimos. Recorrerei aqui a Peirce (CP 7538), que diz,

Eu uso a palavra “experiência” em um sentido muito mais amplo do que ele carrega nas ciências especiais. Para essas ciências, a experiência é aquilo que seus meios especiais de observação trazem diretamente à luz, e contrasta com as interpretações dessas observações que são realizadas conectando essas experiências com o que de outra forma conhecemos. Mas, para a filosofia, que é a ciência que define as observações que se abrem para todos os homens todos os dias e horas, a experiência só pode significar o resultado cognitivo total da vida e inclui interpretações tão verdadeiras como a questão do sentido. Ainda mais verdadeiramente, uma vez que essa questão de sentido é algo hipotético que nunca podemos capturar como tal, sem qualquer trabalho interpretativo.

Do ponto de vista da fenomenologia peirceana (note-se que esta difere da husserliana), o termo “experiência”, tomado em sentido amplo, como signo e, portanto, liberto das categorias metafísicas cartesianas que dividem e separam o físico do não físico, abarca tanto o que costumamos reconhecer como fenômenos “experienciais” - que estariam relacionados às experiências perceptivas e sensoriais -, como os “experimentos” - que seriam próprios das ciências as quais Peirce denomina “especiais”, e que estão relacionados às provas empíricas da realidade da natureza -, como também a “experiência” tomada do ponto de vista filosófico, ou seja, do ponto de vista “(d)as observações que se abrem para todos os homens todos os dias e horas”, e que “só pode significar o resultado cognitivo total da vida e inclui interpretações tão verdadeiras como a questão do sentido”.

A escolha desta citação, dentre tantas outras sobre a experiência que poderiam ter sido usadas, não se dá ao acaso. Ela foi escolhida justamente para mostrar que, do ponto de vista da filosofia de Peirce, a experiência é fenômeno complexo e não epifenômeno, e se apresenta como um dos pilares de sua filosofia (IBRI, 2015, p.23). Para que isso fique ainda mais claro, apresento ainda outra de suas posições e que corrobora com o que se diz:

A experiência é a nossa única mestra. Longe de mim está enunciar qualquer doutrina de uma tábula rasa. Pois [...] não existe, manifestamente, uma gota de princípio em todo o vasto reservatório da teoria científica socialmente aceita que tenha surgido de qualquer outra fonte que não o poder da mente humana de originar ideias verdadeiras. Mas esse poder, por tudo que ele tem realizado, é tão débil que, uma vez que as ideias fluem de suas nascentes da alma, as verdades são quase afogadas em um oceano de falsas noções; e o que a experiência gradualmente faz é, e por uma espécie de fracionamento, precipitar e filtrar as falsas ideias, eliminando-as e deixando a verdade verter em sua corrente vigorosa. (CP 5.50)

A robustez da definição do termo “experiência” apresentada por Peirce não se perde nem em meio ao crescimento da complexidade dos fenômenos - que não mais podem ser caracterizados apenas como físicos e/ou não físicos, pois muitos se realizam na virtualidade - e nem tampouco em meio à hibridização das experiências do tempo acelerado em que vivemos.

Aqui também se faz necessário distinguir as três principais acepções do termo “virtual”: a filosófica, a técnica e a de uso comum. Na acepção filosófica estrita, o virtual é uma dimensão da realidade, mas é aquilo que existe apenas em potência e não em ato, ou seja, é algo que se encontra antes da concretização efetiva e/ou formal. Por exemplo, uma faca virtualmente pode cortar ou matar, mas esse potencial só se realiza a partir de uma ação concreta de um agente que usa essa faca para um dos dois propósitos. Do ponto de vista técnico, essa palavra está relacionada ao universo das tecnologias da informação e do ponto de vista do uso corriqueiro e comum está geralmente ligada àquilo que não é efetivamente material e tangível.

Após as incursões filosóficas necessárias às definições dos termos, posso agora, com alguma segurança apontar para o que, na minha opinião, são alguns dos fatores responsáveis pela hibridização das experiências humanas.

O crescimento exponencial das redes digitais e das tecnologias conectivas, inteligentes e cada vez mais imersivas tem impactado de maneira decisiva o modo como experienciamos e experimentamos o mundo, e, portanto, a assim chamada realidade.



A crescente virtualização da vida que corre nas redes invisíveis e em seus espaços imaginários, ainda mediada por alguma materialidade dos aparelhos que carregamos nos bolsos e bolsas, descortinam um cenário de certa maneira confuso, que nos apresenta indistintamente entidades ontologicamente diversas de nós e com as quais convivemos sem muitas vezes nos darmos conta disso. Essas entidades podem ser nossos eletrodomésticos e *gadgets* conectados àquilo que convencionou-se chamar de “internet das coisas”, até sistemas operacionais falantes e cada vez mais inteligentes, robôs, implantes corporais, entre tantas outras. Santaella diz: “A mistura crescente entre o vivo e o não vivo, o natural e o artificial, permitida pelas tecnologias, atinge hoje tal limiar de ruptura que faz explodir a própria ontologia do vivo” (2004, p. 31) e ainda, “quando o corpo e todos os seres vivos tornam-se informação codificada, o que permite a manipulação e replicação da própria vida, é a transformação ontológica do humano que está em jogo” (Idem)

Para nos aprofundarmos ainda mais nessa hibridização de nossas experiências, recupero aqui o que Kevin Kelly, cofundador da revista *Wired*, afirmou em seu livro *What Technology Wants* e que utilizei em outra ocasião<sup>1</sup>: “... a tecnologia quer o que a vida quer” (2011, p. 270). O título do livro de Kelly e sua afirmação não deixam margem às dúvidas: ele transforma a tecnologia em sujeito vivo e desejante e, dessa maneira, elimina, e não só borra, de uma vez por todas os limites que separavam o homem e a tecnologia.

## Sobre um modelo cada vez menos significativo de educação e como transformá-lo

Recapitulando o que foi apresentado até aqui, podemos constatar, sem muita dificuldade, que embora estejamos vivendo em meio a mudanças profundas no que diz respeito ao nosso próprio estatuto de seres vivos e também à transformação de como experienciamos o nosso estar no mundo, continuamos reféns do legado moderno que nos deixou tributários do pensamento disjuntivo que domina nossa cultura até hoje. Libertar-nos da enganosa sensação de segurança e ordem que um mundo dividido entre sujeito e objeto, natureza e cultura, natural e artificial, certo e errado, etc., nos oferece é tarefa difícil e exercício diário; porém, sem essa

libertação não é possível abrir caminhos para o novo. Como bem nos lembra Morin (2011b, p.72)

Toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema, reorganizando-o. As grandes transformações são morfogêneses, criadoras de formas novas que podem constituir verdadeiras metamorfoses. De qualquer maneira, não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose.

As escolas são e sempre foram comunidades e coletivos humanos, mas a ideia de escola passou por transformações profundas ao longo da história, pois, como uma criação humana que é, seria inevitável que fosse afetada pelo conjunto de mudanças sociais, culturais, políticas, ideológicas, etc. que ocorrem de tempos em tempos.

Por exemplo, na Antiguidade, mais precisamente na Grécia clássica, a noção de educação se derivava do termo grego *paideia* – que significava “criação de meninos” e referia-se ao processo de submeter os jovens gregos a um programa de formação que se pretendia completo ao atender todos os aspectos da vida do homem e que incluía a educação filosófica, musical, literária e desportiva. No diálogo *Protágoras* (séc. IV a. C.), de Platão, se pode constatar que, para os gregos, a educação era entendida como uma maneira de moldar ao mesmo tempo o corpo e a alma.

Já na modernidade a educação foi institucionalizada, por assim dizer, e as instituições voltadas a esse fim sofreram importantes transformações em relação àquelas da Idade Média, pois já não eram mais totalmente controladas por organizações religiosas, mas pelo Estado – outra das instituições que se consolidou nesse período. A escola da modernidade era responsável por instruir crianças e jovens e também ensinar-lhes comportamentos adequados - isso tudo articulado em torno de um método de racionalização dos diversos saberes, formalizado em disciplinas e currículos, e em práticas repressivas aos comportamentos inadequados, herdada, em parte, da educação confessional. Foi nessa época também que uma inovação/tecnologia fundamental foi introduzida na escola: o livro. Não podemos nos esquecer que o livro foi um produto possível graças à revolução gráfica iniciada com a invenção da prensa móvel de Gutenberg (1450), que permitiu a reprodução, cada vez em maior

escala, de materiais impressos e, conseqüentemente, uma maior disseminação de informação e multiplicação de saberes diversos. Não há dúvidas, portanto, que o mundo se tornara mais complexo e que a experiência humana fora profundamente afetada por essas novas ideias, práticas e tecnologias.

Como podemos perceber com clareza, apesar de estarmos em pleno século XXI e de já termos experimentado outras revoluções da informação desde a invenção de Gutemberg – como a das comunicações transatlânticas, dos transportes, do telégrafo, da fotografia, dos meios de produção e comunicação em massa, do computador, das viagens espaciais, e mais recentemente a revolução digital –, nosso modelo de escola ainda obedece à mesma lógica e possui características idênticas às instituições de ensino da modernidade – o que parece e é realmente um paradoxo, dadas as profundas mudanças promovidas pelo fenômeno da WWW e pela disseminação e popularização das tecnologias digitais conectivas nas últimas décadas.

As tecnologias disponíveis na escola, hoje, vão muito além dos livros como na modernidade. Os agentes do conhecimento do presente têm, à distância de um clique, em seus computadores, *tablets* e *smartphones* outras inúmeras tecnologias de acesso, de busca, de localização, de produtividade, de entretenimento e o que mais se queira, que os coloca no epicentro da experiência da aquisição de novas habilidades cognitivas. Entretanto, apesar de as tecnologias - e, portanto, os meios de produção e difusão de informação e conhecimento -, como vimos, terem sido responsáveis, em grande medida, por modificações significativas no “como fazer” desde tempo imemoriais, atualmente, se não estiverem acompanhadas de um “o que fazer” estratégico, continuaremos apenas a melhorar, paulatinamente, o mesmo modelo e as mesmas práticas que se apresentam, e nada de realmente novo será criado a partir disso.

O que parece diferenciar imensamente as tecnologias disponíveis hoje para a educação daquelas das revoluções mecânicas e analógicas é que houve mudanças profundas em nossa maneira de acessar e trabalhar as informações, quantitativa e qualitativamente. Além disso, tem-se também o dinamismo, a interatividade e a velocidade que as tecnologias digitais, conectivas e cada vez mais inteligentes nos permitem apreender, transmitir e produzir novos saberes, tanto individual como coletivamente.

Pelo lado quantitativo, não só as tecnologias digitais do presente processam de modo quase instantâneo volumes massivos de informações, como, ao mesmo

tempo, essas informações se tornam disponíveis de modo igualmente veloz para quem precisar delas, onde quer que esteja na face do planeta. Pelo lado qualitativo, o que precisamos entender é que para criarmos novos conhecimentos precisamos desenvolver estratégias para identificar, em meio a tanta informação, aquela e/ou aquelas que realmente importam para a apreensão, aprendizagem, difusão e retenção do conhecimento pertinente.

A verdadeira mudança de modelo para a escola, e, portanto, para as sociedades, só será possível quando entendermos que é necessário abraçar o pensamento complexo e abandonar o pensamento disjuntivo, pois, a complexidade e o hibridismo requerem pensamento ecologizado - capaz de relacionar, contextualizar e religar saberes diferentes e contribuir para dar sentido às dimensões da experiência; estratégias e soluções compartilhadas, autonomia individual e trabalho em grupo; senso de comunidade; além de precisarem incorporar as incertezas, as dúvidas e o erro igualmente ao pensar e ao agir.

O pensamento complexo requer a elaboração de estratégias de pensamento e ação e isso, por si só, já exige do agente do conhecimento, seja ele quem for, uma atitude ativa e não mais passiva frente à sua própria aprendizagem. Como defende Morin,

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é união entre a unidade e a multiplicidade. (...) Em consequência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro de concepção global. (2011b, p. 36)

Ainda precisamos enfrentar o aspecto de como tornar a educação mais significativa. Entendo que a partir do exercício necessário de adoção verdadeira e sistemática do pensamento complexo - que é sempre bom lembrar, não recusa a clareza e a ordem -, temos boas chances de aprimorar, a partir de estratégias de

ação mais bem elaboradas, o modo como produzimos, distribuímos e absorvemos o conhecimento - inclusive e principalmente nos relacionando intensamente com as tecnologias digitais, conectivas e inteligentes que já estão disponíveis e as que ainda serão criadas. Mais do que isso, talvez sejamos capazes de melhorar nossos modos de organização coletiva, partilhando e negociando recursos tangíveis e intangíveis de maneira mais criativa, abrindo mais espaço para a reflexão e o *feedback* produtivo, *real-time* e não punitivo.

Já existem modelos educacionais alternativos e de sucesso espalhados pelo mundo. Um exemplo é *THINK Global School*, ou a escola sem fronteiras, como ficou conhecida. Embora mantenha uma sede em Nova Iorque, os alunos da *THINK Global School* passam cada semestre daquilo que corresponderia ao nosso ensino médio, em países diferentes, aprendendo sobre as culturas locais, estudando ciências, literatura e participando de projetos voluntários e trabalhos comunitários.

Outro exemplo é o *Ørestad Gymnasium*, na Dinamarca, que é uma sala de aula gigante, modular, encaixada em num cubo de vidro expansivo, que se comunica sensorialmente com o ambiente externo e no qual aproximadamente 358 alunos do ensino médio exercitam a aprendizagem. Esse modelo de escola encoraja os alunos a colaborar em ambientes abertos, mais informais e relaxados e busca preparar os jovens a pensar de forma flexível e agir com o objetivo de solucionar problemas reais sobre diversos temas importantes para a vida. O princípio adotado pela *Ørestad Gymnasium* é que não é suficiente transmitir conhecimento, é necessário que se ofereça também oportunidades de transformar o conhecimento em ação no mundo.

Na concepção fundamental desses novos modelos educacionais, o uso da tecnologia aparece subentendido como ferramenta à disposição da aprendizagem. Ambos os modelos educacionais parecem estar fundamentados na compreensão cultural e na intensa convivência social. Morin (2011b, p. 82) lucidamente adverte que há duas formas de compreensão, a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Ele diz

Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *com-prebendere*, abraçar junto (o texto, seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação. Explicar é considerar o que é

preciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento. A explicação é, bem entendido, necessária para a compreensão intelectual ou objetiva. A compreensão humana vai além da explicação. [...] Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. [...] O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco. [...] Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.

Portanto, esses dois modelos educacionais que investem na compreensão cultural e na convivência social parecem adequados em qualquer tempo, em qualquer sociedade, com qualquer tipo de tecnologia disponível para nos ajudar no “como fazer” em tempos de complexidade e hibridização das experiências de realidade, mas sem deixar de lado aquilo que melhor define nossa espécie, que é o pensar e o fazer juntos porque o conhecimento é construção coletiva e só adquire sentido a partir do outro. Afinal, se desejamos realmente transformar o modelo de escola e trazê-lo da modernidade para o século XXI, não podemos deixar de lado a nossa própria humanidade.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; ver téc. Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1999 (a).
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999 (b).
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. *Uma História Social da Mídia: de Gutenberg à Internet*. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias; ver. Téc. Paulo Vaz. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- DEWEY, John. *A Arte como Experiência*. Org. Jo Ann Boydston; ed de texto Harriet Furt Simon; int. Abraham Kaplan; trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. — (Coleção Todas as Artes)

IBRI, Ivo. *Kósmos Noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Paulus, 2015. — (Ensaio filosóficos)

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011 (a).

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; ver. Tec. Edgard de Assis Carvalho. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011 (b).

PEIRCE, C. S. The Collected Papers of Charles S. Peirce (CP) (1866-1913). Disponível em: [http://www.academia.edu/7410217/The\\_collected\\_papers\\_of\\_charles\\_sanders\\_peirce\\_2904s](http://www.academia.edu/7410217/The_collected_papers_of_charles_sanders_peirce_2904s)

PRIGOGINE, Ilya. *O Fim das Certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

RANDELL, Joseph. On the Paradigm of Experience Appropriate for Semiotic. Disponível em: <http://www.iupui.edu/~arisbe/menu/library/aboutcsp/ransdell/PARADIGM.HTM> .

SANTAELLA, Lucia. *Corpo e Comunicação: sintoma da cultura*. São Paulo: Paulus, 2004.

## Sites consultados

<http://www.businessinsider.com/most-innovative-schools-in-the-world-2-2016-10> Acesso em 29/08/2017.

<http://www.commens.org> Acesso em: 28, 29, 30/08/2017.

<http://www.iupui.edu/~arisbe/> Acesso em: 28, 29, 30/08/2017.

<http://www.sparknotes.com/philosophy/protogoras/summary.html> Acesso em: 27/08/2017.

<https://thinkglobalschool.org> Acesso em: 30/08/2017

recebido em 11 set. 2017 / aprovado em 18 set. 2017

Para referenciar este texto:

FANAYA, P. F. *Um Futuro para a Escola: experiências híbridas num mundo complexo*. *Dialogia*, São Paulo, n. 27, p. 27-39, set./dez. 2017.

---



# Os usos das tecnologias por professores: de uma lógica utilitária à prática pedagógica

*The usage of technologies by teachers: from a utilitarian logic to the pedagogical praxis*

**Moema Gomes Moraes**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO-Brasil.  
gmoraes002@gmail.com

**Neuvani Ana do Nascimento**

Mestre em Educação. Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia, GO-Brasil  
neuvani.nascimento@gmail.com

**Denise Cristina Bueno**

Mestre em Educação. Professora da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Goiânia, GO-Brasil.  
denise2bueno@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo baseia-se na pesquisa empírica cujo objetivo foi de analisar as percepções dos professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre suas práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Os dados obtidos foram estruturados em dois temas: os usos didático-pedagógicos das tecnologias e as condições de uso. O primeiro desdobrou-se em dois subtemas: a) formas de uso e b) recursos utilizados. No segundo, foram abordadas as condições de uso organizadas em três subtemas: a) equipamentos e infraestrutura, b) condições didático-pedagógicas e c) intervenções políticas. As possibilidades de superação da identificada prática prevalentemente baseada numa lógica instrumental encontram-se na revisão estrutural das condições físicas e pedagógicas escolares, bem como na formação docente fundamentada em teorias pedagógicas.

**Palavras-chave:** Tecnologia e educação. Prática pedagógica. Lógica instrumental. Lógica determinista.

**Abstract:** The present article is based on an empirical research whose objective was to analyze the perceptions of the teachers of the public network of basic education of the state of Goiás on their pedagogical practices mediated by technologies. The data of these interviews were structured in two themes: the didactical-pedagogical uses of the technologies and their usage conditions. The first one covers two subthemes: a) ways of usage and b) the resources which were used. In the second one, the usage conditions were approached in three subthemes: a) equipment and infrastructure, b) didactical-pedagogical conditions and c) political interventions. The possibilities of overcoming of the identified practice, which is mainly based on an instrumental logic, they are in the structural review of the physical, pedagogical conditions of the schools, as well as in the teacher's training grounded in pedagogical theories.

**Keywords:** Technology and education. Pedagogical practice. Instrumental logic. Deterministic logic.

## Introdução

Analisar a prática pedagógica com uso das tecnologias exige uma reflexão sobre os conhecimentos apreendidos ao longo do percurso profissional e de formação do professor, requer, também, relacioná-la às experiências do cotidiano vivenciada por estes sujeitos. É necessário, ainda, considerá-los como sujeitos sócio, histórico e cultural, pertencentes a um contexto social, cujas às relações estabelecidas são mediadas por instrumentos culturalmente construídos, entre os quais estão as tecnologias de informação e comunicação.

É nesta perspectiva que a pesquisa, da qual originou este artigo, foi realizada. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa empírica em 23 escolas públicas de dez municípios do estado de Goiás<sup>1</sup> que analisou a percepção de professores da rede pública da educação básica sobre o papel das tecnologias na educação e, também, de sua trajetória formativa e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Tomou-se como critério a participação dos docentes aos programas oficiais de integração das tecnologias à educação, considerando as determinações políticas, pedagógicas e formativas desse processo.

Para isto foram entrevistados 76 professores de diferentes áreas de conhecimento. O critério para a seleção dos professores a serem entrevistados foi a participação em algum curso oferecido pelos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) do estado Goiás e a utilização de tecnologias em suas aulas em algum momento de sua prática profissional.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista coletiva e semiestruturada. Na análise, foram consideradas as narrativas dos professores e gestores recolhidas durante as visitas às escolas constituintes do campo da pesquisa, uma vez que dos diálogos entre os pesquisadores e os sujeitos emergiram elementos importantes que transcenderam o conteúdo das perguntas previamente elaboradas.

Observaram-se, entre outros fatores, as expectativas, os conflitos, as contradições, e, principalmente, as tensões que marcaram ou marcam o processo de inserção das tecnologias nas escolas públicas. Para tanto, fez-se necessário adentrar o contexto educativo em que esses sujeitos estão imersos, para, por meio de uma escuta e do conhecimento das condições estruturais, tomá-los como objeto de análise.

A compreensão das práticas docentes foi realizada por meio do mapeamento das formas de uso das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) pelos sujeitos da pesquisa, das principais ferramentas utilizadas e em que condições estruturais e pedagógicas tais formas de uso são desenvolvidas.

## O relato dos professores sobre usos didático-pedagógicos das tecnologias

Inicialmente para analisar as formas de uso das tecnologias, optou-se por criar uma tipologia que agrupasse os principais usos apresentados pelos entrevistados: 1) suporte para aulas expositivas dos professores e apresentação de trabalhos realizados pelos alunos, 2) pesquisas desenvolvidas pelos alunos, 3) planejamento e preparação de aulas, instrumento mediador da aprendizagem e 4) meios de comunicação.

Dos relatos dos professores depreende-se que as TIC são usadas especialmente para a realização de aulas expositivas com uso de vídeos, de projetor multimídia para a projeção de imagens ou *slides* com a apresentação de conteúdos, de alguns *softwares* educacionais como o Geogebra, *Winplot*, *Cabri-geometre* e planilhas eletrônicas para o estudo de gráficos e tabelas estatísticas. Citaram ainda o uso de retroprojetores e do episcópio para a projeção de textos.

Na perspectiva de promover tarefas nas quais os alunos desenvolvam atividades orientadas pelos professores, foram destacados: *softwares* educacionais (tendo sido citados: Coelhoinho Sabido, Turma da Mônica e Jogo Pinguim) e programas vinculados a pacotes de sistemas operacionais *Windows*, *Linux* e outros aplicativos (*Movie Maker*; *Excel*; *Power Point*; *Paint* e *Word*). Foi declarado também o acesso a *softwares* que estão disponíveis na *internet*: Descomplica, *Kha*, Vestibulândia, *Slideshare*, Simulador *Phet* e HQ. Além disso, os professores referiram-se ao uso de recursos do *Google*: tradutor, simulador e mapas. Relataram também que fazem uso de dispositivos para acesso às redes sociais (celulares, *tablets* e *notebooks*) para a comunicação professor-aluno, aluno-aluno, professor-gestão e professor-professor.

Para compreender o contexto ao qual os sujeitos investigados estão inseridos, destacamos as condições de uso das TIC que emergiram das narrativas dos professores. Trata-se de uma importante perspectiva de análise e seu desvelamento é

posto como um desafio para esta pesquisa, uma vez que os relatos sobre tais condições estão presentes em todas as entrevistas realizadas. Questões como qualidade dos equipamentos, infraestrutura, condições didático-pedagógicas e as constantes intervenções políticas nortearam a forma como as TIC foram apresentadas pelos sujeitos da pesquisa durante todo o processo investigativo.

Durante as entrevistas, observou-se que os laboratórios de informática constituem o principal espaço para uso dos recursos tecnológicos nas escolas. Os professores relataram que, como os laboratórios se encontram hoje, não oferecem condições para um uso efetivo de seus equipamentos, com isso são subutilizados e, segundo relatos, vêm se deteriorando a cada dia.

Entre as causas estruturais para o não uso do laboratório, apontaram: falta de manutenção das máquinas, baixo desempenho/velocidade da *internet*, número de equipamentos insuficientes para oferecer atendimento a todos os alunos, equipamentos obsoletos e incompletos, ausência de climatização das salas que não foram adequadamente preparadas para receber os equipamentos, incompatibilidade dos *softwares* educativos com o sistema operacional utilizado nas escolas públicas do estado de Goiás, sobretudo os *softwares* da área de Matemática que foram os mais citados.

Foi destacado também que os programas de inserção das TIC nas escolas não levaram em conta as especificidades das aulas com o uso desses recursos. Para os professores entrevistados, a lógica da escola não foi repensada considerando suas especificidades como: estrutura curricular, organização didática, projeto político-pedagógico, tempo e espaço. Outro aspecto apontado como limitador é o conjunto de regras estabelecidas pela escola para o uso do laboratório de informática. Essa normatização constitui, segundo relato dos investigados, um desestímulo para o professor, que acaba sentindo medo de danificar os equipamentos durante o uso.

Os relatos também indicaram que, diante das dificuldades encontradas nos laboratórios, os professores priorizam o uso do projetor multimídia e da televisão. Estes recursos são usados em sala de aula para projeção de pesquisas realizadas em casa, ora pelos professores, ora pelos alunos.

A ausência do dinamizador<sup>2</sup> também se destaca como um dos principais entraves para o uso das TIC nas práticas pedagógicas das escolas pesquisadas. Para os entrevistados, esta ação é fruto das constantes mudanças governamentais que, entre outros problemas, promovem a descontinuidade do processo de inserção das TIC nas escolas. Os professores, durante entrevista, descrevem as

constantes desconstruções e reconstruções dos programas, isso sem atentar para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e, acima de tudo, sem ouvir os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo.

A partir dos dados apreendidos e apresentados neste texto tecemos algumas reflexões que emergem da análise dos relatos dos professores sobre as práticas pedagógicas para o uso das tecnologias. Notamos uma lógica determinista no discurso do professor, ao tratar sobre as relações do trabalho pedagógico nas escolas e que, também se faz presente nos documentos oficiais que dizem respeito a inserção das tecnologias nas escolas. Tal lógica se manifesta por meio das prescrições de como as TIC devem ser inseridas no contexto das salas de aula das escolas públicas. Vê-se que tais justificativas estão sustentadas nos textos dos documentos dos programas oficiais que visam a inserção das TIC na educação, onde os objetivos estão pautados em uma lógica utilitária, e determinista. Tendem “[. . .] a considerar que as forças técnicas prescrevem as mudanças sociais e culturais” (PEIXOTO, 2015, p. 321).

Nota-se, muitas vezes, que as soluções se centralizam em questões técnicas em detrimento de outros aspectos que permeiam o contexto social e histórico no qual a educação está inserida. Assim, o uso das tecnologias na educação, numa perspectiva tecnocêntrica, aparece como mais um tema que precisa ser incluído no discurso relacionado à formação e à prática docente (FEENBERG 2010).

Não se trata aqui de negar a inserção das TIC na prática pedagógica, mas, particularmente, de entender como esses recursos são inseridos na sociedade, como os sujeitos os integram em seus cotidianos, os significados por eles atribuídos, como chegam até a escola e suas determinações e especificidades.

## O contexto do trabalho docente mediado por tecnologias

Ao ouvir os professores entrevistados, notou-se que muitos não se dão o direito de admitir que não fazem uso das tecnologias digitais. A possibilidade de não usá-las pode parecer algo inaceitável. Alguns dizem não gostar de tecnologias, mas não demonstram sua negação ao uso.

Observa-se, nos depoimentos dos professores, que eles se sentem obrigados a justificar o porquê do uso ou não uso das TIC, como se houvesse uma determinação para a inserção das TIC em sua prática pessoal e profissional. No entanto, cabe a

reflexão de que “[. . .] o sujeito que utiliza as tecnologias, por mais submisso que seja, nunca é inteiramente passivo e imprime marcas de sua condição material e subjetiva aos tipos de uso que desenvolve individual e socialmente” (PEIXOTO, 2015, p. 322).

Faz-se necessário reforçar o entendimento de que não são as tecnologias que determinam a forma como o processo ensino-aprendizagem deve acontecer, uma vez que esse processo se dá pelo entrelaçamento de fatores sociais, culturais, históricos, teóricos, didático-pedagógicos, institucionais, políticos, econômicos e formativos. Logo, espera-se que a defesa de um ou de outro recurso tecnológico esteja aliada às concepções pedagógicas que norteiam os processos educativos. Espera-se que aconteça de forma inter-relacionada com a realidade da escola, com os referenciais teóricos que ajudam compreender o desenvolvimento do pensamento, com as formas como os estudantes lidam com os objetos de conhecimento e se apropriam da realidade social, cultural e histórica.

Belloni (2008) defende que essa inserção requer considerar as TIC em sua dupla dimensão, como “objeto de estudo” e “ferramentas pedagógicas”. Isso para adotá-la como mais uma ferramenta inserida acriticamente na prática pedagógica, o que, de acordo com a autora, “[. . .] pode levar a práticas pouco eficazes por absoluta dissonância com os modos de perceber e pensar dos sujeitos do processo, isto é, as crianças e os jovens” (BELLONI, 2008, p. 101).

O desenvolvimento e a apropriação dos instrumentos tecnológicos acontecem dentro de um processo dialético e entender essa dinâmica requer assimilar a história do homem na busca por sua sobrevivência. Isso requer compreender a produção da vida material do professor, como ele se insere no processo de desenvolvimento das forças produtivas e mercadológicas que criam a necessidade de inserção, em seu trabalho, de instrumentos que, num primeiro momento, são criados para facilitá-lo. No entanto, é necessário entender, que mesmo facilitando, a inserção destes recursos na escola nem sempre tem como objetivo primeiro o desenvolvimento do aluno, mas acontece em conformidade com interesses políticos e mercadológicos. (BELLONI, 2008; PEIXOTO, 2015).

Nossa defesa é de que as ações, ou o fazer pedagógico, requerem reflexão, rompimento com as formas pragmáticas e utilitárias no uso das TIC e exigem que o professor esteja consciente e se dê conta dos resultados de sua prática. Vieira Pinto (2005, p. 274) assevera: “A técnica pertence ao sujeito real, o homem, ou seja, em termos sociais, às massas trabalhadoras, e deriva do conhecimento do

mundo, não podendo por isso, enquanto fator isolado, ser ela própria agente de qualquer ação”.

A observação do autor acende a discussão sobre o papel da técnica como mediadora nas atividades fins do homem em diversos segmentos da sociedade. É necessário também indagarmos se nos cursos oferecidos e realizados pelos professores não se destacou a instrumentalização ou domínio operacional das TIC em detrimento dos objetivos didático-pedagógicos.

Os relatos dos entrevistados confirmam que os cursos realizados não romperam com a lógica tecnocêntrica dos usos dos recursos tecnológicos. Foram oferecidos com a promessa de preparar o professor para trabalhar com os recursos tecnológicos que chegavam às escolas, mas a proposta implementada estava centrada nas noções básicas para a familiarização com os recursos de informática: acesso à *internet*, utilização de *Paint*, *PowerPoint* e *Excel*. A dinâmica dos cursos voltava-se para a criação de conta de *e-mail*, *blogs* e *sites* para disponibilizar conteúdos na *internet*.

A apropriação das tecnologias com objetivos voltados para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares pressupõe novas formas de pensar e intervir na realidade concreta da prática pedagógica. Requer interação com outros sujeitos, possibilidade de aproximação e/ou inter-relação entre teoria e prática. Este é um desafio para a efetiva inserção das TIC nas práticas docentes. Entre outras ações, isso requer práticas bem fundamentadas que rompam com um uso acrítico das TIC, que possam ir além de um uso utilitário que acontece em dissonância com os conteúdos de ensino. Este rompimento demanda ações voltadas para a formação de professores conscientes, autônomos, crítico-reflexivos, que pensem diariamente suas práticas no contexto escolar. É necessário que, acima de tudo, estes professores tenham como objetivo a apropriação, pelos alunos, dos conhecimentos historicamente construídos, de modo que seja possível a implementação das mudanças necessárias a uma inserção crítica e reflexiva das TIC na escola. Nóvoa (1992, p. 21) destaca:

[...] a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. . . A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. . .

Cabe ainda outra reflexão: por que o trabalho já realizado com esses recursos, assim como a motivação para seu uso, mesmo em poucas iniciativas, não provoca mudanças ou alterações nas condições estruturais e didático-pedagógicas? Observa-se que não são os meios ou as técnicas a força motriz das transformações, mas os sujeitos, os significados que emergem do trabalho desses sujeitos (MARX; ENGELS, 2010). Nesse sentido, os autores ressaltam: “[...] os homens, ao desenvolverem sua produção material, transformam, a partir daí, sua realidade, transformando, também seu pensar e os produtos de seu pensamento” (MARX; ENGELS, 2010, p. 52).

As indicações de Peixoto (2015) e Sancho (2006) convergem para as descobertas oriundas dos dados empíricos desta pesquisa. Ressalta-se aqui a necessidade de compreensão da prática pedagógica mediada por tecnologias, considerando-se a relação entre teoria e prática. Necessária se faz também a análise da integração das tecnologias olhando-as em suas duas dimensões, como “ferramentas pedagógicas e objeto de estudo” (BELLONI, 2008). Desse ponto de vista, o professor assumiria o papel de pesquisador de sua prática, para, conhecendo-a, refletir, conhecer e assumir esses e outros recursos que chegam à escola. Desse modo, essa integração geraria as mudanças necessárias nas relações de ensino-aprendizagem.

Tal desconhecimento ou ausência de uma visão analítica do uso da mídia pode criar uma precariedade de uso, principalmente no âmbito educacional. Fazer uso das TIC no processo ensino-aprendizagem vai além da exploração dos recursos técnicos que elas nos oferecem. Freitas (2008, p. 197) defende:

A verdadeira integração do computador e da *internet* na realidade da escola supõe uma nova organização escolar mais descentrada, um currículo mais flexível, a instauração de novos tempos escolares, menos rígidos e programados, mudanças no próprio espaço da sala de aula.

É necessária uma prática que não se aproprie das TIC tão somente para atender uma demanda do mercado, que não esteja a serviço de políticas imediatistas voltadas para um uso pragmático e tecnicista das TIC, mas que assegure a unidade na relação teórico-prática, na qual os sujeitos do processo ensino-aprendizagem tenham autonomia e não precisem alienar-se das intencionalidades e finalidades de sua produção. Vásquez (2011, p. 266) enfatiza que “[...] a prática



exige uma constante passagem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo processo prático”.

Vieira Pinto (2005) contribui com a discussão ao ressaltar que a análise das formas de apropriação das tecnologias pelos sujeitos precisa estar diretamente relacionados às “condições históricas da produção em cada época”. Nesta perspectiva, negar as condições de trabalho dos professores é reforçar o papel daqueles que impõem ações políticas que não valorizam as finalidades da educação.

Examinada em sua noção mais ampla, a compreensão da tecnologia constitui verdadeira teoria da práxis. Toda práxis visa realizar o ser do homem, isto é, com o domínio cada vez mais ativo do mundo onde se acha. Considerar a práxis simples atividade, nas múltiplas formas de exercício em que se manifesta, seria reduzi-la o significado ao aspecto anterior, executivo, acidental. [...] A práxis, da qual a técnica mostra um aspecto regular, metódico, consciente, representa a execução das possibilidades existenciais do homem em cada momento do desenvolvimento histórico de suas forças produtivas. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 245).

As condições de trabalho relatadas pelos professores evidenciam o momento histórico que estamos vivenciando. É, pois, uma questão que se insere em um contexto macroestrutural e envolve políticas mercadológicas, educacionais e de valorização docente, condições de trabalho, condições didático-pedagógicas, políticas de formação inicial e continuada e, sobretudo, de participação e envolvimento dos professores nos projetos educacionais.

## A reconstrução da prática pedagógica mediada pelas tecnologias

O professor ocupa o lugar de sujeito quando se toma a prática pedagógica com base na noção de *práxis*, como apregoa a concepção marxista, ou seja, como atividade livre, criativa e transformadora (BOTTOMORE, 2012) e a educação como um processo dialético, visto que, por meio dela, o homem transforma-se, provoca mudanças significativas no curso desse processo e no meio no qual ela acontece.

Sendo sujeito, ele teria consciência e autonomia sobre as intencionalidades, finalidades e conhecimento de suas práticas pedagógicas. E, nessa perspectiva, não se veria, na prática docente, as TIC ou qualquer o outro recurso didático-pedagógico dentro de uma lógica pragmática e utilitária. Para Vásquez (2011, p. 242), o pragmático reduz o prático ao utilitário. Dessa forma, diz ele: “[. . .] em vez de formulações teóricas, temos, assim, o ponto de vista do senso comum, que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos”.

Pode-se, então, questionar: tomar as TIC na prática pedagógica prioritariamente como suporte para a realização de aulas expositivas, recurso para a apresentação de trabalhos, como artifício para deixar as aulas mais dinâmicas e atraentes, para ganhar tempo na preparação ou planejamento das aulas, para simulação e ilustração de conteúdo e, ainda, como meio para a comunicação com os alunos não significaria atribuir a elas um “sentido estritamente utilitário”? Não se configuraria aí uma prática desvinculada de fundamentação teórica? Sabe-se que teoria e prática são processos complementares e interdependentes cuja relação é essencial na prática pedagógica.

Observa-se que está em curso um conjunto de transformações educacionais para além da percepção e participação do professor. Este, por sua vez, acaba sendo seduzido por um discurso determinista gerido por uma lógica de mercado e legitimado por políticas públicas para a educação.

Envolvido por esse discurso, o professor, na maioria dos casos, deixa de enxergar as TIC como produções humanas passíveis de serem transformadas no curso de seu trabalho, tomando-as dentro de uma lógica instrumental, deixando-se levar pelo alarido da racionalidade econômica e do discurso da modernização e inovação. Deixa, assim, de buscar as reais razões que o levam a usar determinados aparatos tecnológicos. Motivos esses que estariam a serviço da função primeira da escola e do ensino, que é o desenvolvimento de seus educandos ou, como afirma Libâneo (2004, p. 6), “[. . .] a educação e o ensino se constituem em formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos”.

Ressalta-se, no entanto, que as formas de uso das TIC apresentadas pelos professores não estão na contramão do uso instrumental que se verifica nos demais setores da sociedade, incluindo aí outros níveis de ensino, outras instâncias educativas. Estão em consonância até mesmo com os usos propostos por seus

formadores que também podem apresentar um uso instrumental, impensado, sem por que, como e com que finalidades. Por vezes essa prática não está voltada para o desenvolvimento do pensamento teórico científico.

A separação entre teoria e prática, conteúdo e tecnologia, conteúdo e método, parte técnica e pedagógica não se dá apenas em relação ao uso das TIC. Esta separação acontece com o uso de outras ferramentas presentes no contexto da sala de aula. Esta dicotomia está presente também ao longo do percurso formativo do professor que, na maioria das vezes, carece de uma formação que o possibilite responder às demandas exigidas pela sociedade, aos desafios trazidos pelo desenvolvimento desses e de outros recursos que poderiam contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos.

Questiona-se, ainda, se essa demanda formativa caracterizada pelo distanciamento entre teoria e prática não poderia impossibilitar uma negação fundamentada e consciente de um instrumento que não foi pensado por ele. Com base no materialismo dialético e histórico, pode-se afirmar que a relação entre teoria e prática é intrínseca à existência humana, logo não pode acontecer de forma dissociada do processo formativo dos sujeitos sociais, bem como das formas de apropriação dos objetos construídos historicamente pela humanidade.

Assim, a prática pedagógica mediada por tecnologias exige conhecimento dos recursos midiáticos em relação com as teorias pedagógicas que fundamentam a prática docente. Requer um saber que permita ao professor, além dos fundamentos teóricos de sua prática, refletir sobre as determinações históricas, políticas, sociais e culturais do processo educativo. E, acima de tudo, como defende Libâneo (2009), conhecer a realidade do aluno, suas características individuais, sociais e culturais, seus motivos para aprender determinados conteúdos e como os aprende, quais são as relações que ele estabelece com o saber, quais são as características sociais e culturais do contexto em que vive e suas formas de apropriação desse universo cultural.

## Notas

- 1 Após a aprovação será identificado os dados da pesquisa: título, número do edital, agência de fomento.
- 2 No estado de Goiás, o dinamizador é um professor modulado em uma escola “com a função de coordenar as ações que envolvem o uso das tecnologias na escola” (BARREIRA et al., 2010, p. 16).

## Referências

BARREIRA, at al. *Tecnologia educacional nas escolas goianas: pioneirismo, conquistas e desafios*. Goiânia: Poligráfica, 2010.

BELLONI, M. L. Os jovens e a internet: Representações, usos e apropriações. In: FANTIN, M; GIRARDELLO, G. *Liga, Roda, Clica: Estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008. p. 99-112.

FEENBERG, A. O que é a filosofia da tecnologia? In: NEDER, R. T. (Org.). *Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/ Centro de Desenvolvimento Sustentável. Ciclo de Conferências Andrew Fennberg. Série Cadernos Primeira Versão: CCTS - Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade. v. 1, n. 3, 2010. p. 39-51.

FREITAS, M. T. A. Computador e internet como instrumento de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem histórico cultural. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 2008, Recife. *Anais eletrônicos*. . . Recife: UFPE, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/simpósio2008/anais/Maria-Teresa-Freitas.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2012.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdo, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *Cadernos Pedagogia Universitária*, São Paulo, n.11, p. 9-35, out. 2009.

MARX, K; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 61, p. 317-332, 2015.

SANCHO, J M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 1. p. 15-42.

VÁSQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA PINTO, A. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

recebido em 27 ago. 2017 / aprovado em 18 set. 2017

Para referenciar este texto:

MORAES, M. G.; NASCIMENTO, N. A.; BUENO, D. C. *Os usos das tecnologias por professores: de uma lógica utilitária à prática pedagógica*. *Dialogia*, São Paulo, n. 27, p. 41-52, set./dez. 2017.

# Educação em tempos de bolhas online: uma abordagem peirceana

*Education in times of online bubbles: a Peircean approach*

**Juliana Rocha Franco**

Doutora em Comunicação e Semiótica. Professora da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, MG - Brasil  
judorf@gmail.com

**Priscila Borges**

Doutora em Comunicação e Semiótica. Professora da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana, MG - Brasil  
primborges@gmail.com

**Resumo:** O desenvolvimento das redes sociais digitais e dos sistemas de busca na internet têm nos levado a repensar os modos como interagimos e adquirimos informação na internet. Apesar de potencialmente a internet, como um repositório gigantesco de dados, aumentar as possibilidades de acesso aos mais diversos dados, assim como o aumento da quantidade de informação, nossos modos de interação em rede hoje têm mostrado algumas restrições nesse universo de possibilidades. Neste artigo, analisaremos o surgimento das bolhas online como um fenômeno que mostra como certos modos de interação na internet podem nos levar a ficar fechados em universos muito restritos e familiares ao invés de nos proporcionar a experiência com o desconhecido a fim de descobri-lo. Embora exista a força dos algoritmos que orientam interações e escolhas, é possível afirmar que a construção da recepção e apropriação de produtos culturais é um processo social complexo, envolvendo uma atividade contínua de interpretação e assimilação de conteúdo significativo por indivíduos e grupos. Assim, apesar de desempenharem um papel decisivo na limitação da exposição a diferentes pontos de vista, é possível afirmar que os algoritmos não são o único elemento determinante na filtragem de conteúdo e agência individual. Diante disso, além do algoritmo, quais são os motivos do “embublement” fornecido pelo Facebook?

**Palavras-chave:** Educação; Redes Online; Bolhas online; Fixação da Crença.

**Abstract:** The development of online social networks makes it possible to rethink how we interact and acquire information on the internet. Although potentially the internet as a vast repository of data, increasing chances of access to the various data, our modes of interaction on the net today show some restrictions in this universe of possibilities. In this text, we will show, how the emergence of bubbles online is one of those phenomena that show how certain modes of interaction on the internet can lead to very restricted worlds instead of providing us with the experience with the unknown to discover it. Although there is the strength of algorithms guiding interactions and choices, it is possible to affirm that construction of reception and appropriation of cultural products is a complex social process, involving a continuous activity of interpretation and assimilation of meaningful content by individuals and groups. Thus, although they play a decisive role in limiting exposure to different points of view, it is possible to affirm that algorithms are not the only determinant element in the filtering of content and individual agency. Given this, in addition to the algorithm, what are the reasons for the “embublement” provided by Facebook?

**Keywords:** Social Networks; Online bubbles; Fixation of Belief ; Education.

É já lugar comum afirmar que sites e serviços de redes sociais e ferramentas de busca nos oferecem uma visão personalizada criada através de algoritmos de empresas de tecnologia. Quando você faz uma pesquisa no Google, por exemplo, os resultados obtidos serão diferentes, dependendo do que a empresa conheça sobre você. Na maior parte do tempo, essa filtragem é útil: botânicos e cozinheiros obtêm resultados de pesquisa muito diferentes para a palavra “manga”, por exemplo.

O ativista americano Eli Pariser, fundador do MoveOn.org e do Avaaz.org, utiliza o termo bolha para designar a lógica ditada pelos algoritmos. Em seu livro *O filtro invisível* (PARISER, 2012), o que chama de bolha é proporcionado pelos filtros invisíveis do conteúdo que nos chega, como faz o Facebook, por exemplo, para filtrar e classificar as postagens que aparecem em cada timeline. Nesse caso, o que é chamado de bolha é proporcionado pelos filtros invisíveis do conteúdo que nos chega: “Mecanismos criam e refinam constantemente uma teoria sobre quem somos e sobre o que vamos fazer ou desejar seguir” (PARISER, 2012, p. 14). Pariser sugere que o Facebook faz isso por moldar a nossa percepção do mundo com o seu feed de notícias algorítmicamente filtrado.

Conforme afirma Pariser (2012, p. 77), filtros personalizados podem, ao mesmo tempo, limitar a variedade de coisas às quais somos expostos, afetando assim o modo como pensamos e aprendemos. Essa leitura das bolhas nos apresenta um mundo dominado por uma vontade algorítmica e sugere que nos resta muito pouco a ser feito. Entretanto, embora algoritmos desempenhem um papel importante, um estudo recente explica como o usuário interfere na forma como o algoritmo se comporta e detalha a lógica do Facebook.

Aytan Bakshy, Solomon Messing e Lada Adamic, da Universidade de Michigan (EUA), publicaram na prestigiosa revista *Science* o artigo “*Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook*” (BAKSHY, E.; MESSING, S.; ADAMIC, L. A., 2015). No estudo, os autores mostram como o usuário interfere na forma como o algoritmo se comporta. O que os indivíduos consomem no Facebook depende não apenas do que seus amigos compartilham, mas também de como o algoritmo do ranking do feed de notícias classifica esses posts, artigos e o que os indivíduos escolhem visualizar.

Os pesquisadores explicam que a ordem em que os usuários enxergam histórias no feed de notícias depende de muitos fatores, incluindo a frequência com que visitam o Facebook, o quanto eles interagem com certos amigos e com que

frequência clicaram em links – postados por seus amigos – para determinados sites no feed de notícias. O estudo permite afirmar que há uma bolha de filtro, mas que essa só existe porque os usuários escolhem ver as coisas a partir de como sua rede está composta.

Assim, os indivíduos têm alguma autonomia para decidir com quem eles estarão conectados nas mídias sociais. O problema é que essa suposta autonomia do indivíduo defendida pelo artigo esbarra em questões sociais incorporadas e incentivadas pela própria plataforma do Facebook. Por exemplo, a criação de um perfil pessoal na plataforma visa mostrar quem a pessoa é fora da rede, o que só pode ser inferido a partir das relações que a pessoa estabelece dentro da rede. Logo, conectar-se a determinadas pessoas, sites, páginas passa a ser informação não só para o algoritmo que organiza o feed de notícias, mas também para as outras pessoas. A criação de um perfil pessoal envolve questões relacionadas à identidade pessoal. O Facebook, por exemplo, sugere que você se conecte a pessoas que você já conhece e não que você conheça novas pessoas. A forte relação criada entre o perfil e a identidade do sujeito faz com que o perfil corresponda ao modo como a pessoa quer ser vista pelos outros, o que é diferente da criação de avatares, que implica na criação de um outro ser digital.

Embora exista a força dos algoritmos orientando as interações e direcionando escolhas, é possível afirmar que construção recepção e apropriação de produtos culturais é um processo social complexo, que envolve uma atividade contínua de interpretação e assimilação do conteúdo significativo pelas características de um passado socialmente estruturado de indivíduos e grupos particulares, como destacou John Thompson (2005, p. 139). Dessa forma, apesar de desempenharem um papel importante na limitação da exposição a diferentes pontos de vista, é possível afirmar que os algoritmos não são o único elemento determinante na filtragem do conteúdo e da agência individual. Diante disso, para além do algoritmo, quais seriam as razões do “embolhamento” proporcionado pelo Facebook?

## **Bolhas epistêmicas e a fixação da crença**

O lógico John Woods, em suas pesquisas sobre a relação entre o conhecimento que o agente considera ter e aquele que ele realmente tem, criou a noção de “bolha epistêmica” para explicar a interação complexa entre conhecimento e crença. Uma

bolha epistêmica é um estado cognitivo em que a diferença entre “conhecer P” e “acreditar que se conhece P” se torna indistinta (WOODS, 2005, p. 740).

Essa bolha epistêmica não é um fenômeno que diz respeito apenas aos indivíduos isolados. As redes sociais on-line, por exemplo, seguem uma lógica baseada em algoritmos, aumentando e distribuindo a exposição de um determinado post a partir de mecanismos de feedback coletivo. Tal lógica, portanto, tende a criar uma espécie de bolha coletiva, que aparece claramente na retórica das interações sociais. Desta forma, a interação nas redes sociais tende a “borrar” a diferença entre as informações, já que evocam não só um princípio racional de conhecimento, mas estão sujeitas à noção de crença.

Aqui, cabe a pergunta: porque as pessoas adquirem uma determinada informação como uma crença? O filósofo americano Charles Sanders Peirce (2008), sequer cogitava sobre a existência do Facebook quando descreveu como a formação das crenças pode guiar ações concretas e comportamentos, sejam individuais ou coletivos, no texto *A fixação das crenças*<sup>1</sup> (PEIRCE, 2008, p. 33-58). Para ele, a formação das crenças baseia-se em um fator que não pode ser ignorado: a irritação da dúvida.

Peirce explica que a irritação da dúvida é uma situação de desconforto, um estado de insatisfação e inquietude do qual normalmente se quer afastar. O estado de crença, por sua vez, é “calmo e satisfatório” no qual as pessoas querem se manter. Para o autor (PEIRCE, 2008, p. 45), há um esforço para se livrar da irritação da dúvida e alcançar um estado de crença, mais confortável e satisfatório.

Dessa forma, faz sentido pensar que, à medida que navegamos pela internet, curtimos posts e páginas no Facebook, agimos nas redes sociais em duas direções que se completam: buscamos aplacar a dúvida – em sentido amplo – e buscamos o estado calmo e tranquilo de manter nossas crenças.

Peirce nos lembra que o desgosto de um estado mental indeciso, exagerado num vago receio da dúvida, faz as pessoas se agarrarem a posições já tomadas. Mesmo em nossas interações on-line, tal situação não é diferente. Portanto, haveria uma inclinação de nossa parte de privilegiar relações e informações nas redes sociais que confirmariam nosso estado de crença.

Fundador do pragmatismo e da semiótica, Peirce estabeleceu quatro estratégias com as quais buscamos escapar da irritação da dúvida e fixar uma crença: o método de tenacidade, o da autoridade, o a priori e o da ciência.

No método da tenacidade, respostas são adotadas sem questionamento algum, recusando quaisquer argumentações que, porventura, possam abalar



o estado de crença. Nesse método o homem mantém sempre fora de vista tudo aquilo que poderia levá-lo a mudar de opinião (PEIRCE, 2008, p. 48) Tal comportamento pode ser constatado em um rápido passeio pelo Facebook. No atual contexto de polarização política no Brasil, é corriqueiro observar ideias arraigadas sendo defendidas tenazmente, numa atitude de desconsideração a qualquer argumentação fundamentada. Ou ainda, a opção por bloquear ou não seguir, o que quer dizer não receber notificações de perfis de amigos que expõem ideias contrárias àquelas que o sujeito defende, fazendo com que o feed de notícias apresente mais ideias favoráveis e menos ideias que podem levar a mudança de opinião. O sujeito, ao fixar uma crença, não se comporta racionalmente, mas conquista, entretanto, a tranquilidade e a satisfação de ter a dúvida aplacada. O problema desse método, segundo Peirce, é que como vivemos em sociedade, é impossível evitar completamente que a opinião dos outros altere a nossa opinião.

A segunda estratégia, segundo Peirce, é o método da autoridade. Nele, a crença se institui a partir da opinião de alguém que, supostamente, detém maior poder ou conhecimento sobre um determinado assunto, uma autoridade. Por isso, é considerado dogmático, excluindo também questionamento, pois discursos adversos são desacreditados e excluídos (PEIRCE, 2008, p. 49-51). Nas interações do Facebook, tal comportamento pode ser constatado, principalmente, nos debates políticos ou religiosos em que se evoca um determinado “sábio” ou “expert”, enfim, uma autoridade para sustentar a crença. O método da autoridade desqualifica a crença do outro que tem menos poder e pode levar a reações mais ou menos agressivas, diz Peirce (2008, p. 49). Também esse tipo de reação pode ser observado corriqueiramente nas redes sociais quando o método da autoridade é usado.

Peirce estabelece um terceiro procedimento lógico para explicar a maneira de fixação da crença, ao qual denomina método *a priori*. Nele, o sujeito adota uma resposta que, geralmente, é a mais agradável à razão. Histórias que se assemelham aquilo que já acreditamos tendem a ser tomadas como verdadeiras, mesmo que elas não correspondam à experiência. A essência desse método é pensar o que se está inclinado a pensar. Seu risco consiste em partir da premissa de que o que agrada à razão deve ser verdadeiro. No universo da Internet, onde atualmente as *fake news* proliferam, tomar algo como verdadeiro, apenas porque parece racionalmente válido, não é uma estratégia digna de crédito. No âmbito virtual, verdades racionais e coerentes, muitas vezes, são exatamente as mais

perversas. Nas redes sociais digitais, a lógica do algoritmo de mostrar às pessoas postagens com as quais elas se identifiquem, utiliza a lógica do método a priori para gerar engajamento nessas redes. O mesmo acontece com sistemas de busca, como o Google, que utilizam informações anteriores sobre o usuário para apresentar resultados que se aproximem mais do que ele já pesquisou anteriormente. Ao ver que o resultado da busca mostra coisas semelhantes ao que elas pensam, as pessoas tendem a acreditar que a busca foi eficiente e a consolidar crenças antigas.

Embora o filósofo tenha concebido as três lógicas de fixação de crença há mais de um século, é evidente, como podemos verificar, a mesma dinâmica no comportamento e na interação nas redes sociais. É compreensível se notarmos a reação de desgosto ou irritação diante de tudo o que possa perturbar nossa crença, ou espécie de hábito, que, por sua vez, orienta nossas ações. A tranquilidade e a satisfação propiciadas pelo estado de crença – da qual não queremos sair – reiteram uma dinâmica de estagnação. Isso pode ser compreendido como resultado de uma necessidade cognitiva para reduzir a irritação da dúvida.

No entanto, a recusa em aceitar algo que possa abalar as próprias convicções provoca incomunicabilidade entre opiniões opostas. O debate com o “outro” – até capaz de contradizer essa crença –, se torna mais complexo e restrito diante do algoritmo que nos orienta sob a lógica da afinidade. Assim surgem as bolhas, que, mesmo aliviando a irritação da dúvida, não representam qualquer realização adequada em relação ao conhecimento e ao saber. Afinal, você sabe ou acha que sabe? A indistinção entre “conhecer” e “acreditar que conhece”, chamada por Woods de bolha epistêmica, relacionadas a esses três métodos propostos por Peirce, sugerem certa incapacidade do sujeito de distinguir entre o que é conhecido e o que é meramente acreditado.

Assim, a recusa ao estado “irritante” de dúvida e a busca pelo “conforto” da crença nos levariam em direção da bolha. Para Peirce, isso se deve à ânsia decorrente de uma aversão instintiva a um estado indeciso da mente. Por isso, tomamos como verdadeiro algo que, apesar de ser pouco provável, é capaz de acalmar a irritação da dúvida e, posteriormente, relutamos em descartar nossas crenças.

Diante de tal dilema, como podemos agir? Peirce não aponta uma solução, mas um caminho possível ao formular um quarto método. Como era um homem do século XIX, definiu-o como “método científico”. Ele acreditava que a argumentação e a demonstração poderiam contribuir para, em certa medida, criar autocrítica e autocontrole em relação aos hábitos.

O quarto método de fixação da crença proposto por Peirce, o método científico, tem uma característica bem diferente dos outros três métodos já apresentados. Nele a formação das crenças se dá por meio de algo que não é influenciado por nossos próprios pensamentos, isto é, eventos externos. Eles são capazes de fixar crenças entre indivíduos que compartilham essas experiências externas formando uma crença compartilhada e não individual. O método científico é dividido em duas partes. Uma parte interna baseada no raciocínio que faz com que uma crença seja criada a partir de outra crença na própria mente. E a parte externa que parte da observação de eventos exteriores para criar na mente uma nova crença.

É importante notar a diferença entre uma crença individual e uma crença compartilhada, pois para Peirce, a verdade é uma opinião compartilhada que deverá ser alcançada no fim de um processo de raciocínio que está sempre no futuro. Uma crença fundamentada na opinião individual teria menos chance de se aproximar da verdade, sendo mais vulnerável a equívocos e distorções. O método científico não é capaz de garantir que a crença compartilhada alcance esse estatuto de verdade, pois o processo de raciocínio é contínuo e não se encerra em nenhum processo atual. O que nós percebemos como fim de um processo de raciocínio que culmina na fixação de uma crença deve ser visto como um fim provisório. Portanto, qualquer crença atual, poderá no limite ser uma verdade provisória.

## Aprendizado e a fixação da crença: o método científico

Um método de fixação da crença que melhor resistiria aos desafios da argumentação e da demonstração, seria muito mais interessante para nós, no sentido de evitar embolhamentos. Isso é possível na medida em que, pensamento, conduta e sentimento podem ser controlados, supondo-se que eles estejam sujeitos, numa certa medida, e apenas em uma certa medida, ao autocontrole exercido por meio do autocrítica e da formação propositada de hábitos. A proposta do método científico é eliminar o apego a uma dada crença, bem como a imposição de crenças a partir de alguma autoridade, assim como a busca a elementos “agradáveis à razão”. Por meio de sua abordagem pragmática, Peirce sustenta que devemos descobrir crenças verdadeiras e justificadas, se a investigação for perseguida indefinidamente a longo prazo.

No entanto, o filósofo ressalva que mesmo o método científico é incapaz de nos proporcionar o conhecimento exato. Ele afirma que “não existe qualquer razão para atribuir às suas crenças um valor mais elevado que às de outras nações e outros séculos; e isso dá origem a dúvidas nas suas mentes” (PEIRCE, 2008, p. 51). Desta maneira, Peirce atesta que não há certezas absolutas e admite a validade de quaisquer formas de conhecimento, inclusive não científicas.

Para Peirce, o caminho do aprendizado deveria nos levar a um conhecimento mais acurado das coisas. Isto é, a uma apreensão cada vez mais próxima da realidade. A realidade, para ele é algo que independe do que indivíduos particulares pensam dela (EP 1:52 [1868]).<sup>2</sup> Apesar de independe dos indivíduos particulares, a realidade pode afetar nossos pensamentos produzindo uma ideia que coincide com ela (FRANCO; BORGES, 2015). Estaria aqui a possibilidade de aprendermos ou conhecermos algo, pelo menos em parte. Precisamos levantar pelo menos uma questão a respeito desse processo. Podemos nós, estando presos em nosso pensamento, distinguir aquilo que coincide com a realidade e aquilo que não coincide? Essa realmente não é uma tarefa fácil, mas segundo Peirce, os métodos de investigação que podem nos dar alguma segurança sobre as conclusões que alcançamos.

Como não podemos distinguir com clareza que pensamentos se aproximam e quais se distanciam da realidade, devemos ter consciência dos métodos de investigação adotados. O que também depende do que Peirce denomina o primeiro princípio da lógica: para aprender, é preciso desejar aprender, e uma vez desejando, não se satisfazer com o que você está inclinado a pensar (EP 2:48 [1898]). Segundo De Tienne (2003, p. 38), “aprendizagem é o processo por meio do qual nos tornamos atentos deste erro, e damos os passos para remediá-lo.”

A aprendizagem do ponto de vista da semiótica peirceana é um processo de generalização, isto é, uma abstração feita por um processo de racionalização que tenta compreender o rico universo dos fenômenos. Esse processo envolve necessariamente uma cadeia de signos capazes de representar mentalmente fenômenos experienciados. A consciência do fenômeno é sempre uma representação que por ser racional estabelece uma relação de generalidade com o fenômeno. Nossa relação com os fenômenos não se dá exclusivamente por um processo de racionalização, podemos ter experiências sem racionalizar, mas experiências não racionalizadas são experiências sobre as quais não podemos pensar, pois não temos consciência delas.

## Método Científico e o Falibilismo como princípios educacionais

Apesar do método científico ser o mais confiável dos quatro métodos apresentados por Peirce e o autor afirmar no início do texto *The First Rule of Logic* [A Primeira Lei da Lógica] que todo raciocínio tende a se autocorrigir (EP 2:43 [1898]), nem o método científico, nem qualquer tipo de raciocínio pode garantir que um pensamento particular alcançará a verdade. A impossibilidade de alcançar a verdade mantém um fluxo contínuo de investigação que pode *tender* à verdade no futuro. Reconhecer a falibilidade de todo pensamento seria um dos princípios da atividade investigativa genuína, isto é, que visa descobrir a verdade e não atende a nenhum outro fim.

O desejo por aprender é consequência do reconhecimento de que não se sabe algo, de que o conhecimento que temos não é completo ou que nosso conhecimento pode ser equivocado. Essa disposição para aprender deveria ser uma característica própria do sujeito pesquisador, que faz uma investigação com apenas uma finalidade, a de conhecer melhor determinado fenômeno (HAACK, 1997, p. 242).

Peirce distingue o pesquisador do professor, assim como diz que há instituições de aprendizagem e instituições de ensino (EP 2:47-48 [1898]). Segundo ele, para ensinar, o professor precisa estar confiante de suas crenças, enquanto o pesquisador não deveria confiar em suas crenças. Ao falar das instituições de aprendizagem e ensino, Peirce critica as universidades americanas, afirmando que os métodos pedagógicos pelos quais elas são conhecidas são métodos de ensino e não de aprendizagem, pois não provocam a dúvida. Podemos pensar que o professor ideal, aquele que tem o espírito científico, seria um professor que ensina a levantar dúvidas, cujas crenças são provisórias. A própria experiência de ensino poderia levar o professor e os alunos a perceberem que aquilo que é ensinado é insuficiente e proporem novas investigações.

Para Peirce, a aprendizagem requer um constante esforço para deixar de lado as quatro barreiras que bloqueiam o caminho da investigação. São elas: 1) afirmações absolutas; 2) declarações de incognoscibilidade, isto é, que isso ou aquilo não pode ser conhecido; 3) de inexplicabilidade, que certos fatos não podem ser explicados, pois não há nada por debaixo deles; 4) e de infalibilidade, que uma determinada lei ou verdade alcançou sua forma perfeita (EP 2:49-50 [1898]). Este

seriam os princípios do que Peirce denomina Falibilismo. O Falibilismo peirceano é a doutrina de que nosso conhecimento nunca é absoluto, justamente por existir em um contínuo de incerteza e de indeterminação (CP 1.171 [c. 1897]).<sup>3</sup> Em outras palavras, quer dizer que a razão humana não pode alcançar tanto a certeza absoluta como a precisão absoluta e a universalidade absoluta.

É importante ressaltar que como Houser (1992, p. XXIII) assinala, filosofia de Peirce não consiste de um conjunto de doutrinas estáticas pensadas e escritas de forma definitiva. Ao contrário, seu pensamento, desenvolvido em décadas de estudos profundos, representa sua motivação evolucionária e em seus próprios escritos é possível visualizar seu compromisso com o princípio do falibilismo. Peirce esteve ao longo de sua vida, profundamente aberto às revelações da experiência e consequentes mudanças em seu sistema filosófico. O autor inclusive recebeu em vida, a crítica de que “ele era um pensador que não parecia absolutamente seguro de suas próprias conclusões” e considerou isso como um elogio (CP 1.10 [c. 1897]).

É importante ressaltar que o falibilismo também não diz que os homens não podem obter um conhecimento seguro das criações de suas próprias mentes. Não afirma nem nega isso. Só diz que as pessoas não podem alcançar uma certeza absoluta em questões de fato. Afirmar que o conhecimento não pode ser absolutamente certo, não significa, como afirmam os céticos, que o conhecimento é impossível, mas apenas esse conhecimento absolutamente certo é impossível. Peirce afirma que o primeiro passo para descobrir é reconhecer que você não conhece satisfatoriamente (CP 1.13-14 [c. 1897]).

O método científico sendo baseado em raciocínio e experiências externas nos ajuda a lidar com o desconforto da dúvida de modo racional e autocontrolado. Já o falibilismo coloca a dúvida como algo inerente à vida do investigador. É evidente que o sujeito que duvida de suas crenças e que segue o método científico para fixar crenças provisórias é raro tanto na sociedade quanto no ambiente acadêmico de pesquisa. Haack (1997, p. 257) nos lembra que esse ideal de pesquisador que segue uma dúvida genuína foi sendo aniquilado pelo modo como a ciência se consolidou. Critérios de produtividade, editais para recursos e tantos outros recursos que demandam resultados em curto espaço de tempo foram instalados e aos poucos reduzindo o número de pesquisas com a única finalidade de alcançar a verdade.

Haack (1997, p. 252-3) diferencia o investigador genuíno dos que são orientados por um problema prático, dos que fingem raciocinar, pois argumentam em prol de conclusões alcançadas anteriormente, e dos falsos pensadores, que estão

interessados em se promover com a pesquisa. Peirce em um texto alerta para as consequências do raciocínio fingido: “o homem perde a sua concepção de verdade e de pensamento. Se ele vê um homem afirmando algo que o outro nega, ele irá, se lhe interessar, escolher um lado e trabalhará de todos os modos a sua energia para silenciar os adversários. A verdade para ele é aquilo pelo que ele luta” (CP 1.59 [c. 1896]). O quanto esse alerta feito por Peirce nos remete a cenas cotidianas em redes sociais, principalmente quando o assunto discutido é política. Mesmo que a polaridade não tenha sido colocada pelo próprio sistema político.

Nos apegamos às crenças porque ela proporcionam um estado calmo e satisfatório que não desejamos evitar ou mudar (CP 5.372 [1877]). As crenças proporcionam estabilidade, mesmo quando se revelam insuficientes ou ilógicas e, portanto, persistem, a fim de preservar a auto-identidade ou a visão de mundo a que nos comprometemos. Peirce afirmou que às vezes eles [pessoas] são bem como o avestruz e se sentem bastante seguros segurando a cabeça na areia (CP 5.377 [1877]).

Entretanto, mesmo que as crenças sejam altamente resistentes à mudança, elas são modificáveis. Peirce propôs que criássemos ou aceitássemos novas crenças quando estamos em condições de inadequação que ele chamou de “dúvida genuína”. Quando temos dúvidas, lutamos para alcançar um estado de crença; Peirce chamou esse processo de “inquerito” (CP 5.374 [1877]). Dessa forma, uma educação para sair das bolhas envolveria desenvolver programas e processos que atuem como “irritantes de crenças”. O que Peirce propõe como Método Científico não é nada mais que procurar sair do estado de dúvida ao coletar mais e mais observações, gerando possíveis hipóteses para explicar a experiência e, finalmente, chegar a uma conclusão baseada em um processo inferencial. Nesse sentido a educação poderia funcionar como fomentadora dessa disposição para o raciocínio inferencial e aberto para acolher a dúvida e a experimentação.

## Notas

- 1 Texto original em inglês: The fixation of belief (W 3:242-257; EP 1:109-123 [1877])
- 2 Os textos do *The Essential Peirce* de Charles S. Peirce serão citados conforme o padrão usado internacionalmente, ou seja, EP em referência ao *The Essential Peirce*, seguido do número referente ao volume e depois dos dois pontos, o número da página.

- 3 Os textos dos Collected Papers de Charles S. Peirce serão citados conforme o padrão usado internacionalmente, ou seja, CP em referência ao Collected Papers, seguido do número referente ao volume e depois do ponto o número do parágrafo.

## Referências

- BAKSHY, Eytan; MESSING, Solomon; ADAMIC, Lada A. Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook. *Science*, v. 348, n. 6239, p. 1130-1132, 2015.
- BERTOLOTI, Tommaso. *Patterns of rationality: Recurring inferences in science, social cognition and religious thinking*. New York: Springer, 2015.
- DE TIENNE, Andre. Learning Qua Semiosis. *SEED Journal* (Semiotics, Evolution, Energy, and Development) 3 (3): 37-53, 2003. [http://see.library.utoronto.ca/SEED/Vol3-3/De\\_Tienne.pdf](http://see.library.utoronto.ca/SEED/Vol3-3/De_Tienne.pdf).
- FRANCO, Juliana Rocha; BORGES, Priscila Monteiro. O real na filosofia de C. S. Peirce. *Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD | PUC-SP, São Paulo*, n. 12, p. 66-91, jul-dez. 2015.
- HAACK, Susan. The first rule of reason. In: BRUNNING, J; FORSTER, P. (eds.) *The rule of reason*. The philosophy of Charles Sanders Peirce. Toronto: University of Toronto Press, 1997. p. 241-261.
- HOUSER, Nathan. "Introduction". In: *The Essential Peirce*. Vol. 1 edited by N. Houser and C. Kloesel, xix-xli. Bloomington: Indiana University Press, 1992.
- PARISER, Eli. *O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- PEIRCE, Charles S. *The Collected Papers of Charles S. Peirce* (vols. 1 to 8), Vols. 1 to 6 edited by C. Hartshorne and P. Weiss, Vols. 7 and 8 edited by A. Burks. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1958.
- PEIRCE, Charles Sanders. *The Essential Peirce*. Selected Philosophical Writings. (Vols. 1-2) Vol. 1 (1867-1893), edited by N. Houser and C. Kloesel. Vol. 2 (1893-1913), edited by The Peirce Edition Project. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1992-1998.
- PEIRCE, Charles S. *Ilustrações da Lógica da Ciência*. São Paulo: Ed. Letras e ideias, 2008.
- SANTAELLA, Lucia. *O método anticartesiano de C.S. Peirce*. São Paulo: Unesp, 2004.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 .
- WOODS, John. Epistemic Bubbles. In: ARTEMOV, Sergei; GABBAY Dov M.; et al. *We Will Show Them!:* essays in honour of Dov Gabbay on his 60th birthday. London: College Publications 2005. p. 731-774.

recebido em 4 set. 2017 / aprovado em 18 set. 2017

Para referenciar este texto:

FRANCO, J. R.; BORGES, P. *Educação em tempos de bolhas online: uma abordagem peirceana*. *Dialogia*, São Paulo, n. 27, p. 53-64, set./dez. 2017.



# Limites e possibilidades do uso das TDICs no processo de formação de professores na modalidade a distância: a experiência do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto

*Limits and possibilities of the use of TDICs in the process of teacher training in distance education: the experience of the Programa Escola de Gestores at the Federal University of Ouro Preto*

**Breyner Ricardo de Oliveira**

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Minas Gerais – Brasil  
breyner.oliveira@gmail.com

**Jianne Ines Fialho Coelho**

Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Minas Gerais – Brasil  
jiannecoelho@gmail.com

**Márcia de Freitas Vieira**

Doutoranda em Educação. Universidade Aberta de Portugal, Lisboa – Portugal  
marcia.ipatinga@gmail.com

**Resumo:** Este artigo analisa os limites e possibilidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para a formação continuada de professores na modalidade a distância. Os dados utilizados advêm de uma pesquisa realizada com 26 sujeitos que compuseram a equipe de formação do Programa Escola de Gestores (PNEG) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) no período de 2013 a 2015. As entrevistas foram codificadas através da utilização do *software* NVivo®. Os dados analisados revelam que tais experiências promovem um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem e reflexão a partir das vivências que os formadores trazem consigo. As dificuldades e os desafios enfrentados pelos formadores relacionam-se ao trabalho virtual, à distribuição do tempo e a fluência digital. Em relação às TDICs, a mediação que se dá através dessas tecnologias tem repercutido positivamente em suas práticas pedagógicas, em função do intercâmbio de saberes e experiências entre a educação presencial e a EaD.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Educação a Distância, Programa Nacional Escola de Gestores

**Abstract:** This article analyzes the limits and possibilities of Digital Information and Communication Technologies (TDICs) for the continuous training of teachers in distance education. The data collected derived from a research carried out with 26 subjects that composed the team of the *Programa Escola de Gestores* (PNEG) at the Federal University of Ouro Preto (UFOP) from 2013 to 2015. The interviews were coded using the software NVivo®. The data analyzed reveal that such experiences promote a collaborative virtual environment of learning and reflection based on the experiences that the trainers bring with them. The difficulties and challenges faced by the trainers are related to virtual work, the distribution of

time and digital fluency. In relation to the TDICs, mediation through these technologies has had a positive impact on their pedagogical practices due to the exchange of knowledges and experiences between traditional and distance education.

**Keywords:** Teacher formation, Digital Information and Communication Technologies, Distance Education, Nacional Program of School Administrators

## Introdução

Pretende-se, neste artigo, analisar os limites e possibilidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para a formação continuada de professores na modalidade a distância. Segundo Gatti (2008), a educação a distância *on-line* (EaD) tem sido a estratégia adotada pelo Ministério da Educação (MEC) para ampliar o número de professores atendidos pelas políticas de formação inicial e continuada, tanto na esfera federal como nas esferas estadual e municipal. A escolha de tal modalidade se dá em função de essa modalidade ser a forma mais rápida de ofertar um leque diversificado de áreas de formação, potencializada pela disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Segundo Peters (2003), a EaD relativiza as noções de tempo e espaço, permitindo a flexibilização dos tempos formativos de modo a viabilizar que os professores que já atuam na educação básica estudem nas horas que têm disponibilidade, sem necessidade de terem horários fixos e/ou de realizarem deslocamentos geográficos, o que permite a compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho.

É nessa perspectiva que o Programa Escola de Gestores (PNEG) se inscreve. Ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), dentro das ações de formação de professores financiadas pelo Ministério da Educação, o PNEG pretende formar, em nível de pós-graduação *lato sensu*, os gestores das escolas públicas. Ofertado na modalidade a distância, propõe aos cursistas/gestores a (re) formulação e implementação de um projeto de intervenção nas unidades escolares onde atuam, dialogando com o projeto-político-pedagógico.

A discussão aqui apresentada deriva da utilização dos dados obtidos em uma pesquisa<sup>1</sup> realizada com a equipe de formação do PNEG, cujo objetivo foi avaliar como os saberes docentes da equipe de formadores são mobilizados e se contribuem para a conformação de um saber polidocente<sup>2</sup>. Os dados aqui discutidos

advêm da análise de conteúdo das 26 entrevistas que foram realizadas e que foi codificada pelo *software* NVivo<sup>®</sup>, que possibilitou a leitura e a classificação das fontes utilizadas, a partir do plano prévio de categorias analíticas.

O artigo está estruturado em duas partes, além da introdução, aspectos metodológicos e considerações finais. A primeira parte apresenta uma breve discussão sobre a educação a distância e a formação de professores. A segunda trata dos limites e possibilidades da EaD para a formação continuada de professores no Brasil a partir da dimensão das TDICs.

## 1 Formação continuada na ead mediada pelas TDICs

Castells (2000), ao analisar a dinâmica da sociedade em rede, afirma que a interação social *on-line* desempenha um papel cada vez mais importante na organização social, integrando os tempos real e virtual, além de promover a formação de comunidades virtuais. De acordo com Silva (2012), a navegação pelo ciberespaço não se limita à obtenção de dados, mas ao estabelecimento de uma rede de trocas de informações, compromissos, ofertas, promessas, aceitações, recusas, reclamações e apoios, atos de comunicação onde o mundo privado da experiência pessoal e privada é diluído no mundo interpessoal e grupal das interações que ali se materializam.

Para o campo da educação, esse novo paradigma abre um enorme leque de possibilidades, uma vez que a economia em rede inaugura um novo espaço de interação que prescinde das fronteiras geográficas formais, além dos muros, dos tempos e da presencialidade. Nesse sentido, a disseminação do conhecimento emerge com um dos fatores estratégicos nesse processo, concretizado através dos diversos recursos tecnológicos disponíveis – as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs). Ao serem incorporadas pela escola, pelos professores, pais e alunos, as TDICs inauguram, aceleram e/ou aprofundam o fenômeno da midiaticização *na/da* aprendizagem.

As TDICs, associadas às demandas recorrentes no campo educacional, abriram espaço para que a EaD emergisse como uma estratégia utilizada pelo governo federal para fortalecer e ampliar a política nacional de formação continuada de professores. No caso brasileiro, o decreto nº 5.622/2005, em seu primeiro artigo, caracteriza a EaD como:

[a] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Diversos são os estudos que comprovam a importância que essa modalidade de ensino alcançou no cenário da formulação de políticas públicas voltadas à formação docente. Pedrosa (2003); Pereira *et. al.* (2012); Vieira e Coelho (2015) demonstram que a EaD tem se consolidado como uma modalidade de educação democrática e eficiente, contribuindo significativamente para a formação e qualificação docente.

Em relação ao uso da tecnologia nessa modalidade, Chaves (1999); Moran (2002); Moore e Kearsley (2007) e Vidal e Maia (2010) analisaram a questão sob o ponto de vista da separação espacial e temporal entre professores e alunos. Numa perspectiva mais abrangente, a concepção desenvolvida por Moore (2002) refere-se à distância espaço-temporal não como uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas permeada por relações e vínculos psicopedagógicos estabelecidos no espaço comunicacional da EaD.

Ao denominá-la como “distância transacional”, Moore (2002) destaca as relações pedagógicas e psicológicas que se estabelecem na EaD. Dessa forma, a distância é determinada por três variáveis pedagógicas: (i) o diálogo educacional (interação entre alunos e professores); (ii) a estrutura dos programas e (iii) o grau de autonomia do aluno. Quanto maior é a interação entre os atores envolvidos no processo educacional, menor a distância transacional.

Nessa perspectiva, na Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, que consolida um novo marco regulatório da educação a distância no Brasil, o conceito de Educação a Distância é ampliado em relação ao contido no Decreto 5.622/2005, enfatizando, além da utilização da tecnologia, aspectos pedagógicos fundamentais para a qualidade do processo educacional:

[A EaD é a] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie,

ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016).

A diversidade de tecnologias síncronas e assíncronas incorporadas à EaD (fóruns de discussão, *chats*, vídeo e *webconferências*, redes sociais, *wikis*, áudios, videoaulas, *podcasts*, dentre outras) potencializam um trabalho colaborativo de produção, de interação e de reflexão que contribuem para que o processo de construção do conhecimento aconteça no ciberespaço. “É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 1998, p. 28). Assim, a formação continuada a distância possibilita transformar a prática docente em conhecimento, proporcionando aos professores em formação um ambiente de troca e reflexão a partir de suas vivências no ambiente escolar. Esse conhecimento construído no ciberespaço pode repercutir positivamente em sua prática pedagógica, promovendo uma melhoria significativa da qualidade da educação básica. De acordo com Freire (1996, p. 43-44),

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

## 2 Aspectos metodológicos

As entrevistas analisadas advêm de um banco de dados obtido através da codificação dos trechos, com o auxílio do *software* NVivo®. Foram realizadas 26 entrevistas individuais em profundidade com a equipe polidocente do programa no período de 2013 a 2015: 10 professores de turma (PT), oito assistentes de

turma (AT), três professores coordenadores de sala ambiente (PCSA), três supervisores pedagógicos (SP) e dois membros da equipe de suporte administrativo e tecnológico (SA/ST). As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado, elaborado com questões que contemplassem as seguintes dimensões: (i) experiência docente e trajetória profissional; (ii) percepções sobre a formação continuada de professores na modalidade a distância e o uso das TDICs; (iii) rotinas e estratégias de formação e interação vinculadas às TDICs e (iv) percepções sobre o desenho institucional implementado pela UFOP.

A análise das entrevistas forneceu cinco macro categorias: (i) autonomia e concepções sobre o desenho de formação do PNEG; (ii) percepções sobre a EaD e sobre o uso das TDICs; (iii) política nacional de formação docente a distância; (iv) saberes docentes; (v) trabalho polidocente. A partir disso, cada uma dessas categorias foi analisada com a assistência do *software* NVivo®, ferramenta que possibilita a leitura e a classificação das fontes utilizadas, a partir daquelas cinco dimensões. O *software* permite a elaboração de análises qualitativas a partir de conceitos e classificações previamente identificados pelo pesquisador.

Em termos práticos, o NVivo® funciona como um codificador: a partir das categorias previamente elencadas, o programa realiza a codificação do material (no caso dessa pesquisa, as transcrições das entrevistas), possibilitando uma separação mais robusta dos trechos que exemplificam tais categorias, e tornando este trabalho mais ágil, em comparação com a alternativa manual. A rigor, portanto, a lógica de funcionamento do *software* é bastante simples e mecânica. Este procedimento de codificação é o cerne do trabalho no NVivo® e embasa todos os demais procedimentos a serem adotados, uma vez que, para que qualquer parametrização seja feita, é preciso que os dados já estejam codificados segundo as categorias.

As categorias analíticas empregadas no estudo foram operacionalizadas a partir de “nós” no *software* NVivo®. Os “nós” são os códigos segundo os quais o material de evidências disponíveis foi codificado.

A Tabela 1 sistematiza quantitativamente os “nós” referentes à categoria analisada nesse artigo – percepções sobre a EaD. Na segunda coluna, as fontes referem-se às entrevistas (de um total de 26, 21 foram utilizadas). Na terceira, os trechos dizem respeito aos excertos (190) que foram codificados nas 21 entrevistas. 107 trechos codificados fizeram referência direta (56) ou indireta (51) às TDICs, revelando sua importância para a estratégia de formação, mediação e promoção da autonomia da equipe polidocente.

**Tabela 1: Recorrência da categoria Autonomia, por fontes e trechos codificados**

Categories	Nº de fontes codificadas	Nº de trechos codificados
Percepções sobre a EaD	21	190
Comparação entre EaD e educação presencial	15	22
Experiência anterior com a EaD	21	29
Como aluno	4	5
Como professor	19	22
Experiência anterior com TICs	4	4
Experiência com ferramentas de informação e comunicação	4	4
Habilidades e dificuldades no uso de tecnologias	4	4
Experiência no curso-projeto	5	9
Negativas	3	2
Positivas	2	7
Percepções sobre a EaD e as TICs	18	30
Aprendizagem	3	4
Eficiência	4	4
Funcionalidade	3	3
Improviso	1	1
Perfil dos alunos	13	21
Planejamento	3	3
Relação espaço-tempo	2	3
Resultado	3	3
Ressignificação do trabalho docente	6	10

Fonte: elaborado pelos autores, a partir dos dados extraídos do NVivo®.

### 3 Limites e possibilidades das tdics para formação continuada de professores na EAD

#### 3.1 Possibilidades e potencialidades

As entrevistas indicam que as estratégias de formação aliadas à utilização das TDICs têm contribuído para aumentar a fluência digital dos formadores, de modo que as estratégias de interação e comunicação dialoguem mais proxima-

mente com as características e/ou especificidades dessa modalidade. Uma das supervisoras trata dessa questão em um trecho de sua entrevista:

A gente precisa ter a medida certa. Sempre que você precisar conversar virtualmente com alguém da equipe, tem que ser o mais claro, objetivo e delicado possível, especialmente quando se trata de um puxãozinho de orelha. Alguns desses princípios eu acabei aprendendo na prática, fazendo o errado ou o meio certo. Isso contribuiu muito para o meu amadurecimento virtual [grifos nossos] (SP1).

Da mesma forma, os professores-formadores entrevistados revelam que a experiência de formação no PNEG tem contribuído para que possam rever sua atuação nas instituições onde trabalham, em cursos presenciais:

Tivemos uma disciplina que utilizou a ferramenta de infográficos. Uma cursista relatou que teve a oportunidade de usar esses infográficos de uma forma mais adaptada, [voltada para] seus alunos [PT5] O uso das tecnologias agregou bastante. Eu comecei a usá-las com meus alunos na faculdade onde trabalho a noite. Explorar essas tecnologias me ajudou bastante [PT3].

Valente (2003) e Fidalgo (2010) *apud* Pereira *et. al.* (2012) argumentam sobre a importância da flexibilização espaço-tempo em relação às atividades do docente em formação de modo que o mesmo possa realizar seus estudos adequadamente, sem que haja sobrepeso à sua extensa lista de atividades realizadas na escola e em casa. Nesse contexto, as novas demandas provenientes da formação, da qual fazem parte a leitura de textos, a realização de atividades e a interação no ambiente virtual, poderão ser realizadas sem que acarretem uma carga a mais na rotina profissional e pessoal do professor em formação continuada. Nessa direção, os dados coletados reforçam tal argumento, uma vez que, para os formadores, a adoção de atividades síncronas e assíncronas, associadas às TDICs, proporciona liberdade na escolha dos horários e locais que melhor atendam à sua rotina.

Eu não cumpro aquele horário à risca na semana porque sei que no final de semana é o momento que o aluno tem para acessar.



Tem de ser flexível. Eu dou mais assistência ao aluno no final de semana porque é quando ele está em casa (AT3).

A possibilidade de formar sujeitos dispersos geograficamente, expandindo o alcance territorial, com gastos inferiores aos destinados à educação presencial fazem da EaD uma solução viável para a implementação das políticas de formação docente (PEREIRA et. al., 2012). A esse respeito, Pedrosa (2003) argumenta que a EaD permite o alcance de um grande número de escolas e regiões em sintonia com as modernas orientações metodológicas, conhecimentos científicos e técnicas educacionais. Ao integrarem uma equipe polidocente, os formadores valorizam a EaD como estratégia de formação, além de reconhecer suas potencialidades e possibilidades. Os excertos de duas entrevistas reforçam essa percepção:

Eu acho que quem critica não conhece a educação à distância por que ela leva a possibilidade de educação a qualquer parte do mundo. No PNEG aqui na UFOP a gente sabe que tem gente lá na zona rural estudando (PCSA1).

[referindo-se a um distrito da zona rural] Lá, o acesso ao polo era mais complicado, e eles tinham que pegar uma balsa para chegar ao polo. Mas não faltava um! (AT2).

A mediação da EaD por meio das TDICs requer um aparato tecnológico, suprido por dispositivos materiais através dos quais o acesso ao mundo virtual se torna possível. Tal mediação conta com um diversificado aparato tecnológico que, além de possibilitar o acesso do material a todos os sujeitos participantes do processo, intermedeia e facilita a comunicação entre todos os sujeitos envolvidos. Ao se referirem às reuniões virtuais entre a equipe de formadores e a supervisão pedagógica, uma assistente de turma descreve a interação com uma colega da equipe por meio do *Skype*:

Eu tenho um caderninho com o nome completo e o contato de cada aluno. Foi uma dica da (...) [referindo-se a assistente de outro polo]. Ela me chamou no *Skype* e me contou como ela faz depois que postei na Sala de Interação minha preocupação com alguns alunos que estavam sumidos da plataforma. Depois que passei a utilizar o *Skype*,

o trabalho ficou mais dinâmico e a comunicação com a equipe mudou [sugerindo que a comunicação melhorou] (AT5).

## 3.2 Fragilidades e Dificuldades

A possibilidade de se realizar a formação em serviço pode comprometer a qualidade do trabalho docente a partir do momento em que o formador se depara com o aumento significativo de suas atividades ou com o acúmulo de funções, uma vez que o trabalho desempenhado nessas ações de formação é temporário<sup>3</sup> (BRANCO, 2014). Nesse sentido, dois relatos de professores-formadores sustentam tal argumento na medida em que os entrevistados admitem que o volume de trabalho é elevado, o que os obriga a intensificar sua jornada de trabalho. Tal volume de trabalho faz com que os docentes confundam os tempos de lazer com os tempos do trabalho.

Eu não tenho feriado, sábado, domingo e noite. Posso não cumprir aquele horário semanal, mas compenso isso no final de semana (PT2). Eu chego em casa e trabalho umas quinze horas. Eu trabalho na escola, na faculdade e na UFOP. Eu tenho colegas aqui que dobram na escola. Eu não dobro, então eu fico à tarde em casa trabalhando, preparando as aulas, orientando (PT6).

Pereira *et al.* (2012) observam que a administração do tempo e a falta de disciplina podem ser fatores diretamente relacionados à evasão. Sem disciplina para organizar os tempos e espaços destinados à realização de leituras e atividades, a flexibilidade espaço-temporal pode, então, tornar-se um empecilho para que o aluno consiga participar de forma satisfatória e significativa da formação. Nesse sentido, a dificuldade em conciliar seus compromissos profissionais e sua vida pessoal podem levar os formadores a se sentirem incapazes ou sobrecarregados, podendo fazer com que abandonem a equipe. Uma entrevista corrobora essa questão:

A pessoa pode até desistir por causa desse desespero de se sentir incapaz de conciliar o tempo e de se organizar. Sem isso, não há como. (SP1).

Do ponto de vista dos usos das TDICs, Santos (2014) chama a atenção para a questão da inclusão digital dos alunos e dos usuários. Nesse sentido, para que os professores da educação básica tenham êxito nos cursos de formação continuada na modalidade a distância, é necessário proporcionar a eles condições para que se familiarizem com as tecnologias e os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), *loci* que abriga e articula os atores ao longo da formação na EaD.

Neste sentido, os achados dessa pesquisa alinham-se com Santos (2014), quando afirma que as instituições que ofertam cursos nessa modalidade ainda assumem que os alunos [nesse caso, os formadores] têm o conhecimento prévio de tais tecnologias. O mesmo autor argumenta que a EaD, cujas bases estruturam-se a partir da utilização e convergência das TDICs, requer de seus usuários habilidades e competências diferenciadas com o propósito de ultrapassar e modificar as estratégias de busca e processamento de informações, além de promover outros tipos de interação, especialmente as virtuais.

Em relação às TDICs associadas à EaD, o contato direto do professor com essas tecnologias pode revelar um conjunto de fragilidades ou dificuldades: pouco domínio das ferramentas proporcionadas pelas TDICs, que vão desde o envio de um *e-mail* à participação em *chats*, fóruns, reuniões por *Skype*, gravação de áudios e vídeos, dentre outras. São essas fragilidades que, segundo Coelho (2001), emergem como fatores restritivos ou mesmo impeditivos para que o professor consiga realizar a formação dos cursistas de maneira plena, contribuindo também para o problema da evasão.

Neste sentido, a interação e a formação mediadas pelas tecnologias digitais na EaD estão diretamente vinculadas à qualidade do letramento digital dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, é um processo que demanda competências, habilidades e atitudes distintas daquelas requeridas pela sala de aula tradicional, especialmente no que se refere à fluência digital (SANTOS, 2014). Três excertos ilustram essa discussão:

Sempre tinha alguém que me ligava para perguntar: ‘Como eu faço? Estou perdida aqui na plataforma’ (ST).

Inicialmente, para a gente que não é dessa área digital, é mais complicado. A gente não abre os negócios [referindo-se aos recursos disponibilizados na *Sala de Interação*], e não vê assim com tanta facilidade. É bom para chamar a atenção e puxar a orelha porque

às vezes a gente se perde com as datas. É muita coisa para prestar atenção! (PT3).

Tive um pouco de dificuldade com a disciplina de tecnologias. Tinha que trabalhar *website*, infográficos (PT1).

## Considerações finais

A Educação a Distância é uma alternativa de formação flexível e, em certa medida, democrática. A possibilidade de formar sujeitos que estão dispersos geograficamente mediante a utilização das TDICs relativiza o binômio espaço-tempo, ampliando as possibilidades de interação e gestão do processo de aprendizagem. No caso das ações de formação continuada de professores promovidas pelo MEC através das universidades públicas por meio da EaD, tais experiências promovem um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem e reflexão a partir das vivências que os formadores trazem consigo.

As dificuldades e os desafios enfrentados pelos formadores revelam que novos dilemas têm sido potencializados pelas TDICs, especialmente no que se refere, segundo Bauman (2001), ao trabalho virtual e à distribuição do tempo entre a vida pública e a vida privada. Da mesma forma, a fluência digital é ainda um grande desafio a ser superado, ainda que as questões geracionais sejam um impeditivo real.

Por outro lado, os dados analisados evidenciam o alcance e as contribuições que cursos dessa natureza oportunizam para a valorização acadêmica e profissional desses professores. A mediação que se dá através das TDICs tem repercutido positivamente em suas práticas pedagógicas em função do intercâmbio de saberes e experiências. Assim, as pontes e conexões que se configuram têm contribuído para a superação da rivalidade que ainda predomina entre a educação presencial e a EaD, o que pode ser um avanço significativo para o campo da educação no Brasil.

## Notas

- 1 A pesquisa “Interação da equipe polidocente de formação na EaD: a experiência da especialização em Gestão Escolar da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)” foi coordenada por um dos autores e foi desenvolvida no âmbito do Programa de Bolsas de

Iniciação Científica e Tecnológica Institucional da FAPEMIG (PROBIC-FAPEMIG/UFOP) e do Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica (PIVIC/UFOP), com o apoio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

- 2 Segundo Mill (2010), a polidocência refere-se a uma equipe diversificada de educadores e assessores que, juntos, porém não na mesma proporção, mobilizam os saberes de um professor para organizar os conhecimentos, promover a interação e manusear as tecnologias processuais de modo a promover a aprendizagem e a formação na modalidade a distância.
- 3 Como se trata de uma ação de formação financiada pelo MEC, os formadores são remunerados através de uma bolsa. Muitos dos formadores são professores externos às Universidades, “contratados” temporariamente. Por essa razão, conciliam seus vínculos formais de trabalho às atividades desempenhadas nesses projetos.

## Referências

BAUMANN, Z. *Modernidade Líquida*. São Paulo: Editora Zahar, 2001.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. *A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais*. 2014. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BRASIL. Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005. Presidência da República. Casa Civil. 2005b.

BRASIL. Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009. Presidência da República. Casa Civil. 2009b.

BRASIL. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. CNE/MEC, 2016.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 3. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAVES, Eduardo. Conceitos Básicos: Educação a Distância. *EdutecNet: Rede de Tecnologia na Educação*, 1999. Disponível em <<http://www.edutecnet.com.br/>>. Acesso em 12 de junho de 2017.

COELHO, Maria de Lourdes. *A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência*. 2001. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIDALGO, N. L. R. *A espetacularização do trabalho docente universitário: dilemas entre produzir e viver e viver para produzir*. 2010. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. n. 37, jan/abr, 2008, Autores Associados, p. 57-70.

- LÉVY, P. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Orgs.). *Polidocência na Educação a Distância*: múltiplos enfoques. São Carlos: Edufsc, 2010.
- MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v.1, n. 1, 2002.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. A educação a distância na formação continuada do professor. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 67-81, 2003, Editora UFPR.
- PEREIRA, Aline Gabriele; LARANJO, Jacqueline de Castro; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Formação continuada de professores e EaD: superação de limites e limites da superação. In: *SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância, EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 10 a 22 de setembro de 2012.
- PETERS, O. *A Educação a Distância em transição*. São Leopoldo, Editora UNISINOS, 2013.
- SANTOS, Gilberto Lacerda. Educação a distância na formação profissional continuada de professores da educação básica: analisando contratos e destratos didáticos a partir de um estudo de caso. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 275-290, abr./jun. 2014. Editora UFPR.
- SILVA, M. *Educação on-line*. São Paulo: Loyola, 2012.
- SILVA, Marta Henrique da; ABRANCHES, Sérgio Paulino. Formação continuada de professores no contexto da Educação a Distância: concepções de docentes formadores sobre essa relação. *Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, Dourados, MS, Jan./Nov., 2014, n. 3, vol. 2.
- VALENTE, J. A. Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com o Uso das Novas Tecnologias: descrição e fundamentos. In: José Armando Valente; Maria Elisabete B. B. Prado; Maria Elizabeth B. de Almeida. (Org.). *Educação a Distância Via Internet: formação de educadores*. 1 ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2003, p. 23-55.
- VIDAL, E. Maia; MAIA, J. E. B. *Introdução à Educação a Distância*. Fortaleza: RDS Editora, v. 1. 80p, 2010.
- VIEIRA, M. F. ; COELHO, J. I. F. . EaD e reflexos na qualidade da Educação Básica: análise de intervenções realizadas por cursistas do Programa Escola de Gestores. In: XII ° Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2015, Salvador/BA. *Anais ESUD*, 2015.

recebido em 31 ago. 2017 / aprovado em 11 out. 2017

Para referenciar este texto:

OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F.; VIEIRA, M. F. Limites e possibilidades do uso das TDICs no processo de formação de professores na modalidade a distância: a experiência do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. *Dialogia*, São Paulo, n. 27, p. 65-78, set./dez. 2017.

# O uso das tecnologias como práticas pedagógicas no ensino superior

*The use of technologies as pedagogical practices in higher education*

Honorina Maria Simões Carneiro

Professora do Instituto Federal do Maranhão - IFMA e do  
Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF.  
hono2000br@yahoo.com.br

**Resumo:** Esta pesquisa objetiva discutir a relação entre a educação e as novas tecnologias no processo evolutivo do ensino e da aprendizagem na Educação Superior inserida numa sociedade contemporânea, abordando algumas questões desafiadoras, na busca de reflexões em torno das constantes evoluções, especialmente, agregação das ferramentas tecnológicas em sala de aula. A partir disso, buscou-se identificar o papel do educador para aplicabilidade das diversas mídias no processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino superior. A tendência da educação contemporânea é firmar a necessidade de que o educando deve vivenciar a aprendizagem de forma dinâmica e significativa. Diante disso, propõe-se nesta pesquisa analisar os benefícios e malefícios da modernidade tecnológica apontando caminhos para uma prática pedagógica que se pretende desconstruir para se reconstruir numa nova perspectiva de ensino e aprendizagem. Para tanto, utiliza-se como fundamentação teórica as ideias de Kenski (2012), Aparici (2012), Braga (2013), Oyama (2014), entre outros estudiosos.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Práticas Pedagógicas, Evolução Tecnológica.

**Abstract:** This research aims to discuss the relationship between education and new technologies in the evolutionary process of teaching and learning in Higher Education inserted in a contemporary society, addressing some challenging questions, in search of reflections on the constant evolutions, especially, aggregation of technological tools In the classroom. From this, we sought to identify the role of the educator for the applicability of the various media in the teaching-learning process in higher education institutions. The tendency of contemporary education is to establish the need for the learner to experience learning in a dynamic and meaningful way. Therefore, it is proposed in this research to analyze the benefits and harms of technological modernity pointing the way to a pedagogical practice that intends to deconstruct itself to reconstruct itself in a new perspective of teaching and learning. For that, the ideas of Kenski (2012), Aparici (2012), Braga (2013), Oyama (2014) and other scholars are used as theoretical basis.

**Keywords:** Higher Education, Pedagogical Practices, Technological Evolution.

# 1 Introdução

A tecnologia tem contribuído com a espécie humana desde seus primórdios, onde se exemplifica a descoberta do fogo, a criação da roda, os utensílios criados com pedaços de pau e ossos de animais, dentre outros. E, esse aperfeiçoamento vem se superando a cada nova descoberta, sempre facilitando a vida do ser humano.

Sobre a questão vale ressaltar que quando se fala em tecnologia, não se trata apenas de máquinas, computadores, celulares, etc., mas sim, a melhoria de todo avanço que se materializa na promoção da vida em sociedade.

Contudo, na área educacional, as tecnologias são os maiores desafios a serem encarados por profissionais desta área, que veneram o tradicionalismo e sentem-se apavorados com as inovações tecnológicas, deixando-os na mesma condição dos alunos, ou seja, todos em busca de conhecimento.

Porém, os objetivos das tecnologias na educação são tornar as aulas mais atrativas, melhorar a comunicação e o relacionamento interpessoal, incentivar e motivar a aprendizagem de forma mais prazerosa e significativa.

A reflexão sobre esses fatos permite reconhecer a relevância das tecnologias como práticas pedagógicas, reconhecendo as limitações dos envolvidos (educador e educando).

Diante do exposto, emerge uma questão: de que forma essas tecnologias poderiam fazer parte das práticas pedagógicas no Ensino Superior de modo a abranger o maior número de instituições nesse nível de ensino? A partir desse desafio, este estudo se propõe a fazer uma reflexão sobre a importância das tecnologias como práticas pedagógicas no Ensino Superior.

Assim, o que se pretende é demonstrar os benefícios que as tecnologias oferecem como práticas pedagógicas para o Ensino Superior, de modo, a tornar o aprendizado mais atrativo e prazeroso para as partes envolvidas, ou seja, educadores e educandos.

De acordo com a taxionomia de Vergara (2014), esta pesquisa se classifica da seguinte forma: quanto aos fins é descritiva e explicativa. Descritiva porque visa descrever os benefícios que o uso das tecnologias oferece como práticas pedagógicas para o Ensino Superior. Explicativa por listar os pontos positivos e negativos quanto ao manuseio das tecnologias no Ensino Superior. Quanto aos meios, ainda consoante a mesma autora, será apenas bibliográfica, face a necessidade de se recorrer à uma vasta literatura, livros, periódicos, revistas, hipertextos e *sites* que



tratam do tema a fim de se construir um marco teórico condizente com o assunto em pauta.

As tecnologias como práticas pedagógicas no Ensino Superior devem ser entendidas como uma ferramenta transformadora capazes de tornar as atividades educacionais mais prazerosas e significativas. Portanto, é de extrema relevância por destacar os benefícios e repensar como elas podem ser usufruídas nessas instituições.

Desse modo, para a concretização deste estudo, primeiramente, identificam-se a origem e a evolução das tecnologias como práticas pedagógicas nas instituições de Ensino Superior. Logo após, descreve-se o papel do professor com o surgimento das tecnologias e, por último, relacionam-se os pontos positivos e negativos quanto ao uso dessas práticas pedagógicas no Ensino Superior.

## 2 As tecnologias como práticas pedagógicas no ensino superior

### 2.1 Processo histórico das tecnologias e sua evolução

Quando se fala em tecnologia, logo nos vêm à cabeça computadores, celulares, *notebooks*, *tablets*, *Iphone*, *Ipad*, etc., porém tecnologia é toda e qualquer inovação criada pelo homem para facilitar uma atividade ou um processo seja na vida pessoal ou profissional.

As tecnologias, na verdade, são tão antigas quanto à espécie humana, garantindo ao homem um processo crescente de inovações, dando origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, dentre outros.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar Kenski (2012, p. 21),

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro e do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas “novas tecnologias” para o aproveitamento

desses recursos da natureza, de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente “novas tecnologias”, cada vez mais sofisticadas.

Diante da importância do conhecimento, faz-se necessário enfatizar que, na Idade da Pedra, o homem dominava com astúcia os elementos da natureza, tais como: água, fogo, pedaço de pau ou osso de animal. Com esses elementos podiam matar, dominar ou afugentar os animais e outros homens que não faziam parte do mesmo grupo.

No entanto, esse aperfeiçoamento desencadeou novos sentimentos e ambições em nossos ancestrais, que passaram a criar novas tecnologias não mais com o objetivo de defesa, mas sim, para atacar e dominar. E, esse pensamento continua até hoje.

Ainda na visão de Kenski (2012, p. 16),

As grandes potências - sejam países, sejam grandes corporações multinacionais – preocupam-se em manter e ampliar seus poderes políticos e econômicos. Gastam grande parte de seus orçamentos na pesquisa de inovações que garantam a manutenção dessa supremacia. Em muitos casos, é na pesquisa e produção de novos armamentos e equipamentos militares que os órgãos de defesa dos países desenvolvidos descobrem (algumas vezes acidentalmente, mas nem sempre) usos domésticos para os mesmos produtos. Dos centros de pesquisa, essas invenções migram para o uso ampliado em nossas casas e alteram nossas vidas.

Daí a necessidade de reforçarmos que a evolução tecnológica também abrange diversas áreas, dando sua contribuição e melhorando os processos, onde cita-se a evolução de alguns equipamentos, a seguir: aparelho de medir pressão automático, por exemplo surgiu a partir da evolução de equipamentos desenvolvidos para astronautas, que precisavam de sistemas práticos para avaliar a saúde no espaço. Assim também, surgiu a válvula de um novo tipo de coração artificial, os marca-passos, os macacões antichamas dos pilotos de Fórmula 1, detectores de fumaça, dentre outros (Kenski, 2012).

Atualmente, a tecnologia é um grande incitamento enfrentado pela humanidade. Onde o homem precisa se adaptar à essa complexidade imposta pelos avanços tecnológicos para poder acompanhar o movimento do mundo. Esse mesmo desafio é enfrentado na Educação, porém em duplicidade, pois além de adaptar-se aos avanços tecnológicos deve orientar o caminho para o domínio e apropriação crítica desses novos meios.

É sabido que a instituição educacional é de suma importância para a sociedade, pois é por meio dela que se formam profissionais, usuários para o consumo de bens e serviços da informação. E a escola se torna fundamental nessa relação.

É o que se pode constatar na citação a seguir:

Educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio-históricas da educação – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético – em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade (KENSKI, 2012, p. 67).

No Brasil, no que diz respeito ao Ensino Superior, o desafio é grande, pois o acesso a esse nível de ensino é considerado insuficiente, devido a demanda exigida pelo mercado de trabalho. Pois, as empresas, cada vez mais exigentes, buscam por profissionais cada vez mais capacitados e qualificados.

E nesse contexto, por ser um país privilegiado por suas dimensões, grande parte da população (os que moram, em especial, na zona rural) ficam impossibilitadas de ingressar na universidade por morarem distantes dos grandes centros urbanos, onde são ofertados os cursos de nível superior.

Embora algumas instituições ofereçam a modalidade de ensino à distância, mesmo assim, não conseguem cursar os cursos ofertados por não terem acesso a esse tipo de recurso (as tecnologias).

Essa busca é perfeitamente enfatizada por Aparici (2012, p. 54) que diz:

A aceleração na implantação da tecnologia digital permitiu, além do mais, a criação de um perfil profissional mais polivalente ou “policompetente”, de modo que o trabalho que antes era feito por

três pessoas agora é realizado por somente uma, com um sacrifício substancial no nível de qualidade do produto final.

Porém, ainda existem algumas empresas que optam por não investirem em tecnologias e, acabam contratando profissionais menos qualificados, por não possuírem uma visão sistêmica, pois esses avanços serão inevitáveis, ou seja, todos terão que se adequar a eles e, quem não o fizer ficará fora do mercado.

### 3 O papel do professor com o surgimento das tecnologias

Toda inovação gera medo, insegurança, resistência, dentre outros. Uns apoiam, outros criticam, discordam, dizem que não vai dar certo. E, não podia ser diferente na área da Educação. O surgimento das tecnologias nesta área trouxe certo descontentamento para os professores.

Para isso, todos os profissionais da Educação deveriam ser qualificados e capacitados para fazerem uso dessas ferramentas. Porém, o sistema não dispõe de recursos para atingir tal objetivo. Diante disso, os professores mais resistentes, levantam a bandeira: “Isso não vai dar certo”, “Sempre trabalhamos assim, pra que mudar”. Ou seja, não querem sair da zona de conforto. Todavia, os alunos já utilizam essas ferramentas e, em alguns casos são “mestres”, principalmente, quando se trata da ferramenta denominada “redes sociais”.

A tecnologia de fato é uma ferramenta facilitadora do aprendizado quando bem utilizada pelo educador e educando. Tem por objetivo tornar o conteúdo mais atrativo, dinâmico e as aulas mais prazerosas e espontâneas.

Dentro dessa esfera de conhecimento, Aparici (2012, p. 101) relata que,

A tecnologia digital pode nos fazer cada vez mais sábios. A sabedoria digital é um conceito duplo, referindo-se primeiro à sabedoria que se apresenta no uso da tecnologia, em que nossa capacidade cognitiva vai além de nossa capacidade natural, e, em segundo lugar, à sabedoria no uso prudente da tecnologia para realçar nossas capacidades. Graças à tecnologia, contaremos com acesso imediato a toda história registrada, a bibliotecas, a todos os estudos de casos e a todos os dados de qualquer índole e,

sobretudo, a simulações altamente realistas que facilitarão nosso trabalho.

No que diz respeito ao conteúdo a ser ministrado em sala de aula, o material impresso, apesar de ser restrito, é bastante limitado quando comparado com materiais digitais. Esse assunto é bastante discutido em formações pedagógicas, porém apesar dos materiais digitais serem bem abrangentes, nem todos tem acesso a esses materiais, em especial, a classe menos favorecida. Se todos tivessem acesso a essa ferramenta, despesas com alguns materiais poderiam ser economizados.

Dessa forma, consoante o que prega Braga (2013, p. 47)

A título de exemplo, o professor que atua em escolas sem recursos para laboratórios de ciências pode recorrer às expectativas demonstradas no meio virtual. Mais especificamente, existem na internet materiais interativos nos quais o aluno pode inclusive assumir o papel de cientista e observar o resultado gerado por suas escolhas de ação. . . Há também exemplos muito criativos desenvolvidos em outras áreas, principalmente no campo do ensino superior.

Sendo assim, fica explicitado quão importante é o papel do professor nesse processo de ensino-aprendizagem, sendo peça fundamental para essa transformação. O sucesso desse processo depende do seu comprometimento e, a forma dinâmica para desconstruir e reconstruir coletivamente os desafios tecnológicos.

## 4 Pontos positivos e negativos do uso das tecnologias no ensino superior

### 4.1 Ferramentas educativas e suas funcionalidades

A evolução tecnológica, em especial, no campo educacional, faz uso de algumas ferramentas, cujas funcionalidades viabilizam alto grau de cooperação e interação, criam área para downloads de arquivos, permitem postagens coletivas de textos, tabelas, imagens e sons. Além disso, possibilita ainda a integração desses

serviços em ambientes virtuais de aprendizagem, multiplicando as possibilidades do seu uso para fins educacionais.

Vale ressaltar que essas ferramentas se encontram em constante evolução. Portanto, deve-se ficar atento e certificar-se sobre se a versão utilizada é a última versão disponibilizada.

Baseado nas ferramentas tecnológicas, mencionam-se abaixo algumas ferramentas que podem corroborar com a educação no Ensino Superior:

### **Dropbox**

Essa ferramenta surgiu em 2007, tendo como funcionalidade os serviços de armazenamento em nuvens, possibilitando armazenamento *on line* gratuito de arquivos com qualquer tipo de extensão e excelente usabilidade, destacando-se ainda os seguintes aspectos: possibilidade de realizar a gestão de projetos sem perder conteúdos; sincronização entre diferentes dispositivos, permitindo a produção ininterrupta de documentos e a facilidade de uso via *tablets* e *smartphones*. O acesso a essa ferramenta será via web ou a partir do ícone e pasta específica que o *software* cria automaticamente no computador, quando já instalado.

### **Box**

Também possui a funcionalidade de armazenamento em nuvens. Apesar de apresentar semelhanças com o *Dropbox*, possui algumas diferenças interessantes: maior capacidade de armazenamento gratuito, oferece soluções complementares que permitem a edição coletiva de arquivos diversificados por meio de *links* privados.

### **Ubuntu One**

É um serviço disponível para múltiplas plataformas que pode ser utilizado em computadores e dispositivos móveis, permitindo o compartilhamento de arquivos e do espaço de armazenamento disponível com outros usuários do serviço.

### **OneDrive**

É um serviço da Microsoft que disponibiliza armazenamento gratuito de arquivos de quaisquer formatos. Possui um diferencial: integração que

tem com outros serviços oferecidos por empresas, como *Hotmail* e *Office Web Apps*, facilitando assim a coautoria de arquivos, *on line* e *off line*, do Office. Possibilita ainda, avançado compartilhamento de arquivos, fotos e pastas diretamente em redes sociais.

### **Google Drive**

Este serviço é uma evolução do Google Docs. Além da ampliação de sua capacidade para criar e disponibilizar arquivos por meio de recursos próprios, também tornou-se possível hospedar e compartilhar arquivos que sejam enviados via *upload*.

### **Moodle**

É um ambiente virtual de aprendizagem que trabalha com uma perspectiva dinâmica, na qual a pedagogia socioconstrutivista e as ações colaborativas ocupam lugar de destaque. Tem por objetivo permitir que processos de ensino-aprendizagem aconteçam não apenas por meio da interatividade, como, principalmente, pela interação, privilegiando a construção/reconstrução do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento em colaboração com os pares e a aprendizagem significativa do educando.

### **Schoology**

Esse serviço oferece os seguintes recursos: ferramentas para inserção de materiais em diferentes formatos, atualizações, tabela de notas, chamada, cadastro de usuários e estatísticas de acesso. Ele permite também a criação de avaliações, tarefas, enquetes, testes, links, fotos, fóruns. Essa ferramenta é excelente opção de ambiente virtual de aprendizagem.

### **Slidesshare**

É um dos serviços mais utilizados por profissionais de diferentes áreas para realização de web apresentações.

### **Youblisher**

É bastante simples. Atualmente, aceita apenas arquivos em PDF, permitindo o compartilhamento por diferentes meios, incluindo e-mail, outros serviços de AVA's, sites e blogs. Esse serviço é um publicador de livros digitais.

## 4.2 Pontos positivos e negativos no uso das tecnologias na educação

Ao fazer uso das tecnologias no processo de aprendizagem ela pode gerar resultados positivos ou negativos conforme a metodologia aplicada.

Desta forma convém ressaltar o levantamento realizado por Oyama (2011) sobre os pontos positivos e negativos quanto ao uso das tecnologias:

### Pontos positivos

**Velocidade e abrangência:** refere-se às pesquisas nos sites de busca na internet, exibem os resultados em formato de ranking, onde a informação mais relevante tende a aparecer em primeiro lugar.

**Inovação:** a tecnologia vive em constante inovação, sempre buscando melhorar a comunicação e resultados. Na educação essa inovação também é incentivada, pois por meio dela surgem novas ferramentas de criação e, o professor também, pode estimular seus alunos pela leitura por meio de jornal digital interno, blog da sala que relata experiências ou outros assuntos sugeridos, enquetes eletrônicas, etc.

**Interação:** os jogos, enciclopédias digitais, simulação bidimensional e realidade aumentada são meios que facilitam a interação virtual aproximando o aluno da realidade do problema apresentado e suas possíveis soluções.

**Cooperação:** as redes sociais, fóruns e listas de discussões é o melhor caminho para o progresso humano. Por meio delas, as pessoas são influenciadas por uma série de fatores: grupos de valores e interesse, personalidade, timidez ou extroversão, etc., fatores esses que podem se tornar barreiras para a cooperação geral entre elas (as pessoas).

**Autonomia:** a autonomia é incentivada pela tecnologia, uma vez que o uso do computador ou equipamento tecnológico, geralmente é de uso individual, levando o usuário a ter um comportamento autônomo, onde executa



as tarefas sozinho e busca auxílio na própria ferramenta tecnológica (arquivos, tutoriais ou busca na internet).

**Lúdico:** a ludicidade, ao fazer uso dos jogos educacionais, quando utilizada corretamente podem estimular o aprendizado, tornando-o divertido. Segundo Vygotsky, os jogos podem desenvolver o aprendizado de forma lúdica colocando em prática os efeitos benéficos.

**Operação multitarefa:** esse ponto tem como característica abrir novas possibilidades para o cérebro humano, podendo aumentar a eficiência e a produtividade.

### Pontos negativos

**Identidade:** pela facilidade de criar perfis em redes sociais, o verdadeiro nome é substituído por *nickname*<sup>1</sup> e as informações do perfil podem ou não ser verídicas. O perfil pode ser criado por um indivíduo ou grupo (empresa, organização, partido, banda ou entidade com interesse específico).

**Privacidade:** para os usuários das redes sociais, os mesmos ficam muitos expostos, embora façam a configuração das pessoas que possam ver suas informações. O professor ao incentivar o uso dessa tecnologia deve ter cautela para conscientizar seus alunos sobre os riscos ao exporem informações na internet.

**Imediatismo:** a facilidade de acesso à informação pode ocasionar uma característica negativa no usuário, que na sua concepção a informação deve estar disponível sempre que for usada. Esse é um vício bastante comum que a busca rápida e de fácil acesso impõe ao internauta.

**Superficialidade:** essa tecnologia está modificando de forma negativa o funcionamento do cérebro humano, as pessoas estão pensando com superficialidade. Ao fazer uma pesquisa vão direto ao ponto que lhes interessa sem se preocuparem com a compreensão e o entendimento.

**Dependência:** assim como os dependentes de substâncias químicas precisam de tratamento, os dependentes tecnológicos também. E, hoje já existem clínicas especializadas para esse tipo de tratamento, pois ficam tão dependentes da navegação ou jogos virtuais que esquecem as suas responsabilidades no mundo real.

**Isolamento:** quando o indivíduo fica dependente da tecnologia, surge outro problema: o isolamento. O indivíduo passa horas imersas no ciberespaço que se isola das pessoas que o cercam, cortando os laços sociais. Esse isolamento pode contribuir para o diagnóstico de doenças psiquiátricas como a depressão e a ansiedade.

**Sobrecarga cognitiva:** Lévy (2010) afirma que a alta disponibilidade de informações e formas de comunicação pode gerar estresse e uma sobrecarga cognitiva trazida pela inteligência coletiva. Hoje grande parte da população faz busca constante de informações, passando grande parte da vida *on line*. Porém existe um limite de informações que as pessoas conseguem processar em termos cognitivos.

## Considerações finais

Os avanços tecnológicos estão em constante transformação, deixando o mercado de trabalho com uma ampla carência de profissionais em diversos setores. Daí surge a necessidade por profissionais mais qualificados, dispostos a atuar de imediato nesse espaço laboral.

Esses avanços acontecem há milhares de anos, sempre com o mesmo propósito: melhoria de um processo, de um equipamento, uma atividade, dentre outros. E, à proporção que vão avançando, automaticamente as pessoas vão se adequando a eles (avanços). Porém, vale ressaltar que esses avanços trazem consigo pontos positivos e negativos que não podem ser desprezados, independente da área de atuação.

Trazendo esses avanços para a área da educação, as tecnologias são ferramentas que, quando bem utilizadas, tornam-se aliadas para o processo de ensino-aprendizagem por suas características ágeis de busca, criação e divul-

gação de informação, promovendo assim a inovação, interação, cooperação e autonomia.

Logo, após levantamento bibliográfico para a elaboração desta pesquisa, pode-se observar quão carente de recursos é o Brasil para atender tal necessidade, principalmente quando se trata de educação: condição prévia e indispensável para o desenvolvimento social, cultural e econômico. Cabe aos governantes investir em novas tecnologias a favor da aprendizagem, visando quebrar as barreiras existentes e ajudar os indivíduos na construção de novos saberes, agregando as mudanças sociais ao ambiente escolar, capacitando os responsáveis que irão mediar essas tecnologias.

Este estudo teve como foco conhecer como se deu o processo histórico dos avanços tecnológicos ao longo dos séculos, compreender a relação entre a educação e as novas tecnologias no processo evolutivo do ensino e da aprendizagem na sociedade contemporânea, bem como, os desafios enfrentados diante da diversidade de conhecimentos no mundo globalizado. Utilizando as tecnologias como recurso de aprendizagem, permite ao educando dialogar nas mais diversas linguagens, além de possibilitar a aproximação entre grupos, conhecimentos diferenciados e exaltando o processo crítico e criativo através da comunicação.

Analisando o papel do professor no desenvolvimento tecnológico, percebeu-se que, como mediador de aprendizagem por meio de tecnologias, o mesmo deve agregar a sua experiência de vida profissional às proposições do mundo moderno, sendo uma necessidade na formação dos mesmos para que possam compreender e agregar tais ferramentas ao seu processo de ensino e aprendizagem, tornando-se ousado, revendo suas práticas e identificando-se como sujeito inacabado, processando sobre si mesmo uma atividade criativa de construção e reconstrução dessas práticas perante seus educandos.

Desse modo, o educador será o principal mediador no processo de ensino-aprendizagem, entendendo melhor a sociedade atual com sua contemporaneidade, facilitando o aprendizado e objetivando uma educação colaborativa e significativa por meio da troca de conhecimento, informação, entretenimento e diálogo.

## Nota

1 “Nickname” é um apelido ou nome de usuário utilizado na internet.

## Referências

- APARICI, Roberto (coordenador). Tradução Luciano Menezes Reis. *Conectados no ciberespaço*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: Reflexões teórica e práticas*. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2013.
- GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Coleção Papirus Educação.
- LEVY, P. *As tecnologias da Inteligência*. Tradução por Carlos Irineu da Costa. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- SILVA, Robson Santos da. *Ambientes virtuais e multiplataformas online na EAD: Didáticas e design tecnológico de cursos digitais*. 1ªed. São Paulo: Novatec, 2015.
- VERGARA, Sylvia Constante. *Projetos e Relatórios em Administração*. 15ªed. São Paulo: Atlas, 2014.

recebido em 23 jul. 2017 / aprovado em 10 out. 2017

Para referenciar este texto:

CARNEIRO, H. M. S. O uso das tecnologias como práticas pedagógicas no ensino superior. *Dialogia*, São Paulo, n. 27, p. 79-92, set./dez. 2017.

dialogia

---

**ARTIGOS**  
*/ ARTICLES*

---

# O itinerário das violências singulares da obra ‘Sapato de Salto’ de Lygia Bojunga

*The itinerary of the singular violence's of the  
Lygia Bojunga 'Jumping Shoe'*

**José Nicolau Gregorin Filho**

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Docente da Área de Literatura Infantil e Juvenil do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da (FFLCH-USP). Assessor Técnico de Gabinete da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo. É membro permanente do Grupo de Trabalho Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da ANPOLL. [ingf@usp.br](mailto:ingf@usp.br)

**Thiago Lauriti**

Doutorando em Letras com foco em Literatura Infanto-Juvenil, Literatura e Sociedade, Educação e Literatura em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (ECLLP) pela (FFLCH-USP). Colaborador do grupo de pesquisa Literatura Infantil/Juvenil e sociedade da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Docente do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Bolsista Capes. [thiagolauriti@uni9.pro.br](mailto:thiagolauriti@uni9.pro.br)

**Resumo:** Pretende-se, neste artigo, o mapeamento dos indícios da violência, utilizando como um caminho analítico possível o paradigma do indiciário proposto por Ginzburg (1989) que possibilita buscar no interior de um sistema de signos culturalmente condicionados, aqueles que apresentam a involuntariedade dos indícios com o objetivo de se chegar ao desvelamento de como as imagens figurativizadas da violência materializam-se pelos detalhes na construção das identidades de seus protagonistas, registrando pelas lentes da literatura infantil/juvenil.

**Palavras-chave:** Paradigma indiciário; Imagens figurativizadas da violência; Literatura Infantil/Juvenil.

**Abstract:** In this article, we intend to map the evidence of violence using as a possible analytical path the paradigm of the index proposed by Ginzburg (1989), which makes it possible to search within a system of culturally conditioned signs, those that show the involuntariness of the signs. With the objective of arriving at the unveiling of how the figurative images of violence are materialized by the details in the construction of the identities of its protagonists, registering through the lens of children's literature.

**Key-words:** Indigenous paradigm; Figurativized images of violence; Children's Literature / Juvenile.

## 1 Introdução

O conceito de violência está longe de apresentar-se revestido de uma definição consensual ou incontroversa, já que seu significado é cultural, social e historicamente determinado e remete a fenômenos heterogêneos, difíceis de serem delimitados e classificados. Coexistem, assim, violências plurais: ao lado da violência física de um indivíduo ou grupo contra a integridade do outro(s), ou de grupo (s), ou contra si como suicídios, assassinatos, espancamentos, assaltos, estupro e lesões corporais, existe também a violência simbólica que abrange atitudes que se apoiam nas relações de abuso de poder pelo uso de símbolos de autoridade e mecanismos de domínio para impor a vontade própria a outrem. Manifesta-se também por atitudes de agressão verbal e institucional que levam à práticas de marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas (ABRAMOVAY, 2002, pp.73-74).

É essa caracterização da violência simbólica que levaremos em conta para a análise das violências plurais que aparecem figurativizadas em **Sapato de salto**. Por serem plurais, elas podem manifestar-se de diferentes maneiras, no interior do universo ficcional que as retratam e podem ser transformadas na escritura ficcional com diferentes figurativizações<sup>1</sup> compatíveis com a cultura em que estão inseridas.

Toda sorte de violências que agridem os direitos sociais inalienáveis da infância aparecem figurativizadas como o direito à vida, à liberdade, à educação, à moradia, à saúde, à segurança e ao pertencimento, diluindo no cenário ficcional muitos indícios metaforizados que revelam uma infância machucada pela injustiça de múltiplas violências.

Levando-se em conta esses aspectos, pretende-se, neste artigo, o mapeamento dos indícios da violência, utilizando como um caminho analítico possível o paradigma do indiciário proposto por Ginzburg (1989) que possibilita buscar no interior de um sistema de signos culturalmente condicionados, aqueles que apresentam a involuntariedade dos indícios, ou seja, “[. . .] aquelas miudezas materiais comparáveis às palavras e frases prediletas que a maioria dos homens, tanto falando como escrevendo introduzem no discurso, às vezes, sem intenção, ou seja, sem se perceber” (GINZBURG, 1989, p.171).

O modelo indiciário será utilizado como perspectiva de análise, com o objetivo de se chegar ao desvelamento de como as imagens figurativizadas da



violência materializam-se pelos detalhes na construção das identidades de seus protagonistas, registrando pelas lentes da literatura infantil/juvenil. Pelo filtro dessas lentes as imagens indiciárias vão sendo selecionadas, penetram na alma do leitor e continuam vivas dentro dele, fazendo-o esperar pela resolução dos conflitos literatizados vividos pelos protagonistas que pode alterar os itinerários de suas vidas, materializando no cenário ficcional o conceito do princípio-esperança (BLOCH, 2006), já que por mais que os temas presentes no universo bojunguiano retratem as grandes e pequenas violências dos tempos atuais, permanece como marca onipresente em toda sua obra o alumbramento diante da esperança.

## 2 As violências singulares em “Sapato de salto”

Em nenhum caminho da sua história [...] os homens passeiam nus. Precisam de “fatos”, de signos e imagens, de gestos e figuras, a fim de se comunicarem entre si e se reconhecerem ao longo do caminho.<sup>2</sup>

Imagens, símbolos, gestos, olhares e expressões veiculadas pelo signo literário podem iluminar e, por vezes, ocultar os conflitos e as estratégias que as violências singulares imprimem às experiências vividas por Sabrina, a protagonista de **Sapato de salto**, na trajetória de construção de sua identidade. A menina abandonada teve sua história subtraída por quase 11 anos, quando foi abandonada na Casa de Menor, tornando-se uma estrangeira para si própria. Dessa condição nômade nasce sua viagem de descoberta que vai tornar possível entendê-la emoldurada pelo conceito de devir-criança (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 41 et seq.).

Para os autores, é possível pensar a infância em duas direções, contrapondo história (*chrónos*) processual, sequencial e devir (*aión*) como fruição, ordem das experiências e sensações, cada qual com a sua temporalidade específica. (apud KOHAN, 2007, p. 86). A infância do *chrónos* é o reino da história de cada um, da continuidade, das condições e efeitos de experiências, dos acontecimentos e das etapas do desenvolvimento. É o palco que abriga as contradições, as tradições e os modelos aos quais a infância se amolda, enquanto ser-no-mundo acompanhada de seus estatutos, legislações, diretrizes e conselhos.

A outra infância — a do devir-criança — instaura outra temporalidade: a do *aión*. Nela, a infância é entendida como intensidade da experiência vivida, como acontecimento, como resistência, como ruptura com a história e como criação.

É a infância que interrompe a história [...] numa linha de fuga, num detalhe. [...] o devir não é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo [...] é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 10-15, *apud* KOHAN, 2007, p. 95).

Essas duas temporalidades não se excluem, ao contrário, encontram-se imbricadas no universo literário de Lygia Bojunga e, em especial, em **Sapato de salto**. Elas se cruzam nos dois planos de efabulação.

No plano horizontal, é apresentada a saga da família Oliveira (Sabrina, Inês, Maristela e Maria da Graça) que se cruza com os dois outros núcleos familiares: o do seu Gonçalves e o de Andrea Doria constituído por, Paloma, Rodolfo e Leonardo. Nesse espaço ficcional, apreende-se a sequência de fatos vividos pelos personagens e, embora não haja uma sequência linear nessa apresentação, graças aos recorrentes *flashbacks* instaurados pela instância narrativa em terceira pessoa, que é onisciente, observa-se uma unidade sequencial que permite ao leitor resgatar a biografia da protagonista. Trata-se da temporalidade cronológica da efabulação que apresenta o passado de Sabrina, definindo e justificando o seu presente e traçando o desenho do seu futuro.

No plano vertical da efabulação, insinua-se outra temporalidade: a do tempo aiônico, quando a instância narrativa volta-se para os conflitos interiores dos personagens que se rebelam contra o que está instituído, encontram-se e reconhecem-se. Tempo da fuga do controle e da repetição dos modelos existentes, que insistem da mesmice, impelindo os sujeitos a uma viagem da autodescoberta.

É possível recuperar o itinerário da pequena Sabrina, em sua busca ontológica para descobrir quem ela é, por meio de um movimento interpretativo indiciário, vale dizer, pela seleção de signos que possam funcionar como imagens ou situações simbólicas que dão corporeidade/concretude às diferentes violências que a

efabulação sustenta. Assim, sem desconsiderar as grandes categorias analíticas, busca-se evidenciar como as “[...] miudezas materiais [...]” (GINZBURG, 1989, p. 171), isto é, os elementos residuais, os imperceptíveis indícios que aparecem diluídos na trama narrativa podem conduzir a uma compreensão mais verticalizada da obra literária.

No primeiro capítulo, Sabrina, então com 10 anos, passa por um rito de iniciação. Sai do orfanato onde fora abandonada e vai para o primeiro núcleo familiar que conhece, servir como babá. Logo, é envolvida em uma teia complexa de relações sociais. Interessante observar que Sabrina chega com e como um embrulho “Era um embrulho pequeno, era um papel de jornal, era um barbante emendado.” (BOJUNGA, 2006, p. 9).

Essa imagem residual é intensificada quando descrita a situação em que ela foi deixada no orfanato “Ela era recém nascida quando largaram ela lá. Embrulhada num pano. Com um bilhete na barriga, dizendo que a criança não tinha ninguém por ela.” (BOJUNGA, 2006, p. 30). A reificação de Sabrina é clara. Ela entrara como um embrulho não identificado e saíra como e com um embrulho igualmente anônimo. Torna-se, assim, literatizada a violência institucional que transforma Sabrina em um objeto anônimo próprio a suscitar compaixão, pela referência ao indício “embrulho”. A internação de Sabrina produziu não apenas o seu recolhimento como objeto (embrulho), mas gerou também um estranhamento em relação à figura familiar no cotidiano. Os gestos e mecanismos institucionais privaram a menina da sensação de pertencimento. Ao acolhê-la, alteraram sua rota e o seu rosto no cenário social, tornaram-na uma estrangeira, ali mesmo onde ninguém a pressentira ou a enxergara em sua individualidade.

No primeiro núcleo familiar dos Gonçalves, Sabrina julga ter encontrado uma referência, inicia sua jornada e tenta amoldar-se à nova situação. Desvela-se em seus afazeres, cuidando da casa e dos filhos de dona Matilde e seu Gonçalves. A menina vê nele o pai que julgava ter encontrado. Preconceituosa e fria, Matilde a trata rispidamente como serviçal, enquanto o marido, progressivamente, vai seduzindo-a com presentinhos até estuprá-la.

Sexualizam-se a alma e o corpo da pequena Sabrina, transformando-a em uma mercadoria, em um objeto de consumo. Sua utilidade é determinada pelo seu valor-de-uso<sup>3</sup> que para dona Matilde assume o valor de objeto do trabalho doméstico e para seu Gonçalves o de objeto sexual.

Nessas relações sociais, Sabrina vai desvelando o mundo por meio das experiências que lhe são impostas pelas circunstâncias, incorporando formas de comportamento social como se fossem originariamente seus. Os presentinhos dados por seu Gonçalves seguem uma escalada progressiva: balas, sabonete, bombom, caixa de lápis de cor, fruta cristalizada, revista em quadrinhos, lenço, calcinha de renda e dinheirinho “E, na outra noite, quando o seu Gonçalves já ia saindo: - Eii! e o dinheirinho?” (BOJUNGA, 2006, p. 26).

Esse tornou-se o “segredo azul fraquinho” entre Sabrina e seu Gonçalves que ao começar a dar aulas para ela, à noite, pediu que ela escrevesse uma frase com a palavra segredo: “– O segredo é azul fraquinho. Seu Gonçalves ficou parado, interpretando a frase de olho fechado”. (BOJUNGA, 2006, p. 18). Essa imagem remete o leitor à ideia de um vazio acumulado, pela fuga da cor que desmaterializou o real e descoloriu seu sonho de ter uma família. O segredo era na realidade o outro lado do espelho, pois levava Sabrina a enxergar-se como coisa pelos olhos do outro.

Outro indício da violência materializada pelo signo literário que aparece nesse núcleo de relações sociais é apresentado no fragmento:

E o grande segredo passou a animar a vida dele e botar sombra nos dias dela; e de noite, tudo que é noite, a mesma tensão: ele hoje vem? O olho hipnotizado pela maçaneta redonda, de louça branca, o coração batendo assustado. Foi se esquecendo de prestar atenção no estudo, foi se esquecendo de pensar que cor era isso e aquilo, nunca mais desenhou. (BOJUNGA, 2006, p. 21).

Eis a primeira imersão de Sabrina no tempo aiônico da experiência partida que emoldura uma criança violentada pelo abuso sexual, pelo abandono, pela violência doméstica, pelo anonimato, pela mais valia, pela neurotização esquizofrênica da vida (in)familiar, pela impossibilidade de construção de sua identidade e de viver sua temporalidade cronológica.

Essa apropriação do território infantil aparece metaforizada na imagem indiciária da maçaneta redonda que Sabrina temia ver girar. Interessante ressaltar que o termo maçaneta vem do radical latino *maçan* + *eta*, do latim *matiana*, para designar os puxadores utilizados para abrir portas e janelas. A origem está ligada, portanto, pela analogia, à ideia de pequena maçã. Segundo

Chevalier e Gheerbrant (1997), a maçã é simbolicamente utilizada em diferentes sentidos, entre eles ao formato do órgão reprodutor feminino. Considerando-se a porta como símbolo de local de passagem entre o conhecido e o desconhecido e acesso à revelação, a maçaneta é o instrumental que permite atravessá-la. A maçaneta assusta e agride Sabrina, por ser elemento que abre passagem para o abuso sexual, para a racionalização precoce da relação de troca, para a supressão do seu imaginário e para o empobrecimento de seus sentimentos infantis. Trata-se do portal que a insere, à força, no universo adulto.

Matilde, caracterizada metonimicamente por seu chinelo de salto com pompom, descobre a traição do marido, mas finge não saber de nada. Vinga-se atribuindo trabalhos cada vez mais pesados à menina e surrando-a, quando a via descansando. Subordinada à força e ao autoritarismo dos adultos com quem conviveu, Sabrina sai dessa primeira experiência fragmentada. A degradação aprendida com os Gonçalves soma-se à experiência de estranheiridade acumulada nos dez anos de orfanato, transformando-a. Ela aprende que tudo tem um preço e que, na contrapartida, encontra-se o repúdio social que é punido com a agressão física.

Se o grupo social responsável pelo rito de passagem de Sabrina frustrou-lhe a expectativa de ter uma saudável relação familiar, a esperança se recompõe ao ser resgatada por sua tia Inês, irmã da mãe suicida.

A viagem de reconstrução da sua história tem início e ela passa a viver em uma cidade do interior do Rio de Janeiro, na casa amarela, com sua tia, Inês Maria de Oliveira e sua avó, Maria da Graça de Oliveira. Pela primeira vez torna-se possível reverter sua comunicação obliterada com o passado pela ruptura biográfica e assumir um sobrenome. É sua primeira experiência de pertencimento a um grupo social ao qual está ligada por laços consanguíneos.

O passado da família de Sabrina vai sendo gradativamente reconstruído por tia Inês, em um tecido bordado por suas lembranças. Maristela Oliveira, sua mãe, engravidara aos 14 e, abandonada, sai da casa de dona Gracinha envergonhada por frustrar os sonhos da mãe de torná-la professora. Prostitui-se para sobreviver e, após o nascimento de Sabrina, abandona-a na Casa do Menor Abandonado e suicida-se. Inês Maria de Oliveira, sua tia, à época com 17 anos, apaixona-se por um homem que a leva às drogas e à prostituição. Também sai de casa, abandonando dona Gracinha à própria sorte. Dona Maria da Graça de Oliveira, abandonada pelo marido, lavava e passava roupa para concretizar o sonho de tornar Maristela professora e Inês bailarina. Pelas sucessivas perdas que sofre

dona Gracinha vai refugiar-se no tempo aiônico da loucura, organizando, nesse território, as imagens indiciárias extraídas do real, sapato, pedra, bilhete, em um varal imaginário, com o qual ela pode brincar de cabra-cega e obliterar a comunicação com o passado e com a realidade. Sua filha Inês é a agente da tentativa em vão de reconstruir este segundo núcleo familiar.

Julgando estar morto o homem por quem se apaixonara, a tia Inês se livra das drogas, resolve tirar dona Gracinha do asilo, volta para a cidadezinha de sua infância, transforma-se em professora de dança e resgata a sobrinha da casa dos Gonçalves.

Esse é o quadro familiar que emoldura a segunda experiência de enraizamento de Sabrina. Trata-se do cenário que vai compor as peças de seu processo de individualização, pela transmissão de hábitos, de valores, de padrões de comportamento pela reprodução ideológica. É dele que o devir-criança instaurado em Sabrina se alimenta, procurando indícios com os quais possa indentificar-se. Tal qual a tia, a menina adora dançar, porque isso permite que ela exercite a infância no *chrónos* de sua história. Já na relação com a avó, deixa-se conduzir pela temporalidade aiônica que interrompe a história, permitindo que ela seja a criança que realmente o é. Nesse relacionamento, valores são internalizados por signos ideológicos que capturam, indiciariamente, as imagens literatizadas desse percurso.

Talvez seja o sapato o signo ideológico mais recorrente da obra analisada. Ele é o responsável, na trama ficcional, pela ligação entre os dois universos: o infantil e o adulto. Ele está presente não só no título que dá nome à obra, como também permeia todos os grupos sociais com os quais Sabrina se relaciona em sua viagem de busca pela identidade. A medida do salto remete à medida do quanto Sabrina perde de sua infância. Quanto mais alto o salto, menos infância Sabrina pode usufruir.

Entre os inúmeros significados registrados pelo dicionário de símbolos<sup>4</sup>, encontra-se a imagem do sapato associada, nas tradições ocidentais, ao símbolo do viajante e como sinal indiciário da identidade de quem o utiliza.

Metonimicamente, o sapato é personificado e utilizado para compor a cena em que dona Matilde descobre o relacionamento sexual do marido com Sabrina.

O coração, adoidado, desatou a martelar no ouvido, se misturando com os gemidos de seu Gonçalves. Um chinelo de salto (e pompom)

entrou sorrateiro na faixa de luz. Parou. Sabrina quis abafar as palavras que explodiam do seu Gonçalves, mas estava paralisada de medo. O chinelo também: paralisado [...], Lá pelas tantas o chinelo desgrudou do chão. E a tira de luz se apagou. (BOJUNGA, 2006, p. 23).

Interessante observar que o chinelo de salto e pompom, utilizado para identificar Matilde, leva o leitor a ver o salto como indício que caracteriza o universo adulto e o pompom como indício que pode confirmar a ideia da situação doméstica da estrutura familiar em que a cena está inserida.

Mais adiante, o sapato de salto funcionará novamente como um elemento indiciário que, ao lado de outros elementos, também caracteriza Inês, quando vai resgatar a sobrinha:

Dessa vez a dona Matilde olhou ostensivamente o decote ousado, a coxa forçando a saia justa, o sapato de salto e só disse: Humm!. (BOJUNGA, 2006, p. 32, grifo nosso).

Também dona Gracinha não escapa desse processo metonímico de identificação. Sua falta de lucidez é associada ao sapato que usa: “Vestido de alça: algodão de florzinha. Até o Joelho. Sandália de dedo que, não se sabe por que, um pé era vermelho e o outro verde”. (BOJUNGA, 2006, p. 48).

A iniciação de Inês em direção à prostituição é também indiciariamente pontuada pela imagem do primeiro sapato de salto de verniz, de salto bem alto que ela comprou. Tinha início seu triste e decadente caminho. De dançarina à prostituta bastou um pequeno pulo (para não confundir o leitor utilizando salto). Inês conhece o seu algoz, o malandro que a introduz nas drogas e que, anos depois, iria assassiná-la. Toda sua trajetória pelo mundo degradado da criminalidade é metaforizada pelos sapatos utilizados em diferentes situações.

A lembrança de tia Inês deu marcha-à-ré: depois foi percorrendo outros sapatos... sandálias... chinelos... até se deter numa sandália vermelha de salto estilete, que tinha uma flor aplicada na altura do peito do pé. (BOJUNGA, 2006, p. 123).

À medida que Sabrina conhece a história de sua família e a sua própria, ela vai internalizando esses emblemas e sinais. É de pé no chão, sem marcas e livre das pressões sociais, entretanto, que ela encontra na dança seu espaço de libertação e de celebração da vida.

- É. Tudo que eu gosto de fazer, eu gosto de fazer de pé no chão.

A tia Inês riu:

- Pois eu não sou assim: pra cada coisa que eu gosto o meu pé quer um salto diferente. (BOJUNGA, 2006, p. 83).

Vê-se, portanto, a base da identidade da menina sendo construída por esse núcleo primário de socialização que lhe transmite padrões de comportamentos, valores, hábitos, costumes, atitudes, maneiras de sentir, de pensar e de reagir.

A partir daí, a peregrinação de Sabrina continua, voltando-se para outro núcleo de socialização, que vai contribuir para ampliar a rede de relações necessárias para a construção de sua subjetividade. Novos caminhos, novas descobertas e novos indícios. Esse novo grupo social é formado por Paloma e Leonardo, seu irmão gêmeo, o marido Rodolfo e o filho Andrea Doria.

Associado a esse núcleo, há também a figura de Joel, parceiro amoroso de Andrea Doria, do açougueiro Orlando com quem Sabrina se relaciona sexualmente, em troca de dinheiro para conseguir cuidar da avó depois da morte de Inês e da insensível dona Estefânia que lidera o movimento de vizinhos que pretende levar a menina de volta para o orfanato e a avó para o asilo.

Os itinerários de Sabrina e Andrea Doria se cruzam pelo espaço libertador da dança. Andrea, por seu sonho de tornar-se bailarino, é o elo que permite a aproximação dos dois núcleos familiares. Ele também, como Sabrina, já carrega o estigma do preconceito e também está à procura da sua identidade.

Tá fazendo uns três meses que o Rodolfo chegou em casa feito louco: disse que tinha passado lá pelos lados da estação e viu, de longe, o Andre Doria e um amigo dele, o Joel, [. . .] pescando no rio. Ficou espiando e lá pelas tantas viu os dois se beijando. Na boca. [. . .] Rodolfo começou a me acusar de ter criado o filho dele para ser gay [. . .] e que eu, muito louca, tinha escolhido para ele um nome de mulher. (BOJUNGA, 2006, p. 67).



O que se vê no universo ficcional é um adolescente de 13 anos, rejeitado pelo pai, imerso em um ambiente familiar marcado pelo conflito e pela submissão da mãe, inseguro quanto à sua opção sexual e que gosta de dançar. Também para ele a dança é um espaço de libertação.

Além da opção sexual do filho, outra fonte de conflito entre o casal é a relação estabelecida entre eles que se apoia na divisão assimétrica dos seus papéis sociais. Ele, o provedor; ela, a cuidadora que abdicou de seus sonhos e planos profissionais para exercer a maternagem. O convívio entre eles é marcado pelas cobranças. Paloma aposta na filha Betina que vai nascer para resgatar seu casamento que está ruindo, entretanto, no mesmo dia em que Inês é assassinada e Betina nasce, acontece a explosão de um caldeirão de gás no hospital e a menina também morre. Rodolfo culpa a esposa e a relação vai se complicando cada dia mais. É o tio de Andrea, Leonardo quem os afasta das violências vivenciadas no cotidiano, é ele o catalisador de suas angústias e dúvidas. Suas conversas têm como cenário um banco do Largo da Sé diante de um chafariz que reenergizam tanto Paloma quanto Andrea Doria. É por meio dessas interações que tanto a irmã quanto o sobrinho vão, progressivamente, acumulando forças para fazer frente à opressão do pai.

Metaforicamente, tanto o banco como também a poltrona de couro, espaços de reflexão de Paloma, tornam-se os cenários de resistência e *locus* privilegiados de onde emanam os processos de conscientização desses personagens. Os irmãos tomam como “pré-texto” desses processos de reflexão sobre suas vidas a demolição de um sobrado do século XVIII que pertencera a um comendador, dono de terras na região, para que em seu lugar fosse construído um prédio de apartamentos com um supermercado no andar térreo (um espigão). Instaura-se, assim, o confronto entre a necessidade de preservação da memória histórica, da tradição, do velho, contrapondo-se à defesa do utilitário e do novo.

Paloma e Leonardo resolvem tentar embargar essa obra, recolhendo assinaturas dos moradores para uma petição ao prefeito. Em substituição ao edifício, eles propõem a criação de um espaço cultural, ecológico e educativo com exposições permanentes da variedade da flora típica da região.

A partir desse primeiro movimento de reação contra o que já está estabelecido, Paloma, que ficara submissa aos ditames do marido por 14 anos, começa a rebelar-se contra as suas exigências, por meio do diálogo interior que vai travando na pequena poltrona<sup>5</sup> de couro castanho que herdara da mãe e que a personifica:

“Quase sempre que a Paloma lembra da mãe, a poltrona vem junto. A mãe lendo. A mãe cerzindo meia. A mãe tricotando. A mãe refletindo. A mãe e a poltrona.” (BOJUNGA, 2006, p. 230).

A poltrona torna-se o espaço desencadeador desse processo de auto-reflexão, por permitir unir as temporalidades das diferentes gerações e fazê-la refletir sobre o papel do eu e do outro, na constituição de sua identidade fragmentada: “[. . .] uma Paloma questionando, a outra aceitando; uma se enamorando do futuro, a outra querendo ficar no passado; uma se sentindo corajosa, a outra amedrontada demais.” (BOJUNGA, 2006, p. 223).

Auxiliada por Leonardo, Paloma resolve “virar a mesa” e adotar Sabrina e a avó, provocando a ira de Rodolfo: “Pois fica sabendo que a ‘tua filha adotiva’ é: uma prostitutazinha. Zinha, não: puta mesmo. De pegar homem na rua e tudo. Aprendeu com a tia.” (BOJUNGA, 2006, p. 240).

Depois da morte de Inês, Sabrina segue os passos da tia e começa a prostituir-se para garantir a sobrevivência da avó até ser vista por Andrea Doria, entrando no matagal acompanhada pelo açougueiro o “[. . .] pé dela calçado num sapato abotinado de salto bem alto, tal e qual o sapato que Inês usava para dançar [. . .]”. (BOJUNGA, 2006, p. 161). Ao usar o sapato da tia, Sabrina herda também seu estigma, entendido como um sinal indicativo de uma degenerescência.

Esse aspecto fica claramente evidenciado no diálogo entre dona Estefânia, vizinha de Sabrina, quando logo após o assassinato de Inês, ela procura Paloma para convencê-la a assinar uma petição ao juiz, solicitando que ele autorize a remoção da menina para um orfanato e de dona Gracinha para um asilo, em que ela aponta a sua contaminação.

– Já que você conhece a menina e a velha que continuam morando na casa amarela, você deve saber, talvez melhor que ninguém, que a velha é desregulada da cabeça e a menina já foi contaminada pela tia. (BOJUNGA, 2006, p. 227-229, grifo nosso).

Para compor essa personagem emblemática, caracterizada pelo “[. . .] vinco na testa, saia cinzenta, blusa branca de bolinha preta [. . .]”, Lygia Bojunga torna o indício “[. . .] guarda-chuva de biqueira bem comprida [. . .]” um elemento importante para sua caracterização, “[. . .] lançando a biqueira pr’adiante, feito ordenando que ela indicasse o caminho, acertou o passo com

o guarda-chuva [...]”. (BOJUNGA, 2006, p. 230). Essa imagem literatizada, indiciariamente diluída na composição da personagem, tem intensificado pela biqueira do guarda-chuva, sua natureza acusatória e preconceituosa que aponta para toda uma categoria de estigmas. Desfilam, assim, pela biqueira do guarda-chuva da inquiridora dona Estefânia: a loucura de dona Gracinha, o papel social da mãe de Paloma, a tendência à prostituição de Sabrina, herdada da mãe e da tia, e até a tendência sexual considerada por ela exótica de Andrea Doria.

### 3 O devir-criança em Sabrina

Após o assassinato da tia, como já se viu, Sabrina é obrigada a assumir a responsabilidade de cuidar da avó, construindo para si um novo papel social: o de cuidadora e mantenedora do agora reduzido núcleo familiar, causando o preconceito e a hostilidade do grupo social circundante.

Ao ser calçado o sapato da tia, símbolo material do seu estigma, a menina não só recupera a experiência de sua iniciação sexual com seu Gonçalves, como dá continuidade à saga familiar: Inês prostituiu-se aos 17 anos, sua mãe aos 15 e ela aos 11 anos incompletos. Goffman (1988, pp. 46-47) conceitua esses ciclos que se sucedem, denominando-os ciclos de incorporação, possibilitando ao estigmatizado a oportunidade de inclusão ou rejeição intragrupal. Sabrina, entretanto, é obrigada a dar continuidade aos modelos que conheceu e agrega à sua identidade o estigma de prostituta.

Tal é a força do ciclo de incorporação na construção da identidade de Sabrina que, ao ser flagrada por Andrea Doria com o açougueiro no capinzal, a menina assume seu estigma e declara com expressão de desafio:

Ela (a mãe) também era puta. Assim que nem eu.

Ele engoliu em seco.

- Sabia que eu sou puta? [...] Se não sabe ficou sabendo, não é?

- Mas você... vem sempre? Quer dizer, com qualquer um?

- Agora eu vou mesmo. Com qualquer um que pague. Agora eu sou puta. (BOJUNGA, 2006, p. 169).

Interessante ressaltar que, indiciariamente, as imagens do rio e do mar estão associadas, na efabulação, não só à morte (suicídio de Maristela), mas também à oportunidade de renovação, isto é, à possibilidade de alteração do curso da existência humana<sup>6</sup>. É o rio que metaforiza os possíveis caminhos de Sabrina, que a farão seguir ou não os itinerários da mãe, da tia, ou até da avó. Esse momento aiônico de encontro entre Sabrina e Andrea Doria, que tem o rio por testemunha, é um divisor entre dois movimentos da trajetória da menina e, conseqüentemente, da narrativa: um decrescente, em que a recuperação da história de Sabrina aparece na efabulação pontuada por uma perversa lógica constituída pelas ausências: da sua história, no orfanato; das coloridas tintas de sua infância, na casa da família Gonçalves; da figura materna, pelo suicídio da mãe; do direito a ser cuidada e ter uma família, pelo assassinato da tia; do direito de preservar o que restou de sua família; pela petição que a separaria da avó; e do direito a viver sua infância, pela adultização forçada.

O outro movimento da efabulação é crescente, independente da sucessão dos fatos do passado até o presente, pois ele é marcado pelo tempo aiônico da experiência, da possibilidade concreta de outro modo de existência. As condições e as relações de causa e efeito da história de Sabrina, que marcam o primeiro movimento, são substituídas pela possibilidade de alterar o ciclo de sua história. O que está em jogo não é mais o que deve ser, mas o que pode vir a ser.

Dentro da efabulação, essa mudança de movimento aparece marcada no 11º capítulo, em que Lygia Bojunga interroga: “Novos caminhos?”, para no 13º, reafirmá-los ao leitor: “Sim: novos caminhos”.

A partir desse encontro, outros terão lugar, pois Sabrina e Andrea Doria tornam-se confidentes e amigos. A dança continua sendo a motivação para que ocorra essa aproximação entre o fragilizado núcleo familiar de Sabrina e o não menos esfacelado grupo familiar do amigo. Leonardo é o grande agenciador dessa aproximação, sendo o elemento deflagrador do processo de conscientização de Paloma pelas conversas no banco da praça. As constantes visitas que faz à casa amarela, regadas a bolo, broas e panquecas, aproximam Paloma de Sabrina que, em uma das conversas de mulher para mulher, conhece as histórias de violência a que a menina foi submetida e choca-se com a crueza de suas palavras:

– Que idade você tem?

E Sabrina na defesa:

- Já vou fazer onze.
- É por que você diz que é puta.
- Puta não é quem descola uma grana pra fazer coisa que homem quer que a gente faz quando fica pelada? (BOJUNGA, 2006, p. 214).

O olhar de Paloma queria se esconder, mas não conseguia afastar-se do corpo entortado de Sabrina sobre um pé descalço e “[. . .] um pé calçado no sapato de salto [. . .]”. (BOJUNGA, 2006, p. 208). Imagem esta que metaforiza a encruzilhada em que se instala o seu devir-criança. Ela transita entre a aceitação das causas e efeitos da sua história de perdas e a nova experiência que começa a experimentar com Paloma, Andrea e Leonardo, apontando para novos possíveis caminhos que rompem com o ciclo de incorporação de estigmas a que foi submetida.

Entre a adultização precoce forjada pelas pressões histórico-culturais que a cercam e a infância natural de pé no chão a que ela tem direito, Sabrina começa a ocupar o entre-espaço temporal do devir-criança que a coloca diante do dilema identitário do ser/parecer criança.

É desses encontros entre pessoas, acontecimentos ou ideias que nascem outros devires: o de Paloma, o de Andrea Doria, o da sua estrutura familiar e o da própria comunidade que os cerca. É deles que se retiram forças para se alterar as formas de ser no mundo. Eles são resultantes dos encontros potenciadores entre a criança e o adulto ou entre os adultos entre si.

Esse novo grupo social é responsável pela alteração do itinerário de construção da identidade de Sabrina. Na menina que saíra da Casa do Menor Abandonado, só restou o princípio esperança de construção de uma nova estação de vida (BOJUNGA, 2006, p. 260), que Paloma concretiza ao propor ao marido adotar Sabrina e sua avó. É uma nova oportunidade que se abre para que ela possa saber o que é ter, pela primeira vez, uma mãe e um irmão.

Assim, o leitor testemunha a interrupção de uma sina que poderia continuar se repetindo *ad infinitum*. A recusa dos modelos do passado é responsável pela instauração de um novo tempo que cria a possibilidade de que seja reinventada uma nova infância para Sabrina, mas que não coloca um ponto final na constituição da sua identidade, embora se abra como uma perspectiva mais esperançosa de construção de um novo projeto de vida, de uma nova utopia.

## 4 O devir-criança em “Sapato de salto”

O vetor que permite unir todos os indícios e formas de violências diluídos em **Sapato de salto** (a estrutural, a física e a simbólica) encontra-se em toda e qualquer ação que se manifestou como uma forma de impedir a expressão da singularidade de seus personagens, sufocando, conseqüentemente, o movimento do devir-criança, do devir-homem ou do devir-mulher<sup>7</sup>.

Além de Sabrina, outros personagens também sofreram suas conseqüências na trama da efabulação: Andrea Doria, Paloma, Inês, Maristela e dona Gracinha.

As diferentes formas de violência impregnaram cada signo que, no universo discursivo, evocou uma imagem de intolerância diante da diferença ou da individualidade.

Essa literatização expôs violências no plano horizontal do *chrónos*, vestindo-as com os figurinos do abandono, do estupro, da mais-valia, das agressões físicas, da prostituição, das drogas, do suicídio, da loucura e do assassinato, momentos esses em que o leitor pode reconhecer a intenção consciente do seu agente.

Ao lado dessas foram literatizadas também as violências implícitas ou simbólicas que estão no plano vertical do *aión* e que foram diluídas, por vezes, em pequenos indícios que pontuaram as rotinas cotidianas da intimidade dos diferentes grupos sociais apresentados na efabulação. Nesses momentos, nem sempre foi possível reconhecer a intencionalidade de seus agentes como: a situação de desenraizamento e estrangeiridade de Sabrina, a loucura e o abandono de dona Gracinha, a frieza do comportamento do açougueiro Landinho, a atitude falsamente moralista de dona Estefânia, o arrogante comportamento pseudo-intelectual de Joel em relação ao Andrea Doria e até a destruição do histórico casarão do Largo da Sé.

Em todas essas situações, a literatização dessas imagens da violência estiveram ligadas a pequenos indícios, a aspectos marginais metaforizados na efabulação que permitiram identificá-los a todos aqueles elementos que impediram o exercício da singularidade humana ou feriram os direitos básicos de qualquer ser humano.

Assim, para muito além do suicídio de Maristela, do estupro de Sabrina, da exploração sexual a que ela era submetida pelo açougueiro, dos castigos físicos, da iniciação na prostituição, da privação consecutiva da convivência familiar, do preconceito de dona Estefânia ou do assassinato da tia, as imagens literatizadas

das diferentes violências estiveram presentes em cada espaço-tempo em que não foram reconhecidas as singularidades de cada sujeito nos diferentes grupos sociais; a cada vez que o devir-pessoa foi impedido de emergir, pela imposição de uma normatividade de comportamento que negou a aceitação das diferenças e não respeitou o direito do outro.

Vive-se hoje tão mergulhado em imagens de violências que são espetacularizadas pelos meios de comunicação e utilizadas como forma de manutenção de índices de audiência que se corre o risco de, pela sua banalização, entendê-las como naturais corriqueiras, deixando-se de enxergar também as violências sem sangue, aquelas próprias da vivência na intimidade. Os diferentes grupos sociais que povoam a galeria de personagens que compõem os diversos núcleos familiares de **Sapato de salto** bem conhecem essas violências oriundas da convivência cotidiana.

Para comprovar essa dimensão da violência, basta o leitor recuperar os pseudo-diálogos estabelecidos, inicialmente, por Matilde e seu Gonçalves ou os níveis de agressão estabelecidos entre Rodolfo e o filho, por conta de sua opção sexual, ou entre ele e Paloma, com quem os 14 anos de convivência só fizeram endurecer a relação, obrigando-os a compartilhar violências sutis e escorregadias, que estão marcadas pelas culpas plurais que cada um vai carregando como um fardo. Essas violências cotidianas foram destruindo psicologicamente esses atores, bloqueando-os psicologicamente e impedindo o crescimento do devir-pessoa.

A efabulação também adverte, no plano vertical, que é preciso não sucumbir à ideia da violência sob a óptica do fatalismo social, tão bem expressa no desabafo de Rodolfo “Ela já é uma prostituta! E vai ser sempre! Bonitos planos você arrumou pra mim! Além de estimular meu filho pra ser gay, agora está querendo trazer uma puta pra morar na minha casa”. (BOJUNGA, 2006, p. 241). Esse mudo consentimento de que o ciclo do sapato de salto não possa ser alterado depara-se com a reação indignada de Paloma que reconhece que essa cadeia só será interrompida, quando forem criados espaços familiares em que a singularidade e a afetividade puderem ser exercitadas em um novo núcleo familiar que possa deixar fluir verdadeiramente o devir-criança de Sabrina.

Nem você, nem eu, nem muito menos a Sabrina sabemos o que ela é e o que ela vai ser. E sabemos ainda menos o que ela vai “sempre ser”. Mas eu sei de uma coisa: se eu ajudar aquela menina a não

ter que deitar com os outros pra poder viver, eu vou estar pouco me importando que você ou a cidade inteira fiquem contra as minhas ideias. (BOJUNGA, 2006, p. 243).

A Paloma ressignificada do final da história e seu irmão Leonardo apresentam disposição sensível para reconhecer o respeito à singularidade e, por essa razão, representam o contraponto possível para todas as formas de violência que desfilam pela trama de **Sapato de salto** e reafirmam o princípio-esperança que se torna uma condição imprescindível nas obras destinadas ao público infantil/juvenil: a capacidade de não fechar as portas para a esperança.

## 5 Considerações finais

Para concluir esta análise, apresentamos o quadro sintetizador do trajeto de Sabrina, no processo de construção de sua identidade, que foi pontuado, no universo ficcional, por diferentes aprendizagens e indícios de violências.

No itinerário do seu devir-criança, a protagonista percorre caminhos que estão marcados pelas condições históricas, sociais e culturais que estão postas pelo cenário ficcional, contribuindo para que o leitor amplie a leitura crítica do mundo que o rodeia.

## Notas

- 1 O conceito de figurativização, emprestado de Gregorin Filho (2002, p. 23), é entendida “[...] como um processo discursivo através do qual um objeto sintático recebe revestimentos semânticos que permitem com que o enunciatário o reconheça como um elemento do mundo material capaz de se reportar a temas do universo cultural da sociedade em questão, a figurativização é, dessa forma, um processo por meio do qual se chega à materialidade de uma figura”.
- 2 Cf. BACZKO, B. A imaginação social. In: LEACH, Edmund et al. **Anthropos-Homem**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 321.
- 3 Cf. CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. Rio Grande do Sul: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 209. Conceito de mais-valia retirado de Karl Marx e aplicado à infância, para representar o valor de uso que a criança pode assumir nos mais variados contextos.
- 4 Cf. CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 11. ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997. p. 802.



Direção	Roteiros	Aprendizagens	Indícios de violência
<b>Movimento descendente (degradação) Perdas (-)</b>	Orfanato/anonimato	Privação biográfica	embrulho sacola de plástico
	1º grupo social: Família Gonçalves rito de iniciação	Trabalho infantil Agressões físicas, Reificação/mais-valia, Estupro	bofetada presentinhos dinheirinho maçaneta
	Grupo familiar originário	Recuperação da história Suicídio da mãe Abandono e loucura da avó Prostituição da tia	rio mar pedra sandália de dedo (um verde outro vermelho) sapato de salto
	Apresentação do 2º grupo social: A família de Andrea Doria	Fragmentação familiar Preconceito/Homossexualidade Rejeição paterna	jogar futebol x dançar
	Fragmentação do grupo familiar originário	Assassinato de Inês Novas experiências de perda	arma pedra
	Fragmentação do 2º grupo social	Morte de Betina Esfacelamento do casamento de Paloma	explosão de botijão de gás
<b>Movimento ascendente (princípio esperança) Reconstrução de identidades (+)</b>	Aproximação do que restou do grupo familiar com o 2º grupo social	Depressão de Paloma Ciclo de incorporação do estigma de prostituta	sapato de salto da tia sainha curta matagal rio
	Novos caminhos apontados por Leonardo	Resistência às violências Preservação dos valores e das histórias particulares Interrupção da saga de Sabrina	casarão x espigão petição de embargo
	3º grupo social híbrido (Sabrina + Paloma)	Rejeição social Preconceito dos vizinhos Agressões de Rodolfo	biqueira do guarda-chuva chicote do avô
	METATEXTO	Expectativas do leitor em relação ao capítulo final	Relações intertextuais com Aula de inglês
	3º grupo social já constituído	Reação ao preconceito Devir-criança/princípio esperança Fortalecimento de Sabrina, Andrea Doria e Paloma	poltrona de couro herdada da mãe expressões fisionômicas dos personagens

**Quadro sintetizador – Os indícios de violência no roteiro de aprendizagens em “Sapato de salto”**

- 5 A importância metafórica do indício poltrona remete, intertextualmente, a outra obra de Lygia Bojunga: **O sofá estampado**.
- 6 Observe-se que o marido de dona Gracinha abandonara a esposa depois de conhecer o mar para poder dar novos rumos à sua vida, mudando sua enfadonha vida de jardineiro em uma pequena cidade do interior para tornar-se marinheiro no Rio de Janeiro.
- 7 Cf. DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 189.

## Referências

- ABRAMOVAY, M. (Org.). *Escola e violência*. Brasília, DF: Editora Unesco, 2002.
- BACZKO, B. A imaginação social. In: LEACH, E et al. *Anthropos-Homem*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.
- BLOCH, E. *O princípio esperança*. v. 3. São Paulo: Contraponto, 2006.
- BOJUNGA, L. *Sapato de salto*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.
- CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 11. ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997.
- CORAZZA, S. M. *História da infância sem fim*. Rio Grande do Sul: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.
- KOHAN, W. *Infância, Estrangeiridade, Ignorância – ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 1. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GREGORIN FILHO, J. N. *Figurativização e imaginário cultural*. 122f. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

recebido em 20 jul. 2017 / aprovado em 11 out. 2017

Para referenciar este texto:

FILHO, J. N. G.; LAURITI, T. O itinerário das violências singulares da obra 'Sapato de Salto' de Lygia Bojunga. *Dialogia*, São Paulo, n. 27, p. 95-114, set./dez. 2017.

# Formação de educadores ambientais no ensino superior: currículo, cidadania e consciência ambiental

*Formation of environmental educators in higher education:  
curriculum, citizenship and environmental awareness*

**Ivo Dickmann**

Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Unochepecó. Chapecó, SC - Brasil.  
educador.ivo@unochepeco.edu.br

**Larissa Henrique**

Graduanda em Pedagogia. Unochepecó. Chapecó, SC - Brasil.  
larissahenrique@unochepeco.edu.br

**Resumo:** Compreendendo que é na universidade que ocorre a formação de educadores em geral e dos educadores ambientais de forma específica, o presente texto tem como proposta compreender como a temática socioambiental está inserida nesse processo, tendo em vista que se faz necessário, cada vez mais, sua inserção de forma direta no currículo das licenciaturas; e, dessa forma, habilitá-las para desenvolvê-la na Educação Básica de forma inter e transdisciplinar. Com base em referencial teórico da Educação Ambiental crítica – tendo Freire como autor principal –, optou-se metodologicamente pela análise documental das sínteses dos PPCs dos cursos de licenciatura da Unochepecó, a partir da escolha de categorias relacionadas à dimensão ambiental. Do processo de análise, resultou um quadro sinótico da presença da temática ambiental nos currículos, que demonstrou que essas questões aparecem centralmente no curso de Ciências Biológicas, sendo que nas outras licenciaturas a presença é pontual, embora numa perspectiva crítica.

**Palavras-chave:** formação de educadores ambientais, licenciaturas, currículo, Paulo Freire.

**Abstract:** Realizing the University role in graduating educators, specifically environmental ones, and this paper aims to understand how the social and environmental issue has been included in this process as your attendance is required on graduation's curriculum. Filling this demand is necessary to apply it on Basic Education in inter and transdisciplinary ways. Based on the theoretical framework of Environmental Education criticism, having Freire as lead author, our methodological ground targets the documental analysis of the graduation's PPCs syntheses by Unochepecó, picking categories related to environmental concerns. The analysis revealed a synoptic picture about the presence of the environmental issues in the curriculum, which has shown this matter especially in Biological Sciences courses, while in other graduations the presence is punctual, although an critical perspective.

**Keywords:** graduating environmental educators, graduation, curriculum, Paulo Freire.

## Introdução

Este artigo parte do princípio de que a universidade é uma das principais responsáveis pela formação dos educadores em geral e dos educadores ambientais de forma específica. Por isso, desafia-se a compreender como a temática socioambiental está inserida neste processo formativo – de modo especial nas licenciaturas –, partindo do fato de que estas problemáticas compõem os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, como componentes de uma Educação crítica e emancipatória, cada vez mais, faz-se necessário sua inserção de forma direta no currículo das licenciaturas; para que estejam presentes na formação inicial, continuada e permanente dos educadores, habilitando-os para desenvolvê-los na Educação Básica brasileira de forma inter e transdisciplinar, contribuindo para um aprofundamento da qualidade da prática dos professores (LEME, 2006).

A partir da necessidade de compreender como o tema ambiental se faz presente na formação desses licenciados, e dada a importância que ele tem para a formação de futuros educadores na perspectiva da Educação Ambiental crítica, visando à problematização do ambiente natural e construído do entorno escolar, do currículo, das práticas educativas e das políticas públicas, buscou-se analisar as sínteses dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura de uma universidade comunitária na região sul do Brasil – a Unochapecó –, usando para isso as metodologias da pesquisa documental e análise de conteúdo. Para o estudo, foram analisados os conteúdos das sínteses dos PPCs dos respectivos cursos: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências da Religião, Educação Especial, Educação Física, Letras, Intercultural Indígena, Matemática e Pedagogia.

As interrogações na busca de compreensão do tema de pesquisa basearam-se nas seguintes questões: os currículos das licenciaturas da Unochapecó estão orientados para a formação de educadores ambientais para a educação básica? Os educadores-licenciados egressos têm noção da perspectiva de trabalho transversal e interdisciplinar dos temas ambientais que deverão desempenhar na escola pública? E, ainda, os docentes das licenciaturas têm uma concepção crítica sobre a relação sociedade e meio ambiente? Essas inquietações têm como base de referência teórica a Educação Ambiental Freiriana Escolar (DICKMANN, 2015), que nos instiga a refletir sobre a situação concreta da formação de educadores-pesquisadores comprometidos com a transformação da realidade: o entorno geográfico

e ecológico das escolas onde estes educadores irão atuar (FREIRE, 2004). Não se pretende, no entanto, com essa análise, construir uma nova proposta de reformulação curricular da universidade em foco visando à mudança do perfil dos egressos das suas licenciaturas, mas estabelecer um olhar crítico e reflexivo sobre o currículo dos cursos de formação de educadores, no sentido de avaliar como está alocada nos componentes curriculares, a dimensão ambiental na formação inicial destes educadores e, ao mesmo tempo, para pensar alternativas a curto, médio e longo prazo, de incorporação do discurso da natureza ecológica e política das questões socioambientais nesse processo (MIRES, 2012).

## Referencial Teórico

Para a análise das sínteses dos PPCs, tem-se como base Freire (2004, p. 31) quando afirma a relação intersubjetiva entre educadores e educandos no processo formativo: “É preciso que [...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” Assim, o processo de formação de educadores crítico-reflexivos está na linha dos pressupostos teórico-metodológicos sustentados pela pedagogia freiriana, possibilitando a formação de um egresso que vai construir sua práxis em sala de aula, superando a injustiça socioambiental a partir de ações coletivas e estratégias argumentativas junto aos educandos (ACSELRAD, 2004).

Para Chauí (2003, p. 05): “A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modelo de funcionamento da sociedade como um todo.”, enquanto Gadotti e Stangherlim (2013, p. 35) afirmam que: “A universidade como organização prestadora de serviços tem se estruturado pelas regras de gestão que regem a sociedade capitalista.” Nesse sentido, ela é um processo construído a partir de uma matriz ambientalmente insustentável: o atual modo de vida e modelo de produção e consumo. Por isso, a importância de problematizar o currículo da formação de licenciados, em vista de uma reconstrução permanente deste instrumento, no sentido de atender as necessidades da realidade-ambiente; isso implica refletir sobre os conflitos sociais, culturais, políticos, econômicos, tecnológicos, pedagógicos e ambientais nos quais todas as universidades estão inseridas hoje.

Nessa mesma perspectiva, Arroyo (2015, p. 48) afirmou que não haverá mudanças “[...] enquanto não se avançar na construção de currículos que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais.” Ou seja, o currículo é a base da formação do educador – crítico ou ingênuo – e que, portanto, não surgirão avanços “fora do currículo”, o que gerará uma “fraqueza” na formação do educador, que está atrelado à organização do poder, correlação de forças econômicas e políticas – aspectos próprios do ambiente escolar concreto onde precisa ser tematizado politicamente os aspectos socioambientais.

Segundo Carvalho (2008, p. 163), por sua dimensão político-pedagógica, a Educação Ambiental pode ser definida como uma educação crítica voltada para uma cidadania expandida, que visa à formação integral do ser humano, resgatando direitos fundamentais e promovendo a defesa da vida. Para Lutzenberger (1980, p. 19), precisamos constantemente estar atentos à sociedade de consumo, que promove o cidadão-consumidor, tomando o consumo com força de religião, porém, que nos leva a formas de comportamento e “[...] situações desequilibradas, cada vez mais insustentáveis [...] com as tecnologias cada vez mais poderosas e indiscriminadas que promove, significa ameaça à própria continuação da Vida.”

Enquanto Loureiro (2009, p. 23-24), fala de uma Educação Ambiental brasileira identificada com a “[...] transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalista e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade.” O que necessitamos é a construção de uma nova ordem ecológica, que redimensione a relação ser humano e a natureza, bem como dos seres humanos entre si e entre os seres não-humanos, pensando na perspectiva de uma ecologia democrática e cidadã (FERRY, 1994).

O que está em conexão com Morin (2006, p. 38), quando afirma que ser humano e natureza são “[...] inseparáveis constitutivos de um todo [...], interdependente, interativo e inter-retroativo [...]”, impossibilitando um pensamento linear das questões relativas à relação sociedade e meio ambiente, mas sempre dialéticas e dialógicas. Para Leff (2001, p. 237), numa mudança de paradigma societário e de conhecimento moderno “[...] a educação converte-se num processo estratégico com o propósito de formar os valores, habilidades e capacidades para orientar a transição para a sustentabilidade.” Nessa mesma linha de raciocínio, Gadotti (2009a, p. 67) afirma que para que haja essa transição é preciso pensar a

sustentabilidade em dois eixos: primeiro, a sustentabilidade ecológica, ambiental e demográfica, relativos aos recursos e bens naturais e o ecossistema como um todo, o suporte da vida; segundo, a sustentabilidade cultural, social e política, que se refere à manutenção da diversidade cultural e das identidades, ligadas a qualidade de vida, a justiça e a cidadania.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), é possível e necessário incorporar nos currículos a temática ambiental e sua inserção pode ocorrer, segundo o Art. 16: a) pela transversalidade, relacionando meio ambiente e sustentabilidade socioambiental; b) como conteúdo dos componentes curriculares já existentes; c) pela combinação dos dois primeiros. E, segundo o Art. 17, isto vai estimular uma visão integrada e multidimensional do meio ambiente; reconhecimento da diversidade e dos múltiplos saberes e olhares sobre o meio ambiente; superação das práticas escolares fragmentadas; cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida; construção da cidadania planetária; além de promover o estudo da natureza em ações pedagógicas que permitam a compreensão crítica da dimensão ético-política das questões socioambientais. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e em Nível Superior dos Cursos de Licenciatura (BRASIL, 2015), sinalizam que o processo educativo se estabelece na relação criativa entre natureza e cultura, devendo contemplar sólida formação teórica e interdisciplinar, na experiência docente e nos diferentes saberes, tendo como princípio as questões socioambientais.

## Metodologia

Este trabalho se propõe a uma pesquisa qualitativa exploratória, sob o foco de uma avaliação diagnóstica, que não nega os aspectos quantitativos ao buscar as relações entre a coleta de dados e a análise qualitativa e quantitativa, mas as vê numa lógica de complementaridade. Em outras palavras, afina o olhar para a realidade concreta ao preocupar-se com a profundidade e a intensidade do fenômeno em estudo que está em processo construtivo sócio-histórico, delineando-se desde a fase inicial de definição do objeto até a sua conclusão como uma abordagem crítica (DEMO, 2005, p. 105).

Neste sentido, há uma preocupação constante com a natureza socialmente construída da realidade em que a pesquisa busca compreender – nesse caso,

em específico, o currículo da formação de educadores ambientais – e o “[...] modo como a experiência social é criada e adquire significado [...]”, por isso, não toma como ponto de partida as estruturas fechadas, para ir em direção do real, mas busca, nessa relação com o real, construir as formas de apreendê-lo em investigações críticas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Para isso, realizou-se uma leitura diagnóstica das sínteses dos PPCs dos cursos de licenciaturas da Unochapecó disponível no *site* oficial da instituição de Ensino Superior, via análise de conteúdo e pesquisa documental que é “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência [...]” (BARDIN, 1977, p. 45). Esse procedimento de pesquisa permite definir as categorias para a posterior análise interpretativa do foco da pesquisa (FRANCO, 2005): a dimensão ambiental presente nos documentos oficiais da Unochapecó, com vistas à reflexão da formação de educadores ambientais.

Deste modo, as fases da análise reflexivo-interpretativa do conteúdo dos PPCs ficaram assim delineadas no itinerário da pesquisa:

- Leitura das sínteses dos PPCs: mapeamento da dimensão ambiental nas sínteses dos cursos de licenciatura da Unochapecó, com oferta regular e em regime especial;
- Exploração dos dados: identificação das questões centrais, mais recorrentes e relacionadas à dimensão ambiental, para análise dos significados e sentidos na interpretação dos dados;
- Análise crítico-interpretativa: compreensão dos significados e sentidos de cada fase da análise sobre a dimensão ambiental na formação do educador-licenciado da Unochapecó, analisando os resultados obtidos via quadro sinótico a partir do referencial teórico da educação ambiental freiriana escolar.

## Resultados

Os documentos utilizados para análise deste trabalho foram retirados do *site* da Unochapecó, onde encontram-se disponíveis para *download*. Nele, os cursos



são categorizados entre bacharelado e licenciatura. Partindo de nosso objetivo que busca compreender como a temática socioambiental está inserida no processo de formação dos educadores, foi realizado um recorte abrangendo somente as licenciaturas, pois se entende que são estes cursos que formam os educadores que vão trabalhar na educação básica e, portanto, precisam estar preparados para o desenvolvimento da reflexão sobre as questões socioambientais.

Entre todos os cursos desta modalidade que são ofertados pela universidade, a síntese do curso de Letras-Libras não foi analisada, pois não se encontrava disponível no *site* e nem na coordenação do curso; e a síntese do curso de Física não foi analisada porque não é mais ofertado pela universidade. Posteriormente, ao efetuar os *downloads*, buscou-se, então, analisar os documentos a partir de categorias relacionadas à dimensão ambiental, definidas no processo como unidades de registro que se aproximavam da perspectiva de uma educação ambiental dialógica e freiriana (FIGUEIREDO, 2007; DICKMANN, 2010), sendo elas: ambiental, cidadania, consciência ambiental, educação ambiental, educação crítica, Freire e sustentabilidade. Desta forma, a partir da análise dos conteúdos, com base nos referências teóricos e nas categorias citadas acima, obteve-se os seguintes resultados que estão apresentados a partir dos cursos com menor frequência da presença para os com maior incidência das questões relativas às categorias anunciadas no Quadro 1 sinótico.

Percebe-se que a análise das sínteses dos PPCs revelaram três eixos fundamentais da formação de educadores ambientais nos cursos de licenciatura analisados. Cabe agora uma breve reflexão:

- **Formação para a cidadania:** foco na cidadania planetária, conectada à dimensão da atitude cidadã em sociedade, participação social engajada, intervencionista e transformadora, compromisso social com todas as formas de vida, valores éticos e democráticos do cidadão e atitudes ambientalmente orientadas, pluralidade e interculturalidade, respeito à diversidade cultural e comunitária (GADOTTI, 2009b; SOUZA, 2016; FREIRE, 2004).
- **Desenvolvimento de educadores críticos:** formação inter e multidisciplinar, capacidade e senso crítico gerador de autonomia docente e discente, debates contemporâneos e atualizados com autonomia intelectual, visão local-global e histórica das relações sociedade-natureza, passagem/trânsito

CURSO	CATEGORIAS	ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS E FREIRIANOS
Ciências da Religião	Cidadania (p. 3)	Conexão dos educadores com a comunidade local, regional e aspectos relacionados à construção e promoção da cidadania.
Artes Visuais	Educação crítica (p. 12)	Reflexão crítica dos educadores sobre proposições conceituais e metodológicas e sintonia com os debates contemporâneos.
Educação Especial	Educação crítica (p. 4)	Formar educadores críticos e com visão global e humanística do processo histórico da sociedade.
Letras	Senso crítico e transformador (p. 4-5) Freire (p. 5)	Exercitar o senso crítico, a criatividade e a autonomia do profissional transformador do mundo, tendo Freire como referência no processo de passagem da consciência ingênua para a consciência crítica como processo que não se faz de forma automática.
Intercultural Indígena	Cidadania (p. 8-9, p. 35)	Desenvolvimento cidadão, profissionalização docente crítica, compromisso sócio-político e postura ética, exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, reconhecimento da particularidade na produção do conhecimento e das concepções de mundo, de natureza, de ser humano e do sobrenatural.
Matemática	Cidadania (p. 7) Consciência ambiental (p. 9, p. 10)	Formação de profissionais críticos e com autonomia intelectual; formação de sujeitos para o exercício da cidadania; educação cidadã, consciência ambiental e responsabilidade, princípios éticos e sustentabilidade.
Pedagogia	Cidadania (p. 2, p. 9) Educação crítica (p. 3)	Desenvolvimento cidadão e compromisso com a transformação social; formação profissional e para a cidadania; formação global, crítica e humanística.
Educação Física	Cidadania (p. 4, p. 5) Educação crítica (p. 2, p. 4, p. 12, p. 17)	Intervenção crítica na realidade, perfil docente intelectual reflexivo e crítico, democrático, gerador de autonomia e emancipação discente, educação crítica e humanização, relações consigo, com os outros e com o mundo.
Ciências Biológicas	Ambiental (p. 1-2, p. 3, p. 8, p. 12) Cidadania (p. 1, p. 4, p. 6) Sustentabilidade (p. 2) Educação crítica (p. 2) Conscientização (p. 7) Educação ambiental (p. 9)	Ênfase nas questões da área ambiental, concepção holística e integradora da natureza; compromisso do profissional crítico e reflexivo com a qualidade de vida do planeta; ética ambiental com todas as formas de vida; formação e atuação multi e interdisciplinar via problematização, conexão entre as aulas e o contexto socioeconômico; pluralidade cultural da comunidade; visão ética, humanista, democrática e responsabilidade socioambiental, dignidade humana e direito à vida, justiça e solidariedade; consciente do papel de cidadão atuante; formação sócio-política e epistemológica para a educação ambiental.

### Quadro 1: resultado da análise de conteúdo das sínteses dos ppcs das licenciaturas e seus aspectos socioambientais

Fonte: elaboração dos autores (2017).

da consciência ingênua para a crítica em vista da práxis transformadora (GUIMARÃES, 2004; REIGOTA, 2010; MOTA, 2017).

- **Consciência ambiental e para a sustentabilidade:** consciência crítica como processo ambientalmente orientado e baseado nos princípios da ética da responsabilidade socioambiental – *conscientização*, geradora da sustentabilidade da vida e das relações entre os seres humanos e não-humanos habitantes do planeta – *humanização* (ARAÚJO FREIRE, 2002, 2003; FREIRE, 2003; MUÑOZ RODRÍGUEZ, 2007).

Dessa forma, é notável, de forma positiva, embora haja pouca presença da dimensão socioambiental, que a abordagem da ambientalização curricular dos PPCs da universidade em questão não tem foco naturalista/conservacionista, mas atrelada à dimensão política e cidadã, na perspectiva da formação humana para novas relações entre os seres humanos e destes com a natureza da qual são parte integrante indicotomizável. Percebe-se a intencionalidade de criar ambientes propícios à formação e que promovam os tempos e os espaços do aprender, do sentir, do experienciar e do registrar os processos vividos pelos futuros educadores (ORSI, 2016). Mesmo assim, a partir da compreensão de que a síntese do PPC é um documento onde se deve abranger de forma sucinta os principais e mais importantes pontos e assuntos do documento integral, percebe-se, a partir desse estudo, que a temática socioambiental nas sínteses dos PPCs das licenciaturas da Unochapecó está presente de forma dispersa, sendo que em algumas, as categorias que foram elencadas para o estudo aparecem somente uma vez e de forma breve e pontual. Entre as dez sínteses analisadas, quatro delas apresentaram alguma categoria de análise uma vez apenas: Ciências da Religião, Artes Visuais, Educação Especial e Letras. No curso de Ciências da Religião a categoria encontrada foi cidadania; no curso de Artes Visuais foi educação crítica; no curso de Educação Especial foi educação crítica e no curso de Letras apareceu uma citação de Paulo Freire.

Três cursos apresentaram as categorias analisadas três vezes: Intercultural Indígena, Matemática e Pedagogia. No curso Intercultural Indígena foram encontradas três vezes a categoria cidadania; no curso de Matemática encontrou-se uma vez a categoria cidadania e duas vezes consciência ambiental; no curso de Pedagogia apareceu duas vezes a categoria cidadania e uma vez educação crítica. Por último, o curso que mais apresentou resultados, com onze registros,

foi o de Ciências Biológicas: ambiental, quatro vezes; cidadania, duas vezes; sustentabilidade, educação crítica, conscientização e educação ambiental, uma vez cada categoria.

Os resultados obtidos na análise endossam as pesquisas sobre as práticas ambientais na escola ao longo da história da Educação Ambiental no Brasil. Segundo Dias (2003, p. 39) a Educação Ambiental surge ligada somente aos aspectos das belezas da natureza –, o que contribuiu para cristalizar a abordagem naturalista, principalmente, em aulas de Ciências, Geografia e Biologia. As primeiras medidas ambientais no Brasil – especialmente a partir do início da década de 1980 – atreladas à preservação do patrimônio natural, como assunto técnico para resolução de problemas contribuíram também para essa percepção que gerou uma visão disciplinarista da temática ambiental; nesse contexto surge a Educação Ambiental, inserida nos setores governamentais e científicos, sob o foco da “[...] conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista, voltada para o ensino da ecologia e para resolução de problemas”, sendo que essa visão foi incorporada, de maneira acrítica, pelos educadores em geral, impetrando “[...] ações educativas dualistas entre social e o natural, fundamentadas em concepções abstratas de ser humano e generalistas e idealistas no modo como definem a responsabilidade humana no processo de degradação ambiental. [...] perdendo o sentido de educação como vetor da transformação social e civilizacional” (LOUREIRO, 2009, p. 81). Esse foco corresponde ao tratamento tradicional dos conteúdos voltados ao meio ambiente, na linha da gestão e conservação, preservação dos recursos naturais e construídos pelo ser humano, com algumas indicações de conteúdos no rumo da problematização socioambiental via educação crítica e o exercício da cidadania, porém, esse segundo viés ainda é o mais fraco nas práxis dos educadores.

Devido a essa abordagem as ações de Educação Ambiental ficam restritas as datas comemorativas de forma pontual, imediatista e pragmático, com impacto pequeno sobre a necessidade de mudança da consciência socioambiental. É preciso avançar na Educação Ambiental de forma processual e, tal enfoque, deve ser incorporado nos projetos político-pedagógicos das universidades e das escolas, em prol de práticas escolares contínuas e integradas, propondo que todo dia é dia de cuidar do meio ambiente, das crianças, das mulheres, dos afrodescendentes e dos indígenas (SATO, 2013). Esse modo de abordar as questões que sobrevaloriza o ecológico enfraquece a capacidade e o potencial da educação ambiental de formar

consciência cidadã, deixando na sombra áreas tão importantes para a sustentabilidade e a criticidade dos educandos, como as atividades socioeconômicas e a qualidade de vida de todos (SCHMIDT; GUERRA, 2013).

Essa análise, embora sendo preliminar, externaliza o déficit da ambientalização dos currículos universitários que prejudica a formação inicial dos educadores ambientais, desqualificando a ação desses profissionais, posteriormente, na escola básica, o que precisa de ações de mudanças urgentes, pois eles são “[. . .] importantes sujeitos neste processo de inserção da EA —, discussão concernente à ainda comum forma de organização curricular e à ausência ou o tratamento superficial da temática ambiental nestes” (FESTOZO; TOZONI-REIS, 2014, p. 92).

Segundo Guerra e Figueiredo (2014), a ambientalização vem sendo abordada em três dimensões: a questão curricular, nas disciplinas e projetos político-pedagógicos na perspectiva do pensamento complexo, da inter e da transdisciplinaridade; na pesquisa, extensão e gestão ambiental dos *campi* universitários; e, na participação cidadã, nas ações individuais e coletivas dentro e fora dos muros da universidade. Sendo assim, percebe-se que as sínteses dos PPCs das licenciaturas da Unochapecó corroboram a perspectiva histórica de uma abordagem de Educação Ambiental crítica, embora pontual, precisando reformular e aprofundar nos projetos dos cursos uma maior ambientalização, mas também a universidade precisa incorporar atitudes que extrapolam os currículos para se identificar com a perspectiva crítico-cidadã da Educação Ambiental, formando pelo exemplo e testemunho de uma relação ser humano e mundo sustentável. Nesse sentido, há ações em vista da sustentabilidade sendo implementadas, como resposta a essa demanda atual do mundo de hoje, mas que ainda estão longe de uma perspectiva sistêmica de ambientalização curricular e universitária (HOLGUÍN AGUIRRE, 2017).

## Conclusão

A partir dos resultados obtidos, tendo a compreensão da importância desse tema na formação dos educadores ambientais, que posteriormente estarão nas salas de aula e que precisarão trabalhar de forma efetiva a temática do meio ambiente, cidadania planetária e sustentabilidade socioambiental, o que se pode concluir, a partir da leitura e análise das sínteses, é que os PPCs da Unochapecó

não estão elaborados com o objetivo de que os egressos se identifiquem como educadores ambientais, ficando o tratamento dessas temáticas de forma pontual e relegado à iniciativa pessoal de alguns educadores dentro de cada curso.

Ao mesmo tempo, a abordagem socioambiental apresenta-se de forma crítica e emancipatória, tendo em si um potencial de aprofundamento das questões relativas à relação ser humano e meio ambiente nos cursos de licenciatura, visando uma formação profissional identificada com a Educação Ambiental crítica, qualificando ainda mais as intervenções em sala de aula e também nos espaços formais e informais de educação.

A concentração dos temas ambientais em um curso específico demonstra que há uma leitura – mesmo que não intencional – de que essas questões relativas ao meio ambiente devem ser tratadas curricularmente na área das ciências da natureza, pois são de ordem físico-químico-biológicas, suprimindo sua dimensão sócio-político-cultural. Nesse modo de entender a realidade-ambiente não se consideram os aspectos históricos da relação ser humano e mundo, que constituem o que somos e que determinam a viabilidade da vida das futuras gerações, impossibilitando a constituição permanente de uma Educação Ambiental voltada à cidadania planetária.

As próximas pesquisas, que esta nos instigou a continuar buscando, nos permitirão aprofundar essas descobertas e nos dar condições de contribuir para uma maior ambientalização dos currículos das licenciaturas da Unochapecó, para que a formação inicial tenha também o foco na constituição de educadores ambientais na perspectiva freiriana, sendo esta uma grande contribuição da pesquisa em questão.

Nesse sentido, a Educação Ambiental presente nos currículos dos cursos de licenciatura da Unochapecó, corroboram para a diversidade de matizes dessa práxis pedagógica no Brasil (CZAPSKI, 2008), bem como da diversidade dos que atuam nela e com ela, seus múltiplos olhares, a complexidade de seu quefazer, no rumo de uma Educação Ambiental Freiriana Escolar, amparada nos preceitos e princípios de Freire (2003; 2004), dentro de uma lógica de reinvenção de seu legado político-pedagógico, contribuindo assim para a difícil tarefa de Hércules-Quasímodo dos educadores ambientais: “[...] ser instigadores da curiosidade dos educandos para que alcancem, pelo processo pedagógico, uma percepção ambiental cada vez mais crítica [...]”. (DICKMANN, 2016, p. 16).

## Referências

- ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental – ação coletiva e estratégias argumentativas. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. *Justiça ambiental e cidadania*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2004. p. 23-40.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. A compreensão de educação de Paulo Freire: indignação e sonho. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, n. 1, p. 09-16, nov. 2002.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. O legado de Paulo Freire à Educação Ambiental. In: NOAL, F. O.; BARCELOS, V. H. L. (Orgs.). *Educação Ambiental e cidadania: cenários brasileiros*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 11-20.
- ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan.-mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39832>
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Presidente em exercício: Paschoal Laércio Armonia. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 15 jun. 2012, n. 116, Sec. 1, p. 70.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Gilberto Gonçalves Garcia. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 02 jul. 2015, n. 1, Sec. 1, p. 8-12.
- CARVALHO, Isabel C. M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 05-15, set.-dez., 2003.
- CZAPSKI, Sílvia. *Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil (1997-2007)*. 2 ed. Brasília: MMA, 2008. (Série Desafios da Educação Ambiental).
- DEMO, Pedro. *Metodologia da investigação em educação*. Curitiba: IBPEX, 2005.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Trad. de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 8 ed. São Paulo: Gaia, 2003.
- DICKMANN, Ivo. *Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2010.
- DICKMANN, Ivo. *A formação de educadores ambientais: contribuições de Paulo Freire*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

DICKMANN, Ivo. Percepção ambiental e leitura de mundo: uma abordagem freiriana. In: VENDRUSCOLO, Giovana Secretti; CONFORTIN, Ana Cristina; DICKMANN, Ivo (Orgs.). *Percepção de meio ambiente: o que pensam as pessoas sobre seu entorno?* São Paulo: Ação Cultural, 2016.

FERRY, Luc. *A nova ordem ecológica: a árvore, o animal, o homem*. São Paulo: Ensaio, 1994.

FESTOZO, M. B.; TOZONI-REIS, M. F. C. Ambientalização curricular no Ensino Superior: problematizando a formação de educadores ambientais. In: TOZONI-REIS, M. F. C.; MAIA, J. S. S. (Orgs.). *Educação Ambiental a várias mãos: educação escola, currículo e políticas públicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FIGUEIREDO, João B. A. *Educação Ambiental Dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina*. Fortaleza: UFC, 2007. (Coleção Diálogos Intempestivos; 43).

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Anca/MST: São Paulo, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009a. (Série Unifreire; 2).

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. 6 ed. São Paulo: Peirópolis, 2009b.

GADOTTI, Moacir; STANGHERLIM, Roberta. A universidade na perspectiva da educação popular. In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2013. (Coleção Estudos Freirianos; 4).

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Caminhos e desafios para a ambientalização curricular nas universidades: panorama, reflexões e caminhos da tessitura do programa Univali Sustentável. In: RUSCHEINSKY *et al* (Orgs.). *Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades*. São Carlos: EESC/USP, 2014.

GUIMARÃES, Mauro. *Formação de educadores ambientais*. Campinas: Papyrus, 2004.

HOLGUÍN AGUIRRE, María Teresa. *Inclusión de la dimensión ambiental desde la perspectiva sistémica en la educación superior: “estudio de caso de la Universidad Libre - sede principal - como referente para un modelo institucional”*. Bogotá, Colômbia: Universidad Libre, 2017. Disponível em: <<http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2017/siaulmt.pdf>> Acesso em: 25 maio 2017.

LAYRARGUES, Phillipe P.; LIMA, Gustavo F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente e Sociedade*, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis: Vozes, 2001.



- LEME, Taciana Neto. *Os conhecimentos práticos dos professores: (re)abrindo caminhos para a educação ambiental na escola*. São Paulo: Annablume, 2006.
- LOUREIRO, Carlos F. B. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LUTZENBERGER, José. *Manifesto Ecológico Brasileiro: fim do futuro?* 4 ed. Porto Alegre: UFRGS; Movimento, 1986. (Coleção documentos; 12).
- MIRES, Fernando. *O discurso da natureza: ecologia e política na América Latina*. Florianópolis: UFSC; Bernúcia Editora, 2012.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.
- MOTA, Junior Cesar. *Formações continuadas em educação ambiental: características e limitações*. *Revista Espaço Acadêmico*, Ano XVII, n. 192, maio, 2017.
- MUÑOZ RODRÍGUEZ, José Manuel. La pedagogía de los espacios como discurso de la educación ambiental. *Revista Bordón*, Madrid-España, n. 59, v. 4, p. 641-657, 2007.
- ORSI, Raquel Fabiane Mafra. *O movimento da formação continuada em educação ambiental: experiências vividas*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí – Univali, Itajaí. 2016.
- REIGOTA, Marcos. A educação ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 539-553, maio/ago. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000200008>
- SATO, Michèle. Cluster da Educação Ambiental: do eu isolado ao nós coletivo. In: SATO, M.; GOMES, G.; SILVA, R. (Orgs.). *Escola, comunidade e educação ambiental: reinventando sonhos, construindo esperanças*. Cuiabá: Gráfica Print, 2013.
- SCHMIDT, Luíza; GUERRA, João. Do ambiente ao desenvolvimento sustentável: contextos e protagonistas da Educação Ambiental em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, v. 25, n. 25, 2013.
- SOUZA, Vanessa Marcondes de. Para o mercado ou para a cidadania? A educação ambiental nas instituições públicas de ensino superior do Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21 n. 64, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216407>

recebido em 6 jun. 2017 / aprovado em 11 set. 2017

Para referenciar este texto:

DICKMANN, I.; HENRIQUE, L. Formação de educadores ambientais no ensino superior: currículo, cidadania e consciência ambiental. *Dialogia*, São Paulo, n. 27, p. 115-129, set./dez. 2017.

---

# Tertúlia literária: a escola, a sala de aula e a leitura dialógica

*Literary lecture: the school, the classroom and dialogic Reading*

**Rosiley Aparecida Teixeira**

Doutora em Educação, Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho.  
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância e Formação: estudos contemporâneos, SP - Brasil  
rosileyteixeira@uol.com.br

**Nayane Oliveira Ferreira**

Mestre em Educação pelo PROGEPE - Universidade Nove de Julho.  
Professora de Língua Portuguesa, Secretária de Educação do Estado de São Paulo, SP - Brasil  
nayaneof@gmail.com

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo apresentar a tertúlia literária como uma prática inovadora para o trabalho com a leitura em sala de aula. Para isso serão retratados aspectos de uma pesquisa realizada com alunos do 7º ano de uma escola pública estadual de São Paulo, na qual puderam vivenciar e compartilhar a leitura de alguns clássicos da literatura mundial. As tertúlias literárias estabelecem um lugar de exercício da leitura dialógica, pois nelas os leitores vão discutir a obra, dialogar, trocar experiências, acionar e compartilhar saberes já existentes, assim como aprender com o outro, priorizando sempre o diálogo, a solidariedade e o respeito às diferenças.

**Palavras-chave:** tertúlia literária, escola pública, sala de aula, leitura dialógica.

**Abstract:** This article aims to present the literary lecture as an innovative practice for working with reading in the classroom, it will present some aspects of a research carried out with seventh grade students of a state public school in São Paulo in which they could experience and share the reading of some classics world literature. The literary lecture establishes a place of exercising the dialogical reading, because the readers will discuss the work, to dialogue, to exchange experiences, to activate and to share already existing knowledge, as well as to learn with other, always giving priority to the dialogue, the solidarity and the respect to differences.

**Key-words:** literary lecture, public school, classroom, literary dialogue.

## Introdução

A tertúlia literária se constitui como um espaço de promoção da leitura dialógica no qual as pessoas podem falar sobre sentimentos, pensamentos, recordações, podem relacionar o livro a outras leituras que já fizeram e trazer à tona as sensações despertadas pela apreciação da obra. Opta-se pela leitura de livros da literatura clássica, como uma maneira de romper com os estereótipos de quem pode e quem não pode ler este tipo de literatura, constituindo a escola como um lugar de desenvolvimento dos processos de leitura e de acesso ao universo da literatura.

Toda a dinâmica das tertúlias contribui para o rompimento com alguns estereótipos presentes em nossa sociedade, já que se prioriza a participação das pessoas, independentemente do grau de instrução. Valls, Soler e Flecha (2008) afirmam que as pessoas que tiveram a oportunidade de participar das tertúlias literárias apresentaram transformações com relação a sua autoconcepção: tornaram-se mais confiantes, aumentaram a autoestima e modificaram suas relações com as demais pessoas.

Neste texto, trataremos da leitura dialógica como uma abordagem para o trabalho com a leitura em sala de aula, trazendo à tona relatos de uma experiência vivenciada numa escola pública estadual de São Paulo, na qual os alunos leram *Romeu e Julieta*, *O Pequeno Príncipe* e *Alice no País das Maravilhas* sob a perspectiva da tertúlia literária.

## A prática das Tertúlias Literárias em uma escola pública de São Paulo

Durante o ano de 2015, foi investigada a prática da tertúlia literária em uma escola da zona sul de São Paulo. Nesta pesquisa, os alunos realizaram a leitura de três livros: *Romeu e Julieta*, *O Pequeno Príncipe* e *Alice no País das Maravilhas*.

Sabe-se que a realidade da maior parte das escolas públicas não permite que as tertúlias aconteçam como deveriam acontecer, pois às vezes as escolas não têm biblioteca, não têm a quantidade de livros necessários, entre outras questões. Contudo, é preciso ser criativo e, para que esta experiência acontecesse, foi preciso

realizar campanhas para aquisição dos livros e também experimentou-se ler os livros baixando-os nos celulares.

A turma escolhida para a pesquisa foi um 7º ano. Os alunos tinham idade entre 12 e 15 anos. Os três livros utilizados foram lidos em suas versões integrais, apenas traduzidos da língua original para o português.

O primeiro livro discutido nas tertúlias, aqui relatado, foi *Romeu e Julieta* em sua versão integral, portanto, era esperado que os alunos apresentassem alguma dificuldade para realizar a leitura e precisassem consultar o dicionário com certa frequência. Porém, observou-se que esta dificuldade foi facilmente superada ao se estabelecer o diálogo e a troca no grupo. Na primeira avaliação das tertúlias, que aconteceu logo após o primeiro encontro, perguntado sobre o que estavam achando da experiência, uma aluna respondeu: “se a pessoa tem dificuldade de entender. . . tem várias maneiras de entender. . . por exemplo. . . uma fala de um jeito e outra fala do outro. . . aí, se não entendeu com um, entende com o outro”. Esta fala demonstra que o que é visto como uma barreira para o contato com este tipo de obra – a dificuldade de interpretação –, pode constituir-se como um lugar de aprendizagem.

Os alunos que pertenciam a essa turma eram, em sua maioria, descritos como indisciplinados e desinteressados, mas se mostraram muito abertos à experiência e fizeram relatos que demonstram o quanto suas relações com a literatura foram transformadas a partir do momento que se adotou a perspectiva dialógica para o trabalho com a leitura em sala de aula.

No começo da atividade, houve uma certa resistência à realização da leitura do livro, porém, no decorrer dos encontros todos foram se interessando e notaram-se transformações individuais e coletivas:

[. . .]

**Torquato:** E também a gente criou mais harmonia porque desde o começo a tertúlia. . . tipo. . . era uma panelinha na nossa sala e quando começou a tertúlia a gente foi se conhecendo e a sala foi se unindo. . . começou a ter mais harmonia do que geralmente tem na sala. . . nas salas geralmente tem muita panelinha e a tertúlia ajudou a gente a se juntar mais. . . no começo. . . que foi *Romeu e Julieta* às vezes eu não lia. . . [. . .] Mas a gente foi se desenvolvendo passo a passo. . . a gente fez o trabalho do *Pequeno Príncipe* e foi muito bom.

**Torquato:** Tinha gente que às vezes não lia... mas aí chegava lá e ficava perdido “o que vocês estão falando?” aí as pessoas a partir do momento da primeira tertúlia foi criando vontade de ler para poder comentar na tertúlia... muita gente que não participava na sala de aula na Tertúlia falou... participou.

Nestas falas, é possível notar, inclusive, que alguns alunos que eram considerados indisciplinados e desinteressados participaram das tertúlias, leram os livros, compartilharam com os colegas as suas impressões.

Como não estão habituados a este modelo de atividade, é comum que em suas primeiras experiências com a leitura dialógica os alunos aguardem sempre uma sintetização do professor, ou que este diga qual a “interpretação correta”, contudo, conforme vão se habituando e se reconhecendo como um sujeito com possibilidades de agregar conhecimento ao grupo, isto passa a ser mais natural, como se pode ver na leitura de um trecho de *Romeu e Julieta* apresentada por Ferreira:

**Ferreira:** (Romeu): Tortura, e não piedade. Aqui é o céu/ Onde vive Julieta, e qualquer cão./ Ou gato, ou rato ou coisa sem valor/ Pode viver no céu e pode vê-la./ Mas não Romeu. Existe mais valor./ Mais honra e cortesia em qualquer mosca/ Do que em Romeu, pois essa pode/ Tocar na mão tão branca de Julieta./ Roubar a eterna bênção de seus lábios./ Que ainda puros, vestais de seu pudor./ Coram por ver pecado nesse beijo./ Mas não Romeu; Romeu está banido./ As moscas podem, eu fujo daqui./ Elas são livres, eu estou banido./ E ainda diz que o exílio não é morte? [...]

**Professora:** Por que você escolheu este trecho?

**Ferreira:** Este trecho me fez pensar... às vezes a gente tem tudo... menos o que você quer... e... você chega a preferir a morte e não valoriza o que te é dado?

**Professora:** E você... Gottsfritz...

**Gottsfritz:** Quando eu separei este trecho eu pensei que ele estava se comparando com uma mosca... ele... pode pensar que a mosca não é nada e tal... mas a mosca está sempre livre... tem isso também... só que em algum momento ela morre e ele está

como se fosse morto. . . preso por ser banido. . . tipo. . . não sei se deu pra entender.

**Ferreira:** Deu. . . eu não tinha pensado nisso.

Neste trecho, o aluno Ferreira faz a leitura de um excerto de *Romeu e Julieta* e comenta como o interpretou. Outro colega, que também havia separado o mesmo trecho, apresenta a sua interpretação. Neste caso, os dois utilizam seus argumentos para defender seus pontos de vistas (Ferreira fala do “desejo de ter”; Gottsfritz fala sobre a liberdade), argumentos que são válidos e se complementam. Primeiro os dois divergiram, mas se dispuseram a discutir o tema e, desta forma, o diálogo garantiu não apenas a ampliação da interpretação, mas também a ideia de colaboração entre os colegas.

O diálogo neste tipo de atividade coloca os participantes para conversar sobre o texto e sua leitura de mundo por meio do texto. Deste modo, “[. . .] se apresentam diante uns dos outros com pretensões de validade que podem ser reconhecidas ou postas em questão” (GIROTTO, 2011, p. 33). Nem tudo o que é dito será tomado como verdade. Aquele que fala tem que apostar na eficácia de seus argumentos, mas também estar disposto a defendê-los ou rechaçá-los segundo os argumentos dos demais. Desta forma, o conhecimento vai sendo formado a partir de todos os pontos de vista. O que se almeja é o consenso, mas também não significa que ao final todos devam sair pensando de maneira igual; antes, sim, que tenham esgotado todas as possibilidades de argumentação, respeitando a individualidade. Como defendem Aubert et al. (2013), nas relações baseadas na validade do argumento, as pessoas dialogam para se entenderem e chegarem a consensos, e não há espaço para imposições que tomam como ponto de partida as relações de poder.

Nesta abordagem, o texto se expande para além daquilo que o autor quis transmitir ao leitor. Passa a ser, inclusive, um espaço de solidariedade. Os alunos se ajudam na compreensão do texto, se solidarizam com os conflitos dos colegas, buscam juntos soluções para as problemáticas que encontram:

[. . .]

**Benko:** Não entendi outra parte. . . essa que fala que cada um deve cumprir seu dever. . .

**Ferreira:** Ele está ironizando a ordem do rei. . . Por que pra outros mandam fazer um trabalho digno e pra ele deixam para encontrar uma lista de nomes?

Neste recorte da transcrição de uma conversa, o aluno Ferreira auxilia sua colega Benko a compreender um trecho do livro *Romeu e Julieta* que ela não estava conseguindo entender. Em outra aula, essa mesma aluna ajuda um colega com os números romanos, assim eles vão sempre ensinando e aprendendo conjuntamente num ato solidário.

O acesso ao conhecimento instrumental não se opõe ao diálogo, antes, sim, será necessário para fornecer meios para que o aluno possa desenvolver sua máxima na sociedade. Privá-lo disso é negar-lhe um direito e, conseqüentemente, ferir os princípios da aprendizagem dialógica.

Segundo Freire (2015),

Não posso, por exemplo, falando de fome, me contentar com dizer que a fome é urgência de alimentos, grande apetite ou a falta do necessário ou a míngua ou escassez de víveres. A inteligência crítica de algo implica a percepção de sua razão de ser. Ficar na pura descrição do objeto ou torcer-lhe a razão de ser ocultando a verdade em torno dele são processos alienadores.

A discussão em foco é, como afirma Freire (2015), não reduzir a prática docente ao mero ensino de técnicas ou ao conteúdo descontextualizado, que não são capazes de instigar o aluno e, tampouco, fazer com que ele desenvolva sua compreensão crítica da realidade. Os conteúdos instrumentais devem ser apresentados ao aluno de modo que este possa compreendê-los e não memorizá-los, relacioná-los com a sociedade e não acreditar que são um elemento sem vínculo com suas vidas.

Durante essa experiência os alunos realizavam autoavaliações, nas quais relatavam e analisavam o próprio envolvimento na atividade. Ao final, perceberam que, à medida que iam se envolvendo com as leituras, os encontros se tornavam mais agradáveis, deixaram de temer a literatura, melhoraram a autoestima e passaram a se sentir mais envolvidos com as questões sociais.



## A leitura e a escola: as tertúlias e os clássicos como uma possibilidade de leitura

Habitualmente, na escola, crianças e adolescentes leem textos, com linguagem e conteúdos considerados próprios à sua faixa etária, pois é difundida a ideia de que primeiramente se deve acessar as leituras consideradas fáceis, para então poder se arriscar nas demais leituras. Baptista (2012) e Lerner (2006) concordam que esta ideia é errônea, que não é possível aprender a ler textos *difíceis* lendo textos *fáceis* e nem que a leitura de um leva à leitura de outro; por isso não se deve limitar o universo literário do aluno, correndo o risco de considerá-lo incapaz.

Petit (2013, p. 77) aponta que geralmente esperam que os leitores advindos de meios sociais desfavorecidos façam leituras consideradas “úteis”, ou seja, “[...] aquelas que supostamente lhes serviriam de forma imediata em seus estudos ou na procura de um emprego. Ou então lhes concedem algumas leituras de ‘distração’, dois ou três *best-sellers* de baixa qualidade”; e a “alta cultura” fica reservada à elite. Cabe à escola a função de apresentar-lhes o máximo possível de tipos de leituras que podem ser feitas, assim eles poderão escolher e não apenas se acomodar com o pouco que lhes é oferecido.

Se por um lado ainda persiste a ideia da literatura clássica como um bem cultural restrito a um grupo de pessoas privilegiadas, por outro existe um movimento que tenta romper com estes paradigmas. Para Calvino (2007, p. 9-11), os clássicos “[...] são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’ [...]”, isto porque ou a pessoa tem vergonha de o estar lendo a determinada altura da vida, no caso das pessoas mais velhas, ou porque tendo-o lido uma vez, volta a lê-lo, já que “[...] toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira [...] [ou porque] toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura”.

Isto é, um livro clássico sempre tem algo a ser descoberto e a cada (re)leitura vai mostrando-se inédito, como se nunca acabasse de se revelar. Um livro clássico, ainda segundo Calvino (2007, p. 10), exerce influência na memória coletiva, por isto, não são raras as vezes em que se reproduzem “[...] constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores” e cuja origem ou desconhecíamos ou já havíamos esquecido, ou seja, às vezes ele nos revela algo que sempre tivemos conhecimento, mas que não sabíamos que ele o havia dito primeiro.

Machado (2002) reforça que um clássico não é um livro antigo e fora de moda; pelo contrário, é um livro eterno, sempre atual, pois mesmo algumas coisas que dizemos nos nossos discursos diários estão cheias de referências a estas obras como, por exemplo, quando dizemos que alguém recebeu um presente de grego, fazendo referência à guerra de Troia – mesmo um vírus que circulou durante muito tempo na internet e se chamava “Cavalo de Troia”, pois agia tal qual na história da qual leva o nome: entrava no computador e criava uma porta para uma possível invasão. Os clássicos fazem parte do nosso cotidiano, afinal “[. . .] falamos em ouvir o canto da Sereia, em narcisismo, em complexo de Édipo, em caixa de pandora, em calcanhar de Aquiles – e cada uma dessas expressões se refere a uma história grega diferente” (MACHADO, 2002, p. 29).

Ao proporcionar o contato das crianças e adolescentes com os livros de literatura clássica cria-se a oportunidade de aproximação com a grande tradição literária, com as histórias de que somos feitos, afirma Machado (2002).

Se, por vezes, alegam que a literatura clássica é restrita a poucos, geralmente as crianças e adolescentes não estão inseridas neste grupo de favorecidos, pois, como ainda estão num processo de amadurecimento e criação de repertório, são vistas como incapazes de captar a essência dessas obras. O próprio Calvino (2007, p. 10) afirma que “[. . .] a juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais”; ou seja, o jovem, impaciente e inexperiente, deixa passar despercebidos importantes detalhes, os quais só irá reconhecer em uma possível releitura na maturidade, já que a juventude é justamente o momento do primeiro encontro entre leitor e obra. No entanto, o autor também ressalta que as leituras feitas na juventude podem servir como um direcionamento para as experiências futuras, “[. . .] fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza” (CALVINO, 2007, p. 10) ainda que poucas coisas da leitura tenhamos retido na memória.

## As Tertúlias Literárias

As tertúlias literárias dialógicas foram escolhidas, nesta pesquisa, como meio para a verificação das possibilidades de desenvolvimento dos princípios da

leitura dialógica, um espaço para falar, ser ouvido e ouvir o colega. Sua dinâmica funciona, segundo Giroto e Mello (2012), do seguinte modo: primeiramente, professor e alunos escolhem o livro para a leitura; depois a leitura é iniciada em aula; posteriormente combina-se o número de páginas ou capítulos a serem lidos até o próximo encontro (a leitura será realizada individualmente fora da sala de aula); durante a leitura individual, as crianças elegem um trecho ou uma ideia que tenha chamado sua atenção e separam-no para compartilhar com os demais colegas no dia do encontro; no dia do encontro, sentam-se em círculo e ao iniciar a dinâmica da tertúlia, aqueles que gostariam de falar no encontro levantam a mão e o moderador, que pode ser o professor ou não, anota o pedido de fala; respeitando a ordem que foi anotada, os leitores vão apresentando suas leituras e comentários, explicam o motivo de terem escolhido aquela parte em específico (o que lhes chamou a atenção), as suas dúvidas ou as relações que estabeleceram com questões referentes à vida ou a outras leituras que já realizaram; os demais colegas podem complementar o comentário, concordar ou discordar do que foi dito. O fundamental é relacionar o trecho com problemáticas sociais, por exemplo, que lhes sejam importantes.

Giroto e Mello (2012, p. 78) destacam que “[...] em uma tertúlia prioriza-se a compreensão e o entendimento, que vai sendo ampliado na medida em que as discussões são orientadas por meio de uma dinâmica dialógica”. O professor deve incentivar o diálogo e a valorização dos argumentos, criando um ambiente de respeito.

Do proposto para realização das tertúlias na experiência relatada nesta pesquisa não foi possível escolher o livro coletivamente porque a escola não dispunha de exemplares para todos e nem sempre havia a inscrição para falar no começo do encontro, pois os alunos, por não estarem habituados a este tipo de atividade, iam comentando segundo lhes parecesse mais conveniente ou então decidiam no decorrer da tertúlia se iriam falar ou não. Isto não significa que a atividade não tenha dado certo, pelo contrário, todos os princípios da leitura dialógica e os objetivos da tertúlia literária foram garantidos e vivenciados.

No trecho a seguir, destaca-se uma das muitas avaliações realizadas pelos alunos sobre a participação nas tertúlias literárias.

*Oliveira: A Tertúlia Literária é assim. . . A primeira tertúlia que a gente fez foi com o livro “Romeu e Julieta” e. . . é um livro*

*clássico e funcionava assim... a gente lia em casa... marcava a página e quando chegava na sala a gente comentava os trechos que gostou e relacionava com alguma coisa da vida... E era assim... Eu me lembro que quando eu peguei o livro "Romeu e Julieta" eu pensei: ah livro clássico é chato... mas eu fui lendo o livro e gostei muito...*

Neste pequeno trecho, a aluna explica como se dão as tertúlias, mas em outros momentos de sua fala é possível notar o reconhecimento da transformação que esta experiência possibilitou. Diz ainda,

[...] aí desde o começo a gente foi se desenvolvendo... no começo algumas pessoas não liam e acabavam atrapalhando e a gente foi aprendendo a ouvir o outro e respeitar a opinião das outras pessoas... e a gente conversava sobre tudo e também fomos aprendendo a interpretar texto muito melhor... no primeiro livro a gente tinha mais dificuldade... mas fomos melhorando e nos desenvolvendo e foi muito legal...

No relato de Oliveira a tertúlia literária se revela como um instrumento da leitura dialógica, um momento no qual aprendem juntos, conversam e, mais importante, ouvem os colegas e são ouvidos pelos colegas e professores.

Destaca-se, porém que a proposta da aprendizagem dialógica requer um novo olhar sobre o silêncio na sala de aula: nela o silêncio se dá para ouvir o colega numa relação de igualdade, na qual todos ensinam e aprendem; o discente sai do papel daquele que rigorosamente apenas escuta o que o professor diz e vai para o lugar daquele que, junto aos professores e aos demais, constrói o conhecimento.

O que se evidencia na prática da tertúlia literária dialógica é que essa se constitui em um espaço e tempo, nesse caso com a literatura clássica universal, pois existem outras possibilidades de leituras e tertúlias, que rompe com as práticas mecânicas de preenchimento de fichas de leitura ou transcrições de trechos dos livros nas respostas dos questionários elaborados para ajudar na compreensão do texto.

## Considerações Finais

Ao fazer a leitura de um livro e compartilhar com outras pessoas as suas impressões e as marcas que esta leitura criou, o sujeito está experimentando a literatura, reconstruindo-a nas trocas que realiza e, conseqüentemente, ressignificando não apenas a leitura, mas também tudo o que está sendo vivenciado.

Durante a experiência das tertúlias literárias, pôde-se constatar que os alunos iam vivenciando-as de maneira tão profunda que incorporavam saberes desenvolvidos a partir dos diálogos, começavam a se reconhecer como sujeitos singulares – como, por exemplo, quando começaram a reivindicar que os professores fizessem a chamada pelo nome deles e não por seus números –, ao mesmo tempo que incorporavam o espírito solidário de pertencerem a um grupo e se preocuparem uns com os outros, não apenas compreendendo criticamente as relações sociais, mas propondo intervenções para transformar suas realidades.

O contato com os livros e, conseqüentemente, a oportunidade de ser um leitor, coloca em jogo a própria identidade dos alunos, já que revela uma nova maneira de representar a si mesmos, “de tomar as rédeas de seu destino” (PETIT, 2013, p. 59-60). Pressupor que os alunos das periferias são alienados é apostar que são incapazes de serem sujeitos e se perceberem mediante as situações às quais são expostos.

Na tertúlia literária dialógica não se faz uma interpretação daquilo que o autor quer dizer, embora isto acabe acontecendo naturalmente, mas sim daquilo que a leitura desperta em cada um: sentimentos, memórias, desejos. Ao passo que os encontros avançam, livros e leitores vão deixando suas marcas e se transformam, se confundem.

Na leitura dialógica, professor e alunos ganham novos papéis. O aluno deixa de ser aquele que apenas escuta para ser atuante no seu processo de ensino-aprendizagem. Será um protagonista e terá seus saberes valorizados. O professor, por outro lado, passa do papel daquele que fala/manda para o que escuta/coordena/media, assim, caberá a ele reconhecer nos educandos o direito de dizer sua palavra – ressaltando que o ato da escuta não é um favor que está sendo feito ao aluno, mas antes um dever que lhe cabe, pois trata do reconhecimento de suas capacidades de reflexão e produção de saberes, uma vez que, como defende

Freire (2006), escutar o aluno é a verdadeira maneira de falar com eles, enquanto simplesmente falar para eles seria uma forma de não ouvi-los.

A pesquisa, bem como a experiência, com as tertúlias literárias proporcionou a desconstrução das imagens preconcebidas sobre os clássicos e a literatura, embora ainda seja um livro mais complexo do que aqueles que estavam habituados a ler, é algo prazeroso, passou a constituir-se como um lugar no qual eu me encontro e com o qual posso dialogar.

Durante os encontros e as leituras realizadas, percebeu-se que os temas tratados foram se deslocando dos sentimentos pessoais para as questões mais sociais. Essas transformações demonstraram um amadurecimento desses meninos e meninas, pois a leitura dialógica foi, inclusive, um lugar de descobertas, de empoderamento, de reconhecimento e valorização de seus saberes e histórias de vida.

Este tipo de leitura estabelece uma nova relação entre leitor e obra, segundo a qual o texto só ganha vida quando existe um leitor que lhe atribui significado, permitindo-lhe criar relações de distorção, invenção e deslocamento (CHARTIER, 1999). Ou seja, longe da censura, os alunos puderam relacionar-se com os livros, acionando seus saberes para poder verificar o que na obra dialogava com suas vidas e, juntos, construírem outros saberes e conhecerem-se como seres que vivem e analisam a vida.

Consequentemente, é possível trabalhar com a leitura dialógica em uma sala na qual muitos alunos possuem dificuldade de leitura e escrita, pois o que se observou foi que isso não se concretiza como uma barreira, pelo contrário, os alunos sentiram-se arrebatados pela literatura, encorajados e instigados a ler para poder compartilhar suas impressões com os demais colegas. Durante seus relatos costumavam associar a experiência com diversão, pois consideravam que a tertúlia era uma maneira de aprender e realizar a leitura de obras – que até então acreditavam serem inapropriadas a eles – mas de uma maneira prazerosa e isso se deu, principalmente, porque podiam dialogar, dividir sentimentos, pensamentos e opiniões. Alguns desses meninos e meninas chegaram a comentar que, a princípio, acreditavam que seria apenas mais uma obrigação escolar, chata e sem sentido, porém, com o passar dos encontros, começaram a se sentir atraídos pelas leituras e aprenderam a importância de respeitar a fala e a opinião do colega, assim como descobriram que também possuíam capacidade de compartilhar saberes.

## Referências

- AUBERT, A. et al. *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la información*. 4. ed. Barcelona: Hipatia, 2013.
- BAPTISTA, A. M. H. *Educação, ensino & literatura: propostas para reflexão*. 2. ed. São Paulo: Arte-livros, 2012.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Brasília, DF: UNB, 1999.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015. E-book. Disponível em: <<https://99ebooks.net/by/paulo-freire/>>. Acesso em: 29 nov.2015. n.p.
- GIROTTO, V. C. *Leitura Dialógica: primeiras experiências com Tertúlia Literária dialógica com crianças em sala de aula*. 2011. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- \_\_\_\_\_; MELLO, R. R. de. O ensino da leitura em sala de aula com crianças: a Tertúlia Literária dialógica. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 67-84, jan./jun. 2012.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2013.
- VALLS, R.; SOLER, M.; FLECHA, R. *Lectura Dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura*. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, España, n. 46, p. 71-87. 2008.

recebido em 28 abr. 2017 / aprovado em 5 set. 2017

Para referenciar este texto:

TEIXEIRA, R. A.; FERREIRA, N. O. Tertúlia literária: a escola, a sala de aula e a leitura dialógica. *Dialogia*, São Paulo, n. 27, p. 131-143, set./dez. 2017.

---



# Extensão Popular: uma proposta transformadora para a educação superior

*Popular Extension: a transformer proposal for higher education*

**Dirceu Benincá**

Doutor em Ciências Sociais e Pós-Doutor em Educação.  
Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)  
Campus Paulo Freire - Teixeira de Freitas/BA  
dirceuben@gmail.com

**Fernando Silva Campos**

Estudante do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde  
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)  
Campus Paulo Freire - Teixeira de Freitas/BA  
fernandoscamos@hotmail.com

**Resumo:** A extensão é um importante espaço de diálogo, de troca de conhecimentos, integração e construção de possibilidades diversas entre a universidade e a sociedade. Trata-se de uma dimensão fundamental da instituição universitária, por meio da qual esta pode aprender com os saberes populares e também oferecer contribuições significativas diante das múltiplas questões do mundo moderno. O presente artigo objetiva fazer uma revisão bibliográfica acerca da extensão universitária e sua perspectiva popular. Visa, ainda, apresentar desafios para a consolidação da extensão popular na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), a partir da valorização dos conhecimentos da população, buscando o desenvolvimento cultural e social da comunidade regional.

**Palavras-chave:** universidade popular; extensão popular; democratização de saberes; desenvolvimento regional.

**Abstract:** Extension is an important space for dialogue, exchange of knowledge, integration and construction of diverse possibilities between the university and society. It is a fundamental dimension of the university institution through which it can learn from popular knowledge and also offer meaningful contributions to the multiple issues of the modern world. This article aims to make a bibliographical review about university extension and its popular perspective. It also aims to present challenges for the consolidation of the popular extension at the Federal University of Southern Bahia (UFSB), based on the valorization of the knowledge of the population, seeking the cultural and social development of the regional community.

**Keywords:** popular university; popular extension; democratization of knowledge; regional development.

## Introdução

A extensão popular surge como uma proposta integrativa e democrática, que busca valorizar o conhecimento popular e inseri-lo no campo frutuoso da reflexão. A dimensão popular da extensão não inferioriza sua qualidade crítica e acadêmica. O “ser popular” a identifica com propostas e ações comprometidas com o protagonismo e a cidadania das classes populares, valorizando a “leitura do mundo”, predecessora importante da “leitura da palavra” (FREIRE, 1996. p. 32).

A extensão popular procura contemplar realidades constantemente negligenciadas pelo “olhar geral”, seja a pobreza, a violência, as carências educacionais, a poluição, a exploração do trabalho, a terra, a alimentação e outros. Sem a interação dialógica permitida pela extensão, a universidade corre o risco de ficar isolada e deslocada dos problemas sociais, tornando-se incapaz de oferecer contribuições à sociedade por meio do conhecimento, das inovações tecnológicas e dos profissionais que o desenvolvimento requer (FORPROEX, 2012).

No que tange a este aspecto da educação superior, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) revela seu compromisso de popularizar a extensão sem vulgarizá-la, ou seja, democratizá-la com qualidade e competência. Juntamente com outras instituições de proposta social, a UFSB procura contribuir de modo significativo com a reversão das injustiças, das desigualdades sociais e do crescimento predatório e excludente. De acordo com seu Plano Orientador<sup>1</sup>, o conhecimento é um importante vetor de desenvolvimento humano e o principal valor econômico da contemporaneidade.

Um dos grandes desafios da UFSB é valorizar as práticas e saberes das comunidades locais, sem perder de vista as questões mais amplas que acontecem no mundo contemporâneo, marcado pela complexidade e por crises diversas (BENINCÁ; PEREIRA, 2016). Entretanto, para que esta meta seja alcançada, é necessário um financiamento adequado por parte do Estado, de modo a garantir o exercício pleno de suas atividades-fim (extensão, ensino e pesquisa), possibilitando a acessibilidade e a permanência estudantil e colaborando com o empoderamento dos grupos socialmente marginalizados.

## A emergência da extensão universitária

O termo “extensão” possui variadas compreensões. Etimologicamente, significa o “ato de estender algo a alguém”. A extensão teve sua origem nos primórdios da prática universitária (ROCHA *apud* SERRANO, 2013), mas foi a partir do século XIX que ela se afirmou decisivamente como um dos pilares do tripé da universidade. Esta dimensão acadêmica teve forte expressão no contexto da Revolução Industrial europeia e no desenvolvimento econômico dos Estados Unidos. A princípio, foram delineados dois modelos de extensão: o inglês, mais social e que se opunha às contradições capitalistas; e o norte-americano, de cunho mais econômico e que buscava transferir tecnologia para a produção industrial (IMPERATORE *et alii*, 2015).

No contexto da América Latina, as revoluções Mexicana e Cubana e o Movimento Estudantil de Córdoba colaboraram decisivamente no delineamento da concepção extensionista da universidade. Esses movimentos manifestaram-se contrários ao distanciamento universitário dos problemas da sociedade e ao elitismo acadêmico. O extensionismo latino-americano acompanhou o percurso emancipador do continente e suas lutas para desvencilhar-se do jugo colonialista europeu. Com isso, o foco dos estudos e reflexões acadêmicos foi recaindo progressivamente sobre as realidades do contexto local, suas manifestações culturais, históricas e suas lutas pela libertação do povo oprimido.

A reforma universitária no Brasil, nos anos 1930, regulamentou o Estatuto das Universidades Brasileiras e definiu a extensão a partir de seus objetivos. O Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, no artigo 42, afirma: “A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário”.

O parágrafo 1º do artigo citado define: “Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais”. O artigo 109 acrescenta que a “extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo”.

Em sua fase inicial, a extensão universitária no Brasil restringiu-se ao espaço acadêmico. Limitava-se a reflexões teóricas, sem comprometimento direto com os problemas sociais. O saber era adquirido a partir de uma visão contemplativa e transmitido de modo unidirecional, corroborando com a concepção socrática de que o conhecimento do bem é o meio necessário para uma vida virtuosa e uma ação justa.

De acordo com Serrano (2013), a extensão universitária brasileira sofreu mudanças conceituais com o passar do tempo, sendo possível identificar ao menos quatro momentos expressivos dessa transformação:

- a) Extensão entendida como *transmissão vertical e messiânica do conhecimento*: inserida no perfil autoritário da universidade e alheia à cultura e saberes populares. Segundo Freire (2006, p. 22), “estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase ‘coisa’ negam-no como um ser de transformação do mundo”.

A extensão vertical reforça o caráter elitista da educação superior e agrava ainda mais as desigualdades sociais. Acaba por legitimar o contraste das condições existente entre a restrita parcela populacional que tem acesso ao ensino superior e a grande maioria que é privada dele. De acordo com Maciel (1963, p. 25-26), esta multidão fica “isolada na mais completa cegueira espiritual e embrutecida no abandono de uma forma de escravidão social e econômica”, submissa à massificação da mídia e conduzida pelos ditames do consumismo e da moda fugaz.

- b) Extensão como *voluntarismo*: manifestou-se como um instrumento de mudança na atuação das universidades. Interpelou a relação destas com a sociedade e manifestou o profundo questionamento acerca das práticas acadêmicas, muitas vezes dissociadas dos problemas sociais. Nesse sentido, Rocha (*apud* SERRANO, 2013) aponta os seguintes exemplos: as ações educativas desenvolvidas pelos jesuítas no período da colonização americana; o extensionismo rural nos Estados Unidos e o movimento estudantil latino-americano, especialmente o Movimento Estudantil de Córdoba/ Argentina (1918). O extensionismo voluntarista busca um maior comprometimento com a realidade da população. Contudo, apesar de sua

importância, ele se limita a cuidados paliativos e não interfere diretamente nas causas profundas das desigualdades.

- c) Extensão como *ação sociocomunitária*: movimento desvinculado das universidades, surgido no contexto das ditaduras latino-americanas e do regime militar no Brasil. Constituiu-se como uma ação não sistemática, em que os estudantes não estabeleciam vínculos permanentes com os locais onde atuavam. Alguns exemplos são: os Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon (IMPERATORE *et alii*, 2015). “Tais projetos contrapunham-se à extensão universitária crítica e socialmente comprometida retomando uma prática conservadora e meramente assistencialista” (SERRANO, 2013, p. 9).
- d) Extensão enquanto *dimensão acadêmico-institucional*: sob essa perspectiva, a extensão é entendida como um processo educativo e científico. “Ao fazer extensão estamos produzindo conhecimento, um conhecimento transformador que correlaciona a universidade e a sociedade” (SERRANO, 2013, p. 11). Este conceito apresenta uma extensão universitária democrática, interdisciplinar e integrada com a realidade sociocultural da comunidade.

## Viragens teóricas e práticas da extensão

No Brasil, os anos 1960 marcam o início de importantes viragens teóricas e práticas no campo da extensão universitária. Nesse sentido, merece destaque a atuação de Paulo Freire que deu início ao Serviço de Extensão Social, no Recife, com o objetivo de trazer a extensão universitária para o contexto da sociedade. Tal movimento foi reprimido pelo regime da ditadura militar, instaurado pouco tempo depois. Os anos 1980 foram marcados pela aproximação da extensão com os movimentos sociais e, nas décadas seguintes, foi sendo delineada a construção de uma nova política de extensão no Brasil, baseada na concepção freiriana de *via de mão dupla* (MELO-NETO, 2003).

A criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987, permitiu uma maior discussão e avanços na prática

extensionista. Esse Fórum definiu a extensão como “o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (FORPROEX, 1987). A extensão é inserida no campo acadêmico, sendo apresentada como um meio democrático e transformador que possibilita visão ampla e integrada da realidade social.

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço estrutural nessa trajetória, ao reconhecer a extensão como um dos pilares inseparáveis da prática universitária brasileira, juntamente com o ensino e a pesquisa. Segundo Marilena Chauí (2003, p. 5), “a universidade exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. O reconhecimento constitucional manifesta a importância e o significado da prática extensionista e a chancela como um instrumento de transformação social e crescimento participativo.

Serrano (2013) afirma que nas últimas duas décadas muitas mudanças têm ocorrido na práxis pedagógica das universidades brasileiras e, assim, colaborado para repensar a dimensão formativa da extensão universitária. Essas mudanças podem ser percebidas no novo conceito de sala de aula, na inserção de estágios durante os cursos, na preocupação com a ampliação do acesso e democratização do saber, na formação cidadã dos estudantes etc. O Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado em 1998, procurou ressignificar a extensão numa perspectiva cidadã, reafirmando-a como processo acadêmico indispensável e assegurando a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024), em sua estratégia 12.7 determina que as universidades devem “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. Essa meta identifica na extensão um importante elemento construtor do conhecimento e promove nos estudantes a possibilidade de transformação social. Ela traduz um novo modo de pensar a missão universitária e atribui a cada um de seus membros a capacidade de formar um mundo mais humano e solidário.

A partir da reabertura política no Brasil, a universidade passou a ser discutida em seu caráter público e estatal, devendo engajar-se com a população menos favorecida. Sob essa perspectiva, a extensão é entendida como um meio da universidade cumprir sua função social (NOGUEIRA, 2001), destacando-se, nesse

momento, vários projetos no campo da educação de jovens e adultos e atividades sociais em regiões mais desassistidas pelas políticas públicas.

Boaventura de Sousa Santos (2005b) defende que a extensão não pode ser orientada para atividades rentáveis, com o intuito de arrecadar fundos para a instituição, evitando assim sua privatização. Pelo contrário, suas ações devem prestar apoio solidário na solução dos problemas da exclusão e discriminação sociais, dando voz aos grupos excluídos e discriminados. Segundo ele, a extensão universitária não pode representar uma invasão cultural com atitudes imperialistas e dominadoras. Deve, ao contrário, constituir-se em um processo democrático, colaborativo, autenticamente dialógico (FREIRE, 1983, p. 28) e reconhecedor do “outro” enquanto ser humano e sujeito de direitos.

A sensibilidade às demandas sociais é um dos princípios básicos da extensão universitária participativa, como assinala Thiollent (2000, p. 20, 21 e 23):

Devido a sua maior abertura e sensibilidade às demandas sociais e locais, a extensão facilita as iniciativas conjuntas universidade/atores externos [...]. É desejável que a extensão seja orientada em função de princípios metodológicos participativos, no intuito de estimular a cooperação, o comprometimento e a solidariedade entre as partes interessadas [...]. Por sua vez, a metodologia participativa capacita os atores, implicando-os na construção do projeto e no seu desenrolar. Criam-se também condições que possibilitam a melhor interação entre participantes de camadas populares e da universidade.

Apesar de ser uma proposta transformadora, a extensão popular não pode pretender substituir a ação do poder público. Requer, isto sim, que esteja articulada com a comunidade e que se constitua como um espaço de fortalecimento da consciência crítica e de exercício da democracia. Significa dizer que a extensão universitária, assim concebida, estimula ao enfrentamento/superação de situações-problemas e à luta pela cidadania ativa.

Portanto, fazer extensão é agir pró-ativamente, no sentido de superar desigualdades, valorizar o diferente e buscar novos caminhos para a educação e para a própria sociedade como um todo. Por meio dela, muitas barreiras podem ser

superadas e novas conexões criadas, colaborando na emancipação dos sujeitos e promovendo um ambiente de maior solidariedade e cooperação.

## A extensão na Universidade Popular

Em se tratando de instituições universitárias que se pretendem populares na sua proposta de atuação, como é o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), a extensão adquire uma centralidade e significado ainda maiores. A realidade socioeconômica, sociopolítica, sociocultural e ambiental da região onde esta se encontra situada, suscita múltiplos e urgentes desafios para a extensão.

Para essa abordagem, é adequado o conceito da “ecologia de saberes” utilizado por Santos (2005a, p. 76) que, segundo ele, significa “a extensão universitária ao contrário”. Esta consiste na abertura da universidade para *aprender* com as práticas sociais, nomeadamente com os camponeses, os indígenas, os afrodescendentes, os ribeirinhos, as mulheres, enfim, as camadas populares. Para Ribeiro (2009), a extensão popular exige uma reformulação de conceitos, que superam o ensino técnico:

A percepção quanto à importância da participação na organização comunitária nos faz reconhecer a insuficiência da intervenção técnica e a necessidade de contribuirmos com a luta pelos direitos básicos desses sujeitos, como forma de garantir condições mínimas de saúde. Sendo assim, o trabalho na extensão universitária na perspectiva de EP (Extensão Popular) requer uma reformulação de conceitos e de reorientação de prática, o que vai se instituindo no decorrer do aprendizado (RIBEIRO, 2009, p. 342).

Desse modo, a extensão no âmbito da Universidade Popular precisa traduzir-se em ação a partir das demandas e saberes da sociedade articulados com o conhecimento científico construído pela universidade (BENINCÁ, 2011). Necessita colaborar com a vida da comunidade, superando o assistencialismo e/ou a mera prestação de serviços. Por meio da extensão, muitas realidades podem ser transformadas na área social, da educação, da saúde, da arte, do meio ambiente etc.



O caráter popular leva a extensão a ultrapassar a perspectiva das “empresas juniores” e das assessorias especializadas, para dirigir-se às periferias geográficas e existenciais e aos locais desassistidos pelas políticas públicas. A extensão tem, pois, um compromisso indispensável, intransferível e inadiável para com a maioria da população brasileira que, historicamente, permaneceu excluída dos benefícios sociais e é constantemente criminalizada pelos grandes meios de comunicação e alijada de seus direitos.

Santos (2008) denomina a realidade da exclusão social como *sociologia das ausências*. Com esse conceito, alude aos saberes usurpados dos povos colonizados, o que representa uma irreparável injustiça social e cognitiva. Segundo ele, essas injustiças precisam ser enfrentadas com ações emancipatórias (*sociologia das emergências*), onde os sujeitos sociais atuem de modo coletivo e articulado, gerando, assim, novas perspectivas de futuro.

O sul da Bahia constitui *locus* por excelência da sociologia das ausências desde o fatídico “descobrimento” do Brasil. Uma parcela significativa da população continua explorada pela elite agrária e comercial da região, com poucos direitos garantidos e sujeita à massificação cultural. Existem muitos latifúndios ao lado de comunidades indígenas e quilombolas despossuídas e sem a devida assistência do Estado. Associa-se a esse quadro, ecossistemas em constante degradação, alta ocupação territorial por monoculturas (sobretudo de eucalipto) e pecuária; elevadas taxas de desemprego e subemprego, bem como de evasão escolar.

De outra parte, verifica-se enorme potencial natural e cultural na região. É nesse contexto que a sociologia das emergências necessita ser fortalecida. Para tanto, a Universidade Federal do Sul da Bahia adquire papel importante e já tem debatido amplamente diversas formas de promover o desenvolvimento integral e integrado. A participação em Comitês de Bacias Hidrográficas; a organização conjunta de eventos como a 68ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a V Jornada de Agroecologia da Bahia; a realização do I Fórum Social da UFSB; a atuação efetiva do Conselho Estratégico Social; as diversas ações coordenadas pela Pró-reitora de Sustentabilidade e Integração Social; a mesa redonda sobre produção agroecológica em assentamentos (com membros do MST do Sul da Bahia) são alguns exemplos da seriedade com que a universidade assume a extensão dentro de uma perspectiva inter e transdisciplinar.

Em seus debates, a instituição defende a importância de promover o caráter híbrido da extensão, onde a sociedade é auscultada atentamente, de modo a

identificar os problemas concretos e, assim, envolver os estudantes, os docentes e o corpo técnico em um grande e permanente processo de ensino-aprendizagem-ação. A ênfase na dimensão popular propugna por desburocratizar a extensão e garantir uma efetiva integração social. Partindo da compreensão de que a extensão é uma dimensão que deve perpassar o conjunto das ações, dos projetos e dos programas da universidade – e não ser encerrada em uma “caixinha” – a instituição optou por não criar uma Pró-reitora de Extensão.

No que diz respeito à concepção política da extensão na UFSB, torna-se necessário potencializar a ecologia dos saberes e fazeres, numa *via de mão dupla* entre a universidade e as Organizações Não Governamentais (ONGs), os movimentos sociais e culturais, as comunidades, as associações e todas as forças vivas e setores da sociedade. Desse modo, fortalece-se a possibilidade de desenvolver ações significativas e transformadoras. Trata-se de dar maior ênfase à extensão, devidamente associada com o ensino e a pesquisa, desde uma visão crítica e criativa da realidade. Essa concepção aponta para uma noção de *extensão intensa*.

## Considerações finais

Muitas universidades brasileiras estão investindo significativamente em novas metodologias de ensino, pesquisa e extensão. Além das mudanças curriculares, buscam novas referências epistemológicas e didáticas para integrar o conhecimento acadêmico com a realidade social. Entre outras, destaca-se a extensão popular como uma forma de dialogar com a sociedade e potencializar aprendizagens e fazeres conjuntos.

Apesar de ter suas bases históricas na década de 1960, com Paulo Freire, a extensão popular é uma proposta inovadora e com grande poder de mobilização político-pedagógica e social. Concretamente, ela pode colaborar a fim de que os sujeitos oprimidos e excluídos adquiram uma consciência mais crítica, se mobilizem em face de seus direitos e se empenhem na construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Promover a agroecologia, a economia solidária, o consumo consciente, as adequadas ações do pós-consumo (reciclagem, reutilização, compostagem etc.); fortalecer a saúde preventiva e coletiva, a organização de cooperativas e associações; estimular o planejamento de cidades educadoras, saudáveis e susten-

táveis; desencadear a articulação dialógica e virtuosa com os movimentos sociais populares, com as comunidades tradicionais. Essas e muitas outras práticas se constituem em compromissos de primeira grandeza para a extensão popular de que, pelo descrito, a UFSB não poderá e não deverá se furtar de investir todas as forças disponíveis.

## Nota

- 1 Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

## Referências

BENINCÁ, Dirceu; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Universidade popular e a construção do inédito viável – o caso da UFFS. In: DEL VECCHIO, Angelo; SANTOS, José Eduardo de Oliveira (Orgs.), *Educação superior no Brasil: modelos e missões institucionais*. São Paulo: BT Acadêmica, 2016, p. 121-145.

BENINCÁ, Dirceu. Uma universidade em movimento. In: BENINCÁ, Dirceu (Org.). *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 31-63.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 5-15, Set/Out/Nov/Dez 2003.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. Plano Nacional de Extensão Universitária. Manaus, AM, mai. 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2016.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 1987. Coleção Extensão Universitária FORPROEX, vol. I. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* 7. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luis Ribeiro. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 2015, Argentina. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101\\_00175.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1)> Acesso em: 06 nov. 2016.

MACIEL, Jarbas. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*. Recife, n. 4, p. 25-8, abr./jun. 1963.

MELO NETO, Francisco José de. Extensão universitária e produção do conhecimento. *Conceitos*, v. 5, n. 8, p. 13-9, 2003. Disponível em: <[http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao\\_academica/artigos/pa\\_a\\_ext\\_prod\\_conhecimento.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_ext_prod_conhecimento.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2016.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, D. S. (Org.). *Construção Conceitual da Extensão na América Latina*. Brasília: Editora UNB, 2001. p. 57-72.

RIBEIRO, Kátia Suely Queiroz Silva. A experiência na extensão popular e a formação acadêmica em fisioterapia. *Cadernos Cedes*. Campinas, SP, v. 29, n. 79, p. 335-346, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n79/04.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva. *Diversa Cidadania*, Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, Ano 3, nº 8, outubro de 2005b. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, 2013. Disponível em: <[http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2016.

THIOLLENT, Michel. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: THIOLLENT, M.; ARAÚJO FILHO, T.; SOARES, R. L. S. (Org.). *Metodologia e experiências em projetos de extensão*. Niterói/RJ: EdUFF, 2000.

recebido em 21 mar. 2017 / aprovado em 11 set. 2017

Para referenciar este texto:

BENINCÁ, D.; CAMPOS, F. S. Extensão Popular: uma proposta transformadora para a educação superior. *Dialogia*, São Paulo, n. 27, p. 145-156, set./dez. 2017.

# Ser ou não ser um coordenador pedagógico diferente? Eis a questão

*To be or not to be a different pedagogical coordinator: that is the question*

**Osmar Hélio Alves Araújo**

Mestre em Educação. Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA), Campus Missão Velha, CE – Brasil  
osmarhelio@hotmail.com

**Luís Távora Furtado Ribeiro**

Doutor em Sociologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE, Brasil  
luistavora@uol.com.br

**Resumo:** Esta discussão traz à baila que se faz necessário pensar em uma coordenação pedagógica que aposte em um jeito diferente de gerir o processo pedagógico na arena escolar. Defende-se, deste modo, que o coordenador pedagógico tenha um fazer pedagógico diferente, vivencie um novo jeito de gerir o processo pedagógico na esfera escolar, adotando novos modos, posicionamentos inversos do que voga a partir do senso comum. Conclui-se que para se exercer a coordenação pedagógica de modo diferente precisa-se de muito esforço, vontade de acertar, disposição e disponibilidade dos coordenadores pedagógicos em organizarem um conjunto de atividades capazes de conduzirem o processo pedagógico da escola.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico. Processo pedagógico. Arena escolar.

**Abstract:** The present discussion brings up that it is necessary to think about a pedagogical coordination that bets in a different way to manage the pedagogical process in the school arena. It is argued, therefore, that the pedagogical coordinator have a different pedagogical approach, adopting new ways, inverse positioning then what trends from the common sense. It is concluded that to practice the pedagogical coordinator in a different way, a great deal of effort, desire to get it right, willingness and availability from the pedagogical coordinators to organize a set of activities capable of conducting the pedagogical process in the school is needed.

**Key-words:** pedagogical coordinator, pedagogical process, school arena.

## Introdução

A incumbência de acompanhar o processo pedagógico na arena escolar, razão de ser e existir da coordenação pedagógica, faz emergir a necessidade da adoção de estratégias e mecanismos visando levar a escola a funcionar de modo organizado, com foco nos objetivos, nas ações e nos resultados do processo de aprendizagem. Neste caso, o coordenador pedagógico deve multiplicar as iniciativas, de modo articulado, somar esforços, robustecer a colaboração e a participação dos sujeitos que, com ele, constituem o contexto escolar, ou seja, o coordenador, a partir de uma sinergia coletiva e atualizada, deve procurar responder ao desafio de gerir o processo pedagógico na esfera escolar com ousadia e dinamismo.

Nesta perspectiva, esta discussão é, antes de tudo, um convite aos coordenadores pedagógicos a buscarem soluções face aos problemas da instituição escolar, isto é: os coordenadores, fiéis a um modo criativo, contrário de repetição, devem empreender um investimento significativo no acompanhamento da organização pedagógica da escola. Entende-se que isso se sedimentará à medida que os resultados dos processos de ensino e aprendizagem se apresentarem mais qualitativos. Assim, assinala-se que os coordenadores pedagógicos assumem um estilo pedagógico diferente à proposição que inclui, sem exceções e exclusões, a todos na construção de organização pedagógica mais dinâmica, atraente e necessária.

Nossa intenção, neste artigo, é estimular os coordenadores pedagógicos a saírem de sua “zona de conforto” para assumirem sua função com sabedoria, leveza, equilíbrio e dinamismo, pois, como adverte Clementi (2001), os coordenadores, na sua grande maioria, têm receio de serem desafiados em seu *status* e se acomodam. Por isso, esta discussão emerge visando estimular nos coordenadores novas atitudes, inquietações e mudanças pessoais e profissionais.

## Coordenador pedagógico, aposte em um jeito diferente de gerir o processo pedagógico na arena escolar

Como diz o cantor e compositor Lenine, “*Ser Diferente É Normal*”. Em sua música o mesmo escreve que: “*Já pensou, tudo sempre igual? Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal. Já pensou, tudo sempre igual? Tá na hora de ir em frente: ser diferente é normal*”. Desta forma, o trecho dessa canção é oportuno

para se trazer à baila que se faz necessário pensar em uma coordenação pedagógica que aposte em um jeito diferente de gerir o processo pedagógico na arena escolar. Logo, cabe indagar: o que significa acompanhar/mediar o processo pedagógico na escola de modo diferente? Fugir do padrão, fazer de um modo especial, (re)olhar, (re)construir, sempre de outros modos, são algumas das possíveis respostas que podemos dar. Por isso, coordenador pedagógico, como escreve Lenine, “*Tá na hora de ir em frente: ser diferente é normal*”.

Nesta perceptiva, para que o coordenador pedagógico tenha um fazer pedagógico diferente e vivencie um novo jeito de gerir o processo pedagógico na esfera escolar, precisa adotar novos modos, posicionamentos inversos do que voga a partir do senso comum. No entanto, ao olharmos as escolas brasileiras, o que encontramos são muitos professores e coordenadores cansados da mesmice, imersos em uma encruzilhada posta pela escola com traços de um classicismo pedagógico e que insiste que os mesmos sejam construtivistas, pois como adverte Charlot (2008):

As professoras ensinam em escolas cuja forma básica foi definida nos séculos XVI e XVII: um espaço segmentado, um tempo fragmentado, uma avaliação que diz o valor da pessoa do aluno. Essa forma escolar condiz com a pedagogia tradicional. É nela que a professora é convidada a ser construtivista e a usar o computador e a Internet [...] (CHARLOT, 2008, p. 26).

A partir deste viés interpretativo, percebe-se que se torna urgente a necessidade de que coordenadores pedagógicos adotem posicionamentos criativos e instiguem os professores a um fazer pedagógico cuja tessitura seja sempre diferente, nova e objetiva. Por consequência, que a diferença deste novo fazer seja convertida em melhores resultados no que concerne ao processo de aprendizagem da população discente.

Em um dado momento histórico da sociedade, as mudanças aconteciam de modo lento e pontual. Hoje, as mudanças são tão vertiginosas que chegam a ser virulentas. Entretanto, compreende-se aqui que os coordenadores pedagógicos precisam empreender mudanças cuidadosas que os levem a transformações, a serem diferentes e, por consequência, a serem melhores. Todavia, cômicos de que, para serem diferentes, devem deixar de ver a escola como um todo, para vê-la por partes. Isso significa que não podem encaixar os professores dentro de padrões preestabelecidos que em nada os transformam.

Deste modo, o trabalho dos coordenadores pedagógicos tem de ser diferente, com horizontes e metas que favoreçam a transformação da organização pedagógica da arena escolar, isto é, a coordenação pedagógica deve descobrir um jeito novo de acompanhar a organização pedagógica da escola, sempre de modo dinâmico e atuante. Entretanto, Franco (2008) coloca cada vez mais em pauta que:

A escola é formada por sujeitos calados, deprimidos, que se apropriam apenas de discursos alheios, manipuladores. Somos todos cativos de um discurso que referenda o necessário fracasso da escola. Precisamos, nós, educadores, assumirmos o projeto de autonomia da escola, na busca de que nossos “eus” falemos, nossos “eus” reivindiquemos uma nova escola, fruto das necessidades históricas e dos anseios de todos os educadores (FRANCO, 2008, p. 130).

Corroborando com o pensamento da autora, importa salientar que são importantes diferentes ações que possam encorajar e orientar os professores, assim como toda a esfera escolar, a empreenderem um novo ser/fazer pedagógico, cheio de dinamismo e objetividade política-pedagógica. Isso demanda dos coordenadores pensar diferente a estrutura pedagógica da escola do que normalmente se entende ser a função da escola, ou seja, que novos caminhos pedagógicos, novas estratégias, metodologias criativas, eloquentes, outras formas de acompanhar a dinâmica pedagógica da esfera escolar sejam descobertas face ao atual e inusitado contexto social.

As escolas brasileiras precisam de coordenadores convictos que devem ser fermentos pedagógicos em meio à população docente, assim como em permanente estado de formação. As escolas necessitam, portanto, de coordenadores pedagógicos ousados, corajosos e sedentos por uma estrutura escolar renovada e criativa. Pode-se dizer, ainda, que a ideia de ser diferente, propalada por este corpo teórico, é algo contemporâneo.

Contudo, importa lembrar que os coordenadores pedagógicos, na sua grande maioria, têm consciência da necessidade de se pensar e fazer diferente o processo pedagógico no contexto escolar, mas, no entanto, os mesmos têm dificuldades de encontrar caminhos para efetivá-las, pois são, muitas vezes, desprovidos de



um processo de formação contínua que instigue ideias inventivas, assim como os ajudem a entender, de fato, o caráter pedagógico da sua função. No entanto, Clementi (2001) adverte que a valorização da presença do coordenador no contexto escolar passa necessariamente pela necessidade de reconhecê-lo como um sujeito em formação, pois, segundo a autora, o processo educativo é dinâmico e exige debates amplos sobre seu fazer, para que possa, junto com os pares, desenvolver novas reflexões sobre a área.

No que segue, entende-se aqui que quando se trata de pensar em uma coordenação pedagógica que aposte em um jeito diferente de gerir o processo pedagógico na arena escolar, é oportuno trazer para o debate a importância de algumas qualidades inerentes a um bom coordenador. Logo, parte-se do pressuposto de que para os coordenadores pedagógicos desenvolverem um trabalho eficaz no contexto escolar, faz-se necessário algumas atitudes básicas, como: determinação, convicção, credibilidade, eficiência e maturidade, entre outras, isto é, algumas qualidades são inerentes a esta função quando se trata de gerir bem o processo pedagógico na esfera escolar.

Nesta perspectiva, convém apresentar breves considerações sobre cada uma destas qualidades. Cabe começar sublinhando que exercer, de modo qualitativo, a função de coordenador pedagógico no contexto escolar exige do mesmo a capacidade de se relacionar com os docentes, assim como com todos os sujeitos que compõem a arena escolar. Deste modo, pode-se afirmar, à guisa de esclarecimentos, que o coordenador precisa compreender que cada professor não é apenas mais um sujeito do grupo, mas alguém que tem suas peculiaridades, experiências, pensamentos e necessidades formativas próprias. Daí a necessidade de um coordenador *determinado* que saiba ser/exercer a função e assumir com compromisso, pois não basta gostar e se sentir capaz para exercer o papel de coordenador pedagógico, é preciso saber *ser* e *exercer* muito bem a função.

Isso implica se acreditar na função que se assume, pois, assim como nas demais profissões, é necessário acreditar na pujança de seu trabalho. Logo, o coordenador deve ser o primeiro a estar *convicto* e a acreditar no que faz e propõe aos professores. É comum coordenadores que propõem projetos e propostas a serem seguidos, sem estarem, de fato, convictos. Mostram, posteriormente, que dizem “da boca para fora”, apenas como “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. Por isso, repetem projetos prontos, copiam atividades de outros. Isso não

combina com uma coordenação pedagógica que aposta em um jeito diferente de gerir o processo pedagógico na arena escolar.

Faz-se necessário o coordenador compreender que é a coerência entre o que diz e vive que o faz conquistar a *credibilidade* do grupo. É a prática do coordenador, aquilo que materializa e manifesta, que vai além do seu discurso. É a sua postura, suas escolhas e convicções políticas pedagógicas, que evidenciam uma coordenação pedagógica autêntica. A credibilidade, deste modo, é uma forma de existir-se, de imprimir marcas na esfera escolar, por isso, é preciso viver pedagogicamente aquilo que se diz.

Trata-se, portanto, de *eficiência*, de exercer de modo verdadeiro a função de coordenador, de ser e fazer bem-feito o trabalho pedagógico. Sem esquecer, no entanto, de que uma prática autêntica, na maioria das vezes, faz emergir desafios, assim como aprendizagens, o que o torna um coordenador sempre melhor. Compreende-se aqui que um coordenador eficiente é, antes de tudo, um sujeito que busca crescer sempre, como pessoa e profissionalmente. Isso tornará suas atividades qualitativas e coerentes.

Na esteira do exposto, é legítimo assinalar que uma atuação pedagógica eficiente exige dos coordenadores *maturidade*, experiência, conhecimento, militância pedagógica. Logo, entende-se que a maturidade profissional do coordenador provém de seu crescimento pessoal e profissional, sempre imbricado a um processo de atuação e formação coerente com sua função. Isso exige humildade pedagógica, abertura para o diálogo, desejo de aprender sempre mais, formação, muita formação. Consiste, portanto, em um processo de crescimento, em sentido amplo e abrangente, à medida que o coordenador vai desenvolvendo as qualidades necessárias à sua função. Por fim, compreende-se que o trabalho do coordenador pedagógico se torna transformador à proposição que assume sua função sempre de um modo diferente, ou seja, que aposta em um jeito diferente de gerir o processo pedagógico na arena escolar.

## **A importância do trabalho em equipe no contexto escolar: questões que emergem**

Pode-se afirmar que o fato de se saber trabalhar em equipe é, para muitas escolas, uma característica importante a ser incorporada pelos coordenadores

pedagógicos, pois o trabalho em equipe permite que os objetivos traçados pelo grupo sejam alcançados com sucesso. Franco (2008) pode referendar esse ponto de vista ao afirmar que:

[...] um coordenador pedagógico sozinho, por mais competente que seja, não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica se a instituição e seus contornos administrativos/políticos não estiverem totalmente comprometidos, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para conduzi-los (FRANCO, 2008, p. 128).

Partindo, dessa maneira, das contribuições da autora, entende-se que a integração entre coordenadores e professores faz emergir um contexto fértil e produtivo, haja vista que é nesse contexto que professores e coordenadores têm maiores possibilidades de desenvolverem um trabalho qualitativo. Entretanto, não é tão simples criar um ambiente onde os trabalhos são pautados em uma sinergia que permita os sujeitos envolvidos a autorrealizar-se.

São necessárias mudanças, entre elas, de mentalidade, de concepções, convicções, a iniciar pelos coordenadores, pois estes precisam compreender que os professores são pessoas com experiências peculiares, caminhada pessoal e profissional própria. Daí não ser possível pensar em uma estrutura pedagógica única, padrão, ou seja, o acompanhamento pedagógico do coordenador precisa, por vezes, ser desdobrado em várias ações consoantes às peculiaridades dos professores. Logo, os professores se sentirão atendidos em suas necessidades e assumirão o compromisso de (re)construírem, de modo eficiente, suas práticas pedagógicas.

Os professores e coordenadores devem estar convictos que um trabalho coletivo acontece à medida que os mesmos permanecem unidos e comprometidos com um objetivo comum, ou seja, é preciso estar claro para professores e coordenadores que os mesmos realizam um trabalho interdependente e, por isso, são corresponsáveis pelos resultados. Essa perspectiva corrobora para que as ações, dentro da arena escolar, aconteçam de modo interligado – nunca fraturado, de modo isolado –, mas sim unidas em torno da aprendizagem dos discentes. Assim, fica claro perceber que o sucesso da escola depende dos sujeitos que a compõem, e que estes, por sua vez, dependem uns dos outros. Neste sentido, professores e coordenadores precisam compreender a importância

da sinergia, do compromisso e da responsabilidade compartilhada, por isso precisam buscar construir uma instituição escolar que se estrutura à medida que investe no trabalho em equipe.

Nesse contexto, é possível considerar que os coordenadores pedagógicos podem desenvolver algumas habilidades que favoreçam o trabalho em equipe. A começar por *melhorar a comunicação*, pois o modo como o coordenador se comunica com o grupo faz a diferença no empreendimento de projetos que exigem a participação e o compromisso de todos. Logo, não basta ouvir ou desenvolver um processo comunicacional impreciso, lacunoso e turvo, faz-se necessário saber escutar e falar nos momentos favoráveis à transformação. É nessa direção que os coordenadores devem *ser proativos*, dispostos a ajudar a solucionar problemas e a construir e fortalecer a equipe. Nessa linha de raciocínio, os coordenadores devem *respeitar os limites de cada professor*, pois o fato de a esfera escolar ser constituída por sujeitos com formações, capacidades e habilidades diferentes faz emergir a necessidade de que o coordenador os conheça e descubra o que cada um pode fazer de melhor e como pode ajudar no trabalho coletivo.

Deste modo, as reflexões tecidas deixam patente que um coordenador que exerce com liderança o acompanhamento pedagógico na esfera escolar, que auxilia, participa e se dedica efetivamente para obter o melhor do grupo faz toda a diferença para o sucesso da escola. Por isso, compreende-se aqui que questões, como: conquistar a confiança de todos, gerenciar conflitos, o bem-estar de todos no grupo, o crescimento pessoal e profissional de ambos, professores e coordenadores, são questões bem mais importantes do que manter o foco apenas e exclusivamente na tirania das avaliações externas, pois, se os coordenadores aceitarem, de modo ingênuo, as interferências dos reformadores empresariais da educação perderão as rédeas do que é mais importante na organização pedagógica da escola e, por consequência, serão conduzidos para onde não podem ou não querem ir.

Por ora, importa ainda salientar que ter uma população docente reunida em torno de um trabalho coletivo, interligado por um objetivo em comum e que, por isso, busca aprimorar e repensar seu fazer pedagógico cotidianamente faz com que os resultados afluam naturalmente. Esta perspectiva evidencia o que as escolas têm de mais importante, rico, que é cada sujeito, ser humano que pensa, constrói e transforma.

## Notas conclusivas

Cabe concluir reiterando a compreensão de que para se exercer a coordenação pedagógica de modo diferente não se precisa de muito esforço, mas sim de iniciativa, vontade de acertar, disposição e disponibilidade dos coordenadores pedagógicos em organizar um conjunto de atividades capazes de conduzir a organização pedagógica da escola. Sem esquecer, entretanto, que seu trabalho é interdependente, ou seja, que conjuntamente com os professores e os demais sujeitos que compõem a arena escolar formam uma equipe com objetivos comuns, pois o eixo crucial das atividades da coordenação pedagógica é o fato de estar coadunada diretamente à população docente, o que a faz atuar de modo mais eficiente e eficaz.

Vale pôr em destaque também, por fim, que se faz necessário os coordenadores pedagógicos estarem atentos às necessidades docentes, isto é, ouvirem com atenção os professores, assim como devem apresentar uma posição profissional de diplomacia, equilíbrio e compostura, pois estes atributos são temperos essenciais para que a coordenação pedagógica possa ser diferente, com ideias inovadoras e para que possa propor aos professores ações diferentes, permeadas de dinamismo, ousadia e criatividade. Assim, coordenadores pedagógicos, como nos convida Lenine, “*Tá na hora de ir em frente*”, deste modo, sejam diferentes e apostem em um jeito novo de gerir a organização pedagógica na arena escolar.

## Notas

- 1 No texto, utiliza-se o termo “bom coordenador” no sentido de advogar uma coordenação pedagógica que seja parceira, presença atuante, na organização pedagógica da escola, nos momentos de estudos e na busca por soluções para as dificuldades do cotidiano escolar. Em detrimento de uma coordenação pedagógica que, em meio ao ativismo cotidiano, não consegue administrar seu tempo no cumprimento das inúmeras tarefas e, por isso, apresenta uma postura de supervisão às salas de aulas, de visitas rápidas e pontuais, e que, portanto, não consegue parar e refletir sobre seu próprio fazer pedagógico.
- 2 Segundo Freitas (2014, p. 1109) “*Corporate reformers* – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, um termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais”.

## Referências

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEB – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 6ª Ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 53–66.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1176/1187>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

recebido em 13 jan. 2017 / aprovado em 18 set. 2017

Para referenciar este texto:

ARAÚJO, O. H. A.; RIBEIRO, L. T. F. Ser ou não ser um coordenador pedagógico diferente? Eis a questão. *Dialogia*, São Paulo, n. 27, p. 157-166, set./dez. 2017.

dialogia

---

**RESENHAS**  
*/ REVIEWS*

---



## *Romancista como vocação,* de Haruki Murakami

Tradução: Eunice Suenaga

São Paulo: Alfaguara, 2017. 1ª edição. 166 p.

Sandra Delmonte Gallego Honda

Mestra em Educação. Pós-Graduada em Literatura e Estudos  
Linguísticos pela Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP - Brasil  
sandra.tradu@gmail.com

Haruki Murakami é considerado um dos autores mais importantes da atual literatura japonesa. Tem suas obras traduzidas para mais 50 idiomas e é ganhador de prêmios importantes da Literatura. Aos 29 anos escreveu seu primeiro livro *Ouçã a canção do vento* que venceu o prêmio literário de uma importante revista japonesa em que foi publicado. Depois disso, não parou mais de escrever.

Murakami transita em vários estilos narrativos: ficção, ensaio e reportagem, mas é no romance que ele prefere se debruçar por considerar vital para ele. Em especial nesse livro, o escritor fala sobre generosidade, o início de sua carreira, a relação turbulenta entre autores e prêmios literários, a originalidade, a inspiração, as formas de encontrar tempo para escrever, sua relação com a educação, seus personagens, seu público alvo e sua carreira no exterior.

O primeiro capítulo é acerca da individualidade do escritor, em que ele considera o relacionamento amistoso muito raro entre eles. Por outro lado acredita na generosidade que existe por parte dos romancistas que, segundo ele, acolhem, dão força e encorajam os artistas de outros meios por saberem que nesse meio não há concorrência. Segundo Murakami, escrever romance é fácil, difícil é se manter nesse ofício de escrevê-lo porque exige talento de seus criadores. Considera escrever romance um ato penoso e acredita que não seja para todas as pessoas já que, segundo ele, não tem trabalho com mais rodeios do que o romance e se o romancista não tomar cuidado, vai ficar parafraseando uma obra com a outra até que se torne “bonecas russas, aquelas que saem uma de dentro da outra e são todas iguais”. (p.14) Na opinião do escritor, para que um escritor consiga se manter como romancista, deverá passar por um aprimoramento para conseguir viver desse ofício.

No segundo capítulo, o escritor relata que começou sua carreira tardiamente, aos 30 anos, após ter ganhado o Prêmio Literário da Revista Gunzô, fazendo o caminho inverso: primeiro se casou, montou o próprio negócio, contraiu muitas dívidas e só mais tarde começou a faculdade. Diante disso sentiu a necessidade de escrever e escreveu seu primeiro romance, porém não gostou do resultado.

Foi em uma partida de *baseball* que teve o que ele chama de “epifania” e pensou que poderia ser um romancista. Isso ocorreu no momento em que o jogador bateu com o taco na bola, o som emitido por esse movimento fez com que ele tivesse essa sensação que nem ele mesmo consegue explicar. Da mesma forma, em outra época de sua vida, ele descreve uma manhã que, ao ser acordado com a ligação do editor da revista “Gunzô” foi informando que estava entre os cinco finalistas para o prêmio literário que leva o nome da revista. Saiu para caminhar e viu um pombo correio ferido e esse pombo tremia em suas mãos. Nessa hora ele sentiu que ganharia o prêmio.

Murakami não se considera nenhum gênio do romance, mas que hoje ele consegue viver bem com o que ganha como romancista.

No terceiro capítulo o escritor disserta sobre a relevância desses prêmios e enfatiza o prêmio Akutagawa confessando o alívio por nunca ter ganhado tal prêmio. Para Murakami, ganhar esses prêmios não significa que as obras sejam de qualidade, uma vez que o critério para indicação não seja esse. Porém é grato ao prêmio Gunzô, pois foi através desse prêmio que as portas do mundo literário se abriram para ele. Mas ficar entre os finalistas já lhe causava incômodo pela impossibilidade de evitar o assédio, já que ele mesmo se julga antissocial.

A respeito do Nobel e outros prêmios tidos por ele como importantes, o escritor diz que não existe um critério certo para a premiação, uma vez que entre os vencedores existem obras de boa a má qualidade. Murakami relata que ainda hoje é questionado sobre o prêmio Akutagawa e para isso ele responde que “o mais importante é que se tenha bons leitores. Nenhum prêmio literário, nenhuma medalha, nenhuma resenha favorável possuem significado substancial se comparados com os leitores que compram seus livros com o próprio dinheiro.” (p.40)

Murakami considera exagerada a relevância que dão ao prêmio e sente-se orgulhoso em poder sobreviver como escritor sem precisar ganhar o prêmio Akutagawa. E que, mesmo sem nunca ter ganhado, recebeu vários convites para participar de juris de prêmios literários, quais foram todos recusados. Para ele, um escritor precisa somente escrever obras de qualidade para seus leitores.

O quarto capítulo, vai apresentar conceitos do escritor acerca da originalidade. E essa é uma questão que ele mesmo considera difícil de responder. Para isso faz um paralelo com a música exemplificando com a estranheza causada com o surgimento dos Beatles e os Beach Boys e explica ao leitor que o motivo foi pelo som que ainda não existia no mundo musical. Murakami prossegue explicando ao leitor que, pelo fato de serem originais, as músicas dos Beatles ainda emocionam jovens de 15 anos, sua idade quando eles surgiram, e no entanto, a estranheza vai diminuindo com o passar dos anos, sem deixar de ser original e, assim, passa a ser um clássico.

Após exemplificar com a música, o escritor explicita ao leitor o que acontece com o escritor de romances quando esse é tido como “original”. Em sua opinião, esse escritor precisa se reinventar quando o assunto é a qualidade das obras, e é nessa reinvenção que alguns autores perdem seu brilho por não ter conseguido esse feito, o que não significa não serem bons.

O escritor relata as duras críticas que recebia cada vez que lançava uma obra e o quanto isso poderia impedir seu processo de reinvenção, mas que, hoje em dia, ele se considera um escritor livre e que essa liberdade foi adquirida por não precisar escrever seus romances com as regras e por ter seu estilo próprio de escrita, o que antes não era possível. Isso para ele é ser original. E ser original é ser livre.

No quinto capítulo o escritor fala aos leitores sobre novos escritores, relatando que sempre é procurado por eles para que lhes diga o que precisa ser feito para ser um bom escritor. Murakami sugere o hábito incansável da leitura e leitura e de todos os tipos, de boa e má qualidade tendo um vasto repertório além do olhar atendo ao redor para conseguir o máximo possível de material.

Por não ter vivenciado nenhuma catástrofe, revolução ou nada peculiar, e ter uma rotina de vida comum, Murakami revela que só podia contar com o que estava à sua volta e com isso fazia um “jogo da memória”. Nesse sentido o escritor relaciona a memória com “gavetas”, onde ela própria seleciona o que é aproveitável ou não. E é esse material que ele utiliza, ou seja, usa da memória seletiva para poder ter material para escrever até hoje. A dica do escritor é sempre estar atento no entorno para poder criar, e nomeia esse ato como “energia naturalmente renovável”, o que, segundo ele, é a chave é não perder a ambição e identificar esses “diamantes brutos” que a vida coloca em volta e fazer deles bons romances.

No sexto capítulo, Murakami vai falar ao leitor os métodos que ele desenvolveu para escrever romances. Embora escreva ensaios e contos, é no romance

que ele se expressa de melhor forma. Tem o romance como vital, mas que o conto é necessário para ele como aliado antes de escrever os romances.

O escritor diz que não consegue fazer duas coisas ao mesmo tempo e, por isso, estabelece uma meta diária e uma quantidade de horas para escrever. Ele desenvolve esse método porque o romance demanda muito tempo até a conclusão e como no Japão não é comum o adiantamento por parte das editoras, ele sempre acaba utilizando suas economias. Assim, com essas metas ele escreve manuscritos que equivalem a duas páginas por dia. Além disso, faz inúmeras revisões em seus textos até que expire o “estado de cura”.

O ato de reescrever é muito válido na opinião do escritor, e se orgulha de não precisar escrever com rapidez por não precisar estipular prazos e, com isso, ele pode mudar o que quiser e no tempo que quiser. Desse modo ele defende, também, a liberdade.

Com esse método, garante Murakami, as obras chegam aos seus leitores com a qualidade que ele almejou e o que lhe importa é a sensação que vem por parte deles.

No sétimo capítulo, o escritor explicita sua forma de escrever, classificando esse ato como individual porque converte algo subjetivo em algo objetivo, como deve ser a prática de um romancista, segundo ele.

Pondera a importância de um escritor ter um local adequado para a escrita. Esclarece que para manter sua rotina de escrita, adquiriu a prática de exercícios físicos. Assim, consegue deixar sua mente resistente para ter disposição e disciplina para sentar e escrever por tantas horas seguidas.

Murakami enfatiza que cada indivíduo tem sua teoria, e se essa que ele desenvolveu servir de referência para outros escritores ele fica feliz.

No oitavo capítulo, Murakami deixa claro o quão o sistema educacional o desagrada desde sempre. Nunca gostou de ir à escola (embora frequentasse) e nem de estudar, porém lia muita coisa e assistia a filmes, além de praticar esportes com frequência, o que, segundo ele, foi primordial para adquirir conhecimentos técnicos. Para o escritor, o sistema educacional só busca técnicas para que seus alunos sejam aprovados no vestibular, em especial no Japão, e considera importante a necessidade das diferentes visões no sistema educacional, diferentes visões de mundo e da forma de pensar. É o que ele chama de “sofisticação do sistema”. Critica as atitudes de professores “certinhos”, preocupados com horários, por exemplo. Aponta o bullying e os problemas sociais como motivação para modificação do método. Um método que provoque a sociedade que não tem o local de

refúgio, onde o indivíduo pudesse encontrar um acordo mais eficiente para ambas as partes e isso, segundo ele, nunca funcionou. Um local de refúgio onde pudessem afastar-se dessa hierarquia, do bullying e desse sistema, ato que ele chama de “espaço para recuperação do indivíduo”. Para o escritor, seria importante ver o mundo por outras perspectivas e expressa seu desejo de um dia as escolas não suprimirem a imaginação das crianças, sendo uma escola plena e livre.

No nono capítulo, Murakami fala sobre a criação dos seus personagens. Revela ao leitor que, no início, eles não tinham nome por considerar um ato falso. Somente mais tarde viu a necessidade de nomeá-los para não confundir o leitor já que seus romances ficaram longos, mas que, mesmo assim, só criava personagens de caráter íntegro. Os personagens de caráter duvidoso ou de má índole foram criados a partir de suas experiências com pessoas próximas que o traíram ou o decepcionaram.

O receio de nomear seus personagens era a possibilidade de algum leitor se identificar na história. Tanto que ele escrevia sempre em primeira pessoa, mas hoje em dia consegue mesclar entre primeira e terceira pessoa. Mesmo com todo esse tempo, Murakami diz que ainda há muito a aprender *com* e *dos* personagens dos seus romances.

É no décimo capítulo que o escritor vai revelar ao leitor que nunca pensou em um público alvo no momento da escrita dos seus romances. À essa prática ele dá o nome de *autocura* que é onde o escritor ele faz a autocorreção dele mesmo e por causa dessa autocorreção, seus romances surgiram naturalmente.

Só começou a se preocupar com o público alvo após ter ganhado seu primeiro prêmio literário e por consequência ter certa responsabilidade.

No início, Murakami tinha a teoria do “escrever para se sentir bem” e diante disso recebeu duras críticas, inclusive de um crítico renomado que questionava o teor literário de suas obras, fato que não o abalou. Mas com o passar do tempo, esse “se sentir bem” começou a preocupá-lo, porque assim ele começaria a escrever sempre as mesmas coisas o que causaria cansaço em seus leitores.

Começou a buscar seu estilo próprio de escrever, algo que só ele conseguisse fazer. Para dedicar-se totalmente à escrita dos romances, mudou totalmente seu hábito de vida e com isso começou a ter mais contato com os leitores. Hoje, com 65 anos, ele tem consciência de que seu público mudou porque sua forma de escrever também mudou.

O escritor parte do princípio de que escrever para se sentir bem é algo que agrada a ele mesmo porque sempre haverá quem critique e, assim, não adianta tentar agradar a todos. Se estiver agradando a si próprio estará evitando desgastes. Mesmo nesse “sentir-se bem” ele fica feliz em saber que suas obras são lidas por gerações e é por isso, segundo ele, que nunca desanimou e nem se deprimiu.

No décimo primeiro capítulo, Murakami expõe a trajetória de suas obras e conta que a versão em inglês de *Caçando carneiros* teve aceitação melhor do que a esperada, tanto que o New York Times fez uma resenha elogiosa e uma grande divulgação, mas que ainda assim a vendagem, segundo ele, ficou longe de ser um sucesso, o que seria diferente, em sua opinião, se naquela época já existissem os e-books e a internet. Lançou o livro *Japão em primeiro lugar* qual era um incentivo para o desenvolvimento do país, porém os americanos se interessavam pela economia do Japão e não pela cultura literária.

O escritor revela que os americanos com os quais teve contato o aconselhavam a contratar agentes locais e publicar seus livros em grandes editoras se quisesse ser bem sucedido, e assim o fez, atribuindo seu sucesso à sólida influência da indústria literária.

Pelo fato de ter passado por várias experiências desagradáveis no Japão, Murakami decidiu explorar o mercado editorial em outro país o que o fez recusar vários convites dentro de seu país, como: viajar para poder escrever diário de viagens e escrever em revistas. Por sempre ser muito criticado e atacado pessoalmente no Japão, a conclusão que chegou foi de que aquilo era a “liberação da frustração” que membros da indústria literária japonesa sentiam.

Murakami expõe que foram essas adversidades que o fez procurar esses novos rumos no exterior e tomou tudo como desafio. Assim, a partir do ano 2000 as vendas cresceram significativamente e conseguiu firmar-se como escritor lá fora.

Sem poder comprovar os dados, ele atribui esse sucesso à queda do comunismo e à queda do Muro de Berlim para explicar a vendagem na Rússia e no Leste europeu.

Essa discrepância, segundo ele, deve-se à diferença e ao modo de perceber e de reagir à transformação, porque no Japão o modernismo não existiu, de fato, por não haver a separação do mundo subjetivo do objetivo como havia na sociedade ocidental.

A atribuição de seu sucesso também foi direcionada aos excelentes tradutores com quem, segundo ele, teve a sorte de trabalhar.

Murakami queria testar seu potencial no mercado estrangeiro como um escritor praticamente desconhecido e nesse território, como um desconhecido, ele fala em público, recebe jornalistas, mas justifica a atitude com sua responsabilidade de ser um “escritor japonês”

Murakami encerra o capítulo, e o livro, revelando ao leitor que ainda se considera um escritor em desenvolvimento e que essa margem é infinita. Seu próximo passo será descer para o seu interior e explorá-lo mais a fundo. É mais um desafio, e o desafio como meta é gratificante.

*Signos Artísticos em Movimento,*  
organização de Ana Maria Haddad Baptista, Rosemary Roggero e  
Ubiratan D'Ambrosio

276 pp. São Paulo: BT Acadêmica. 2017

**Aguinaldo Pettinati**

Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Nove de Julho.  
Mestre em Comunicação. Professor de Graduação em Comunicação  
da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil  
apetinati@yahoo.com.br

No cenário acadêmico brasileiro da atualidade, que classifica, pontua, calcula, impõe metragens e ordena pesquisa e pesquisadores em busca de uma suposta qualidade vista na frieza positiva dos números, o livro *Signos Artísticos em Movimento* (276 pp. São Paulo: BT Acadêmica. 2017) propõe uma quebra dogmática, na qual o texto científico precisaria seguir um modelo predeterminado de linguagem. Com esse espírito inovador e até libertário, sem perder o compromisso exigido pela ciência, os organizadores, que são também autores, Ana Maria Haddad Baptista; Rosemary Roggero e Ubiratan D'Ambrosio trazem uma coleção de ensaios para tratar dos signos – representantes do ser e do mundo – em diversas espécies de artes, mantendo a criticidade criativa e investigativa e, assumindo esta categoria literária, abrindo-se para a interpretação das questões sensíveis e imateriais do ser, sem, no entanto, abdicar do poder primordial de sedução. No prefácio, justifica-se o apelo para a fuga da mesmice com o auxílio das alternativas ensaístas, dinâmicas, que mais interpretam do que apenas registram.

Os assuntos sígnicos, envolvendo tempo, espaço e memória, muitas vezes densos, se esfrelam em entendimentos simples, mas bem elaborados pelos ensaístas. A cada peça textual, um desenho de abertura como pré-inteligência do que se desvela a seguir. Todas as ilustrações foram construídas pela artista plástica Rose Marie Silva Haddad, que leu composição por composição para ressignificar seus desenhos. A obra, em seu todo, versa sobre as artes, tornando-se, em si mesma, o próprio signo e, ao mesmo tempo, signos multifacetados, dando voz aos diversos autores.



A série de 14 ensaios se inicia com o poeta e romancista Marco Lucchesi, membro da Academia Brasileira de Letras, apresentando o ensaio “A poesia e a matemática não são inimigas”. A própria estrutura textual, em tópicos numéricos, já indica as relações entre as duas formas de expressão. A matemática, segundo o tradutor de mais de uma dezena de línguas, é um dos dialetos da linguagem, permeado por metáforas, assim como a poesia. Não se discute unicamente a métrica poética, mas a própria “poética da matemática”.

Para entender melhor Lucchesi, o leitor pode ir direito ao último ensaio “A invenção da palavra em “rudimentos da língua laputar”: línguas, textos e vozes flutuantes em movimento”, de Nádia C. Lauriti. A professora desvenda um pouco do gênio de Lucchesi e seu estilo, analisando o livro dele “Bazati dir Harstä – Rudimentos da Língua Laputar: Proposta patafísica (2015)”, no qual é criado um sistema linguístico, exercitando a liberdade e a mobilidade da linguagem.

No artigo “A arte é feita de signos”, Lucia Santaella se debruça sobre as produções artísticas que produzem múltiplos significados na cena pós-moderna ao invés de congelarem apenas uma unidade. A professora na eterna incerteza e discussão sobre o que é arte, apresenta uma breve e ilustrativa definição sobre signos semióticos de Peirce, com o intuito de avaliar as diversificadas propostas e espécies artísticas para desenvolver sentimentos vivos a quem frui as obras. Nesse percurso, faz considerações sobre a estranheza das cenas de abertura do filme “Animais Noturnos” (Tom Ford, 2016), que fogem do trivialmente considerado belo pelo cidadão médio. Evitando julgamentos pré-concebidos sobre a arte, Santaella segue se aprofundando em artistas que se desviaram dos princípios clássicos como os pintores Bosch, Bruegel e Goya, passando também pela instalação de Carla Filipe (Migração), na 32ª Bienal de São Paulo, em 2016.

Partindo deste viés artístico e da fuga do senso comum, é possível saltar para Márcia Fusaro, com o texto “O movimento que loco-motiva Van Gogh e flerta com Duchamp no sonho de Kurosawa”. A docente do Programa de Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Uninove aponta para a convergência entre os artistas citados no título, traçando, em certa medida, a evolução do uso e captação da imagem no tempo, desde o retrato, passando pela fotografia até o cinema e suas possibilidades tecnológicas dentro do espaço-tempo. Tanto é que os pintores mencionados buscam a imagem em movimento em suas telas, fugindo do convencional. Há similitudes que permeiam o campo da literatura e envolvem

também uma junção entre Oriente e Ocidente, misturando o paisagismo de Van Gogh com a poesia em movimento de Kurosawa e a arte-pensamento de Duchamp.

Aproveitando a discussão de estranhezas na arte, “ExCRIPtura-ACÓSMica-LaHarsIsTA!”, de Luis Serguilha, poeta, traz um excesso enciclopédico de palavras, muitas vezes inexistentes e parágrafos imensos para desenvolver o conceito de excriptar, uma espécie de desorientação, sem pertencer a qualquer espécie de língua.

Quando se discute arte e os signos artísticos surge também a questão do individualismo exacerbado, aprofundado pelo domínio neoliberal do século XX. Sobre esta questão, Ana Maria Haddad Baptista adentra na literatura de Graciliano Ramos (livros “São Bernardo”, “Angústia” e “Memórias do Cárcere”) para fazer uma crítica ácida contra a potencialização do narcisismo materializado nas dezenas de memórias e biografias lançadas nos últimos tempos. Recheado de exemplos literais, como Fernando Pessoa, o ensaio “Graciliano Ramos em movimento ou uma lição para Narciso e seus seguidores” aponta uma visão dura e também teórica sobre os rumos da literatura. Os postulados de Deleuze sobre tempo-memória vão ao encontro da literatura de Graciliano Ramos, sendo o passado uma representação do agora, fundamentais para a construção de signos poéticos imateriais, que darão corpo à literatura. A verdade pode se esconder ou se revelar no ponto de vista de quem conta uma história, mesmo que sobre si mesmo.

É possível aproximar as ideias de Ana Haddad ao ensaio “Afim, o que pode ainda literatura?” Diana Navas. Mais do que apenas ensinar literatura, necessário se faz usá-la de forma crítica para ampliar visões, sem esquecer o prazer que este tipo de fruição oferece.

Se o assunto passa pela educação crítica e libertadora, Olgária Matos, doutora pela École des Hautes, Paris, e professora titular dos departamentos de filosofia da USP e da Unifesp, aparece com o ensaio “Universidade contemporânea: da autonomia aos processos sem sujeito”, que contesta o atual cenário universitário preso aos controles quantitativos e administrativos. Perde, assim, a instituição de ensino, em seu objetivo de humanizar e formar cidadãos libertos, seu principal caráter: não se sujeitar aos poderes econômicos, políticos ou ideológicos.

O “eu” e a inteligência artificial entra em cena com “Corporeidade e identidade: um estudo hermenêutico de Frankenstein ou o moderno Prometeu de Mary Shelley”, do filósofo e doutor pela Universidade de Sevilha, Manuel Tavares. A ciência surge na literatura de Mary Shelley, sem falar no contexto feminista da

autora. A relação entre o terror e a ciência introduz na literatura a discussão sobre a vida artificial, permeada pelo monstro interno, que não aceita sua existência, mas que cada um tem dentro de si e precisa ser reafirmado por meio da ficção.

A linguagem poética e representativa é explorada em dois ensaios. Em “A historicidade cambiante das práticas musicais”, a doutora Sonia Regina Albano de Lima, pesquisadora da Unesp, indica que a música perde em historicidade em relação a outras artes por apresentar uma imperfeita notação antiga. A autora se aprofunda nas composições *Folia de Espanha e, Ode aos Ratos*, de Edu Lobo e Chico Buarque de Hollanda em *O Fidalgo e a Camponesa* (com caráter pastoral e bucólico) em busca de elementos estéticos, movimentos e uma leitura de mundo capaz da transformação do presente. Já a crítica literária Maria Estela Guedes se atém aos sinais místicos da poetisa portuguesa Maria Azenha. No ensaio intitulado “Maria Azenha em trânsito de signos” há a junção entre musicalidade e poesia. Por exemplo, Maria Azenha tem como pano de fundo a guitarra portuguesa enquanto declama suas poesias no CD *O mar atinge-nos*.

Rosemary Roggero, doutora em Educação pela PUC-SP, relembra seus passeios na cidade, os cheiros, as emoções e os sinais de dentro e fora das casas para escrever sobre os espaços compartilhados atuais, “seguidores” da reprodutibilidade técnica propagada por Walter Benjamin, espalhando aço e concreto em prol do ideal de consumo capitalista. O ensaio “Subjetividade na percepção dos signos na cidade e os impactos do pensamento único sobre o indivíduo metropolitano” demonstra como o espaço de compartilhamento deu lugar a áreas de *selfies*, avançando na *gentrificação*, quando as pessoas são simplesmente “eliminadas” de certas regiões em nome de uma suposta revitalização urbana.

Maurício Silva, pós-doutor em Letras Clássicas e Vernáculas pela USP, trata da Art Nouveau e, inclusive, flerta com a influência desse movimento na arquitetura brasileira. Porém, o ensaio “Esplendor ornamental: a estética Art Nouveau nos livros e revistas pré-modernistas brasileiros” estuda esta corrente artística dando uma visão panorâmica em relação a ilustrações e produções editoriais do período de 1880 a 1920, impregnadas com a chamada “ornamentação” e a natureza estilizada pelo homem.

Por fim (não no ordenamento sequencial dos ensaios), o professor emérito de matemática da UNICAMP, Ubiratan D’Ambrosio pode resumir esta jornada com a pergunta-título: “Signos artísticos em movimento?” O autor foca sobre o que são signos e símbolos e suas relações corpo-mente apoiando-se nas tradições de grupos.

O matemático vai além, liga a temática à neurociência cognitiva que, apesar da complexidade, dá os primeiros passos para sua estruturação e ainda realiza uma proposta educacional, abordando as novas tecnologias dos pontos de vistas do empreendedor e do consumidor, sempre com cunho sustentável. Entre artefatos e mentefatos – memórias e significações produzidas pelo indivíduo –, o ser luta por duas pulsões básicas, segundo D'Ambrosio: sobrevivência e transcendência. Nesta busca eterna, os signos artísticos em movimento ganham o mesmo valor que o próprio oxigênio.

---

*What algorithms want: imagination in the age of computing,*  
de Ed Finn

Cambridge e Londres: The MIT Press, 2017. 272 p.

**Thiago Mittemayer**

Doutorando em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP  
Mestre em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP  
Docente no curso de extensão em Transmedia Storytelling da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP  
thimitter@gmail.com

What algorithms want é o segundo livro que Ed Finn assina com a editora do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Na primeira participação, Finn foi editor – ao lado de David H. Guston e Jason Scott Robert – da versão comentada da obra *Frankenstein*, de Mary Shelley. Além de ser professor assistente na Escola de Artes, Mídias e Engenharia, e no Departamento de Inglês da Universidade Estadual do Arizona, Finn é diretor do Centro de Ciências e Imaginação da mesma instituição.

Uma tradução livre para o título do livro seria O que os algoritmos querem: imaginação na era da computação. A premissa da obra é simples. Finn explora a tensão entre realidade e representação que é oriunda das mais diversas linguagens do mundo. As linguagens de programação procedural, linguagens ficcionais e até os emoji (😊) são exemplares desse contexto. Para o pesquisador, desde o início da humanidade, a linguagem operou no limite problemático da realidade e da descrição dela mesma. Ele recorda que a linguagem tem certo poder no mundo, o que acaba por definir o mundo de diferentes maneiras.

É interessante notar a forma com a qual Finn conecta pesquisas acadêmicas com obras ficcionais ao longo de seu texto. A título de exemplo, Finn cita os acadêmicos Isaac Newton, John Searle, Norbert Wiener, Alan Turing, Charles Babbage e os amarra com produções artísticas e fictícias, tais como: o livro *Snow Crash* de Neal Stephenson, as séries *Star Trek*, *House of Cards* e *Braking Bad*, dentre outros.

Finn (2017, p. 140) diz que o livro *What algorithms want* “descobre como o humilde veículo da computação, o algoritmo, tem suas raízes não só na lógica matemática, mas também nas tradições filosóficas da cibernética, da consciência

e da magia da linguagem simbólica”. O pesquisador defende que, para entender os algoritmos, precisamos de um certa “leitura algorítmica” (algorithmic reading), que circunscreve um profundo conhecimento em abstração e processos. Em suas palavras, este tipo de leitura é “uma maneira de lidar com a complexidade inerente da computação e a ambiguidade que se seguiu quando essa complexidade se interpõe com a cultura humana” (ibid.).

Outro tópico inicial que Finn explora é “A catedral da computação”. Com base nos livros Turing’s Cathedral, de George Dyson, e A catedral e o bazar, de Eric Raymon, Finn discute algumas das metáforas usadas para explicar temas e conceitos da era digital, como: algoritmo, código, arquitetura, objetos, software livre, agência de software e por aí vai. . . Para Finn, a analogia “O software e a catedral são muito parecidos – primeiro nós os construímos, então rezamos” é uma das melhores. É claro que se trata de uma piada. No entanto, o pesquisador ressalva que “a arquitetura do código depende de uma estrutura de crença, bem como uma organização lógica de bits” (ibid., p. 189). Fundamentado no post *The Cathedral of Computation*, de Ian Bogost, Finn afirma que “imaginamos esses algoritmos como elegantes, simples e eficientes, mas eles são montagens espalhadas envolvendo muitas formas de trabalho humano, recursos materiais e escolhas ideológicas” (ibid., p. 207).

De modo geral, *What algorithms want* investiga a lacuna em que o algoritmo está inserido. Os algoritmos – conjuntos de regras lógicas – ocupam os espaços entre a informação e o significado. O que o autor sugere não é um argumento contra o algoritmo, mas sim uma reconfiguração de olhar para essa ferramenta que é vital na implementação de novas ideias computacionais.

O título do primeiro capítulo é *What is an algorithm?* Como é de praxe nos livros acadêmicos, o capítulo de abertura apresenta a fundamentação teórica da pesquisa. Finn explora diferentes vertentes intelectuais e define, desde conceitos elementares da ciência da computação, até a noção de computabilidade efetiva (effective computability). De forma geral, avalia que o algoritmo é parte integrante da cultura maquina.

Intitulado *Building the Star Trek Computer*, o segundo capítulo reflete sobre a cibernética e os debates atuais sobre a teoria da informação, abstração e corporificação (embodiment). Finn examina as formas pelas quais Google, Apple e outras corporações transformaram os problemas de desenvolvimento dos algoritmos em questões epistemológicas, tais como autoconhecimento e conhecimento universal.

O capítulo seguinte, *House of Cards: the aesthetics of abstraction*, retoma o debate do poder de linguagens e metáforas para representar a realidade. O pesquisador exemplifica como a equipe de desenvolvedores do Netflix criou alguns modelos algorítmicos – que têm por objetivo ser cada vez mais influentes e inescapáveis –, para desenvolver e distribuir as séries. Para Finn, esse estudo de caso demonstra o poder e as armadilhas de certos tipos de modelos computacionais abstratos que buscam alcançar sucesso cultural e financeiro.

*Coding Cow Clicker: the work of algorithms* é o título do quarto capítulo. Nele, Finn traça a longa história da tecnicidade e averigua a coevolução da humanidade com nossas ferramentas culturais. Com base no jogo digital *Cow Clicker*, desenvolvido por Ian Bogost, o pesquisador analisa como Bogost satiriza o movimento da “gamificação”, por meio desse game do Facebook. Segundo Finn (ibid., p. 297), “esses jogos perturbam os limites entre o trabalho e o jogo, assim como as formas de gamificação muito mais graves, como Uber e os trabalhadores de armazéns de alta tecnologia, dos quais cada segundo e cada passo são medidos pela eficiência”.

Em *Counting Bitcoin*, o autor aborda o crescimento do domínio das negociações algorítmicas nos mercados internacionais. Aqui, Finn examina as unidades de trocas e os ciclos computacionais que estruturam o Bitcoin. A finalidade do capítulo é investigar a mudança que a moeda digital instala nos mercados econômicos que podem mudar de uma operação “materialista” para um sistema algorítmico.

Ao fim, temos um resumo das facetas essenciais da leitura algorítmica (*algorithmic reading*) e uma descrição concisa do que ele formula por Coda, isto é, uma “imaginação algorítmica” (*algorithmic imagination*). Mas aí, caro leitor, você terá de devorar o livro por completo. Encerramos esta resenha destacando o seguinte trecho:

A computação oferece um caminho para a constelação ou a unificação de todos os campos do conhecimento em uma única árvore: uma ontologia da informação fundada na ideia de uma computação que é um solvente universal que pode destituir qualquer sistema complexo, da consciência humana ao próprio universo (FINN, 2017, p. 235).

*Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento,  
valores e práxis do educador,*  
de Jason Mafra

São Paulo: BT Acadêmica. Brasília: Liber Livro, 2016. 264 p.

**Leonardo Raphael Carvalho de Matos**

Doutorando em Educação do PPGE-UNINOVE.  
Professor da graduação em direito da Universidade  
Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil  
leonardomatos.adv@hotmail.com

Jason Ferreira Mafra é graduado em História, mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professor de História no Ensino Básico, ministrando esta disciplina por 15 anos em escolas públicas e privadas no Estado de São Paulo. É membro do Conselho Internacional de Assessores do Instituto Paulo Freire, onde trabalhou entre 1999 e 2010 na direção da UNIFREIRE. Autor de livros e artigos científicos sobre História e Educação, atualmente é docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE) e diretor do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), nesta mesma Universidade.

*Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador* trata de um dos aspectos do legado de Paulo Freire, a conectividade. Paulo Freire está hoje no centro do debate educacional no país, quiçá no mundo, considerando que é o autor mais lido no campo da educação e um dos mais lidos no campo das ciências sociais, segundo pesquisas realizadas recentemente na rede mundial de computadores.

Dentre outros aspectos de sua teoria, Freire propõe a educação sustentada no diálogo, na problematização, na consciência crítica, na esperança, na autonomia e na emancipação humana. Em um congresso internacional sobre o pensamento freiriano, do qual participou o próprio Paulo Freire, realizado em setembro de 1996, em Vitória (ES), o educador pernambucano, ao responder uma pergunta da plateia como ele se definia, surpreso, inicialmente, hesitou e disse que se considerava como um “menino conectivo”. Jason Mafra fez desta fala tema de seu doutorado que foi revestido na obra aqui analisada.



A construção crítica freiriana desta obra é a “conectividade infantil” escolhida como objeto da tese do autor, de que resultou a publicação do livro. Conforme explica o próprio autor, não se trata de qualquer conectividade, mas daquela referente ao “menino”. Contudo, o que é aparentemente uma contradição inerente à expressão “menino conectivo”, que dá título ao livro decorrente da tese, a conexão da infância com a conectividade faz todo sentido, como explica o autor:

Para nós, o ato criador de Freire repousa sobre um princípio que ele carrega desde a infância e que o aperfeiçoa e radicaliza ao longo de sua história: a conectividade. À conectividade, Paulo Freire incorporou uma concepção de infância, produzindo um hibridismo conceitual denominado por ele de menino conectivo. Uma metáfora – ao mesmo tempo, uma categoria de análise antropológica – à qual recorreremos para tentar demonstrar as hipóteses nucleares do nosso trabalho (p. 32).

O autor deste livro, ao esclarecer que não se trata apenas de uma metáfora, nem de uma mera proclamação de permanente autojuventude, uma vez que Paulo Freire se atribuiu a expressão já na terceira idade, induz-nos a extrair daí uma série de implicações que torna a publicação do livro historicamente oportuna.

A conectividade não diz respeito a uma categoria qualquer. Ela está intrinsecamente vinculada à concepção de mundo e de ser humano de Paulo Freire. Conectividade é um princípio incidental em todas as coisas, pois aglutina outras categorias fundantes na forma de construir conhecimento, valores e práticas sociais.

Ao retomar as reflexões sobre o significado etimológico de *infans* (sem fala) e de *ingenuus* (nascido livre), o autor da obra remete-nos a duas adequadas e tempestivas reflexões: a) a atualidade do pensamento de Paulo Freire; e b) a necessidade de política de reinvenção de Freire na sociedade contemporânea. Primeiramente, se “infância” se refere aos que não têm fala, todo o trabalho de Paulo Freire foi no sentido de conferir palavra aos silenciados, para que também falassem ao mundo, a partir de seus lugares de enunciação e de motivação para intervenções transformadoras.

Em segundo lugar, se *ingennum* não deve ser confundido com inocente, inconsciente e alienado, mas com o protagonista marcado pela liberdade e

pela obsessão de promoção da autonomia, esse conceito reflete a capacidade de autodeterminação, uma verdadeira obstinação pelo “menino conectivo”, percebida e reinventada pelo autor no conjunto da obra de Paulo Freire. Porém, é a categoria de conectividade – capacidade de ser conectivo e de promover conexão – que surge na tese do autor, no sentido de destacar uma das mais importantes contribuições de Paulo Freire ao pensamento humano de todos os tempos: o protagonismo coletivo.

No campo do conhecimento, este coletivismo, além de compreender a universalização das conquistas do pensamento humano, busca a visibilidade de saberes que vêm de todos os lados, de todos os lugares de enunciação.

A conectividade em Freire é, ao mesmo tempo, uma característica pessoal e um princípio epistemológico, como a curiosidade. Ele conseguia interligar as categorias da história, da política, da economia, de classe, gênero, etnia, entre outras. Suas contribuições alcançaram públicos muito diversificados que atravessaram fronteiras científicas, fortalecendo teorias e práticas educacionais, auxiliando reflexões não só de educadores, mas, igualmente, de outros profissionais.

O livro é organizado em quatro capítulos. O primeiro, *Paulo Freire, um menino conectivo*, aborda a condição menino do homem Paulo Freire, a origem e a construção da metáfora e a noção de conectividade. O segundo capítulo, *Conectividade e valores*, apresenta o entendimento de axiologia, os elementos para uma teoria dos valores em Paulo Freire, os mestres de Paulo Freire e a formação valorativa do educador, a noção de coerência (entre a palavra e o fazer humano), o diálogo sobre as práticas educacionais e a educação como um ato poético. No terceiro capítulo, *Conectividade e Conhecimento*, aborda-se a epistemologia em Freire, a teoria do conhecimento e método, o método Paulo Freire de alfabetização e o método como teoria e práxis do conhecimento. O quarto e último capítulo, *Conectividade e práxis freiriana: esperança, utopia e processos de transformação*, aborda a linguagem da práxis e a práxis da linguagem, bem como o legado e a práxis freiriana por um mundo possível.

O reconhecimento de Paulo Freire fora do campo da pedagogia demonstra que seu legado é transdisciplinar. A pedagogia é essencialmente uma ciência transversal. Desde seus primeiros escritos considerou a escola muito mais que as quatro paredes da sala de aula. Criou o “círculo de cultura” como expressão de uma nova pedagogia que não se reduz à noção simplista de “aula”. Novos espaços de formação aumentam a noção de escola e sala de aula. A educação

tornou-se comunitária, virtual, multicultural, a escola estendeu-se para a cidade, para o mundo. Hoje se pensa em rede, pesquisa-se em rede, trabalha-se em rede, sem hierarquias. Paulo Freire insistia na conectividade, na gestão coletiva do conhecimento social.

A educação responde pela criação da liberdade de cada pessoa, para que se torne consciente, responsável. Na vida, o saber simbólico, o saber técnico e o saber sensível interagem permanentemente. Paulo Freire é, acima de tudo, um pensador da cultura. Suas ideias continuam atuais, reinventadas por novas práticas sociais e educacionais.

Desde os anos 60, vários profissionais têm sido influenciados por ele e ajudam a construir uma pedagogia fundada na liberdade. O que ele escreveu faz parte da vida de uma geração que aprendeu a sonhar com um mundo de igualdade e justiça, um mundo possível. Todas essas questões são cuidadosamente analisadas por Jason Mafra em *Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador*. Vale citar que esta obra foi avaliada, em 2017, com a menção máxima pela Comissão de Avaliação de Livros Acadêmicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). E por esta contribuição o livro merece a atenção, não somente dos pesquisadores da educação, dos especialistas em Paulo Freire, mas de todas as pessoas empenhadas na construção de um mundo melhor, com amor e cidadania.

## Referência

MAFRA, Jason Ferreira. *Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador*. São Paulo: BT Acadêmica. Brasília: Liber Livro, 2016. 264 p.

---

---

**INSTRUÇÕES PARA  
OS AUTORES**  
*/ INSTRUCTIONS FOR AUTHORS*

---

# Orientações para submissão de trabalhos à revista *Dialogia*

Podem ser submetidos à análise da Comissão Editorial da Revista *Dialogia*, artigos e resenhas em português ou espanhol. As resenhas devem corresponder a obras recentes de, no máximo, um ano do ano de sua publicação.

Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial serão avaliados em relação ao mérito científico, adequação às orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) às instruções editoriais contidas neste documento.

Os textos enviados deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará resenhas ou artigos submetidos simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras.

Os autores devem submeter o texto à revisão ortográfica e gramatical antes de apresentá-lo à Revista.

Todos os artigos submetidos a revista passam pela verificação do programa CopySpider (software detector de plágio).

Se a pesquisa que deu origem ao artigo envolver seres humanos, é necessário declarar que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

À Comissão Editorial reserva-se o direito de aceitar ou não os trabalhos a ela enviados e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação.

Os artigos devem conter, no máximo, 3 (três) autores. Todos os autores precisam ser identificados na plataforma de submissão online da Revista

<<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia>>.

Cada autor só poderá ter um manuscrito em tramitação, entre o início da submissão e a publicação final. Será observado um intervalo de dois anos entre a publicação de textos escritos pelo mesmo autor e o início de um novo processo de submissão.

---

Para cada artigo exige-se que pelo menos um dos autores tenha o título de doutor.

O texto enviado não deve conter identificação do(s) autor(es). Para assegurar a integridade da avaliação por pares cega, para submissões à revista, deve-se tomar todos os cuidados possíveis para não revelar a identidade de autores e avaliadores entre os mesmos durante o processo.

Isto exige que autores, editores e avaliadores (passíveis de enviar documentos para o sistema, como parte do processo de avaliação) tomem algumas precauções com o texto e as propriedades do documento:

Os autores do documento devem excluir do texto seus nomes, substituindo com “Autor” e o ano em referências e notas de rodapé.

Em documentos do Microsoft Office, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do documento (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar.

Os trabalhos enviados devem vir acompanhados, em arquivo separado, de formulário de autorização (conforme modelo disponível na página virtual do periódico) sobre a exclusividade de publicação do artigo pela revista Dialogia.

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

Todos os trabalhos serão submetidos à leitura de, pelo menos, dois pareceristas, externos a instituição originária da revista, garantindo o sigilo e o anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos especialistas dos pareceres. Se a avaliação de ambos os pareceristas for positiva, compete aos editores decidir da sua publicação. No caso de um dos pareceres ser negativo, o artigo será encaminhado para outro avaliador.

O tempo médio entre a submissão do artigo e a publicação, mediado pelo processo de avaliação é de, aproximadamente, 6 meses.

As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas ao(s) respectivos autor(es).

Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma disponível no endereço eletrônico da Revista Dialogia.



## Normas básicas de formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as instruções a seguir.

- 1) Digitados no Editor Word (.doc); fonte Times New Roman; tamanho 12; alinhamento à esquerda; sem recuo de parágrafo e espaçamento 1,5.
- 2) Os artigos devem ter entre 14 mil e 28 mil toques (considerados caracteres e espaços), e as resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (considerados caracteres e espaços).
- 3) Os artigos devem apresentar os seguintes quesitos:
  - a) Título;
  - b) Title
  - c) Resumo (entre cem e 150 palavras);

Os resumos deverão ter os principais indicadores do desenvolvimento do artigo. Obrigatoriamente, deverão conter o objeto de pesquisa, a questão de pesquisa, o modelo teórico utilizado como fundamentação, a abordagem metodológica, as categorias fundamentais e algumas das conclusões do estudo realizado, seja de caráter empírico ou meramente teórico.
  - d) Palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem;
  - e) Abstract;
  - f) Key-words
  - g) Ao final, obrigatoriamente, devem ser registradas as referências utilizadas no corpo do texto.
- 4) As notas explicativas, que não se confundem com referências à fonte, devem vir ao final do texto (antes das referências), com numeração sequencial em algarismos arábicos.
- 5) As unidades de medidas devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborado pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]. Em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses.

- 
- 6) As palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico e os neologismos ou acepções incomuns, em fonte normal e entre “aspas”.
  - 7) Os trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou quaisquer tipos de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, incluindo a fonte completa. Os arquivos devem ser inseridos no texto e encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS). As imagens devem ter alta definição (mínimo de 300 dots per inch [DPIs]). Mapas ou microfotografias devem ser representados com as respectivas marcas de escala.

## Normas para citações e referências

As normas para citações nos textos a serem publicados na Revista *Dialogia* deverão seguir as determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Para acesso ou aquisição das normas, consultar a página da mencionada instituição: <<http://www.abnt.org.br/>>.

### Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.

*Dialogia* é uma publicação científica impressa em papel 100% Reciclato.

A Universidade Nove de Julho (Uninove) ajuda na preservação do meio ambiente, promove o uso de produtos reciclados e ecologicamente corretos, além de evitar o desperdício de recursos naturais, pois tem a certeza e a consciência de que isso é importante para a sociedade em que atua.

# **Dialogia**

Fonte: ITC Garamond, Century Gothic