

Identidades e Reverberações Interdisciplinares

Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Programa de Pós Graduação Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – Universidade São Paulo

Glucia Eneida Davino
Mirian Celeste Martins
Rosana M.P.B Schwartz
(orgs.)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I19 Identidades e reverberações interdisciplinares [livro eletrônico] / Glauca Eneida Davino, Mirian Celeste Martins, Rosana M. P. B. Schwartz (orgs.) – São Paulo : Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura : Corpo Texto, 2018.

30.191 KB ; PDF

Inclui referências bibliográficas.
XXIV Mostra da Pós-graduação 2017.
Realização Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo.
ISBN 978-85-5702-006-1

1. Ciência política. 2. Cultura. 3. Sociedade. 4. Professores - Formação. 5. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. I. Davino, Glauca Eneida, *org.* II. Martins, Mirian Celeste Ferreira Dias, *org.* III. Schwartz, Rosana, *org.* IV.

CDD 370.7

Bibliotecária Responsável: Eliana Barboza de Oliveira Silva - CRB 8/8925

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-5702-006-1



9 788557 020061

Chanceler

Rev. Dr. Davi Charles Gomes

Reitor

Prof. Dr. Benedito Guimarães Aguiar Neto

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marco Tullio de Castro Vasconcelos

Pró-reitora de Graduação e Assuntos Acadêmicos

Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira

Pró-reitor de Extensão e Educação Continuada

Prof. Dr. Jorge Alexandre Onoda Pessanha

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Paulo Batista Lopes

Coordenadoria geral da Pós-Graduação Stricto Sensu

Profa. Dra. Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Diretor do centro de Educação, Filosofia e Teologia – CEFT

Prof. Dr. Marcel Mendes

**Coordenador do programa de Pós-Graduação em Educação,
Arte e História da Cultura**

Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno



Reitor

Prof. Dr. Marco Antonio Zago

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Jr

Pró-Reitor Adjunto

Márcio de Castro Silva Filho

**Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Humanidades,
Direitos e Outras Legitimidades**

Prof. Dr. Maurício Cardoso (Coordenador)

Prof. Dr. José Antônio Vasconcelos (Vice-coordenador)

Coordenadoria de Acervo e Produção Audiovisual

Profa. Dra. Cláudia Moraes de Souza

Coordenadoria de Projetos e Pesquisa

Prof. Dr. Sérgio Bairon Blanco Sant'Anna

Coordenadoria de Extensão, Divulgação e Eventos

Prof. Dr. Luis Guilherme Galeão da Silva

Organização

Glaucia Eneida Davino
Mirian Celeste Martins
Rosana M.P.B Schwartz

Realização

**Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e
História da Cultura**

Universidade Presbiteriana Mackenzie

**Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Humanidades,
Direitos e Outras Legitimidades**

Universidade de São Paulo

Editoração

Marina Tavares
Júlia Machado Mussarelli
Glaucia Eneida Davino

Coordenação geral da XXIV Mostra da Pós-graduação

Glaucia Eneida Davino (UPM/GPNAv)
Mirian Celeste Martins (UPM/GPeMC/GPAP)
Rosana M.P.B Schwartz (UPM/GPHCSM)

Comissão Científica

Doris Accioly e Silva (USP)
Elcie A.F Salzano Masini (UPM)
Francione O. Carvalho (USP)
Glaucia Eneida Davino (UPM)
João Clemente de Souza Neto (UPM)
Maria das Graças de Souza (USP)
Maria de Fátima R. Andrade (UPM)
Maurício Cardoso (USP)
Mirian Celeste Martins (UPM)
Regina Célia F.A Giora (UPM)
Regina Lara Silveira Mello (UPM)
Rosana M. P. B Schwartz (UPM)

Secretaria Geral:

Márcio José Silva
Marina Silva Tavares

XXIV mostra da pós-graduação		<u>01</u>
Programa interdisciplinar humanidades, direitos e outras legitimidades		<u>02</u>
Apresentação		<u>03</u>
Sobre cultura, política e sociedade		
A pessoa com deficiência no discurso de conselheiros	Raphael de Jesus Pinto	<u>07</u>
Em busca da imagem social do islã no brasil: um caminho de tolerâncias e intolerâncias	César Rocha Lima	<u>19</u>
Mosaico de vulnerabilidades: açaí artesanal e risco da transmissão oral da doença de chagas	Edvaldo Sapia Gonçalves	<u>30</u>
Mundialização no xvi: a crônica de gaspar da cruz e a visão do oriente	Daniel Ayres Arnoni Rezende	<u>43</u>
O lazer como importante componente na construção identitária	Karina de França Silva	<u>54</u>
Patrimônio e memória: uma história do tombamento dos canais de santos	Igor Alves Dantas de Oliveira	<u>72</u>
Representações sociais de profissionais de enfermagem sobre o alcoolismo	Débora Inácia Ribeiro	<u>79</u>
O samba paulista e sua relação com a formação da identidade nacional: o samba paulista: do rural às rodas de samba da capital	Maria José de Oliveira Navarro	<u>91</u>
Sobre linguagens		
Álbum de casamento: linguagem, memória e identidade	Mariana Sabino Petean Galvão	<u>104</u>
Dimensões da linguagem fotográfica em diálogo intersemiótico	Mariana Hossein Fontes	<u>114</u>
A forma flutuante: desejo e doutrina nos filmes do terceiro reich	Hugo Nogueira Neto	<u>127</u>
O contemporâneo, o design e a lógica da abdução: uma nova cultura pela preservação de uma espécie	Clarissa Sampaio Amantea	<u>145</u>
Os processos criativos do design e o uso de recursos computacionais	Marcelo Kammer	<u>156</u>

Sobre formação educadores

A construção do processo de imaginação e criação no brincar com sucata: a experiência com crianças de dois anos a dois anos e três meses	Márcia Tostes Costa da Silva	<u>170</u>
Convergência das mídias: uma narrativa sobre experiência em aulas de alemão	Nora Machalous	<u>180</u>
Cenários de práticas pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental: relatos docentes e reflexões	Adriana Torquato Resende	<u>192</u>
Chico: uma história de mediação cultural na escola pública de educação básica	Mariana Guerino da Silva Santos	<u>205</u>
Corpo e circo: o sentido do movimento corporal no trabalho do(a) arte-educador(a) circense	Eglon Pinto da Fonseca	<u>215</u>
Criança, espaço expositivo e arte contemporânea	Maria Filippa da Costa Jorge	<u>229</u>
Formação de professores de educação básica para uso de linguagem híbrida: a importância do roteiro de audiovisual no processo de ensino-aprendizagem	Fernando Luis Cazarotto Berlezzi	<u>242</u>
O ensino de laticínios nos primórdios da universidade federal de lavras (1908-1938)	Lucas Pereira Rezende	<u>249</u>
O trabalho do Pedagogo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental: rupturas, reintegrações e resiliência na atuação no ensino de Arte e Cultura	Altimar Costa da Silva	<u>274</u>

Autores

Sobre Cultura, Política e Sociedade	<u>289</u>
Sobre Linguagens	<u>292</u>
Sobre Formação de Educadores	<u>294</u>

Obs: As imagens e os textos constantes de cada artigo são de inteira responsabilidade dos autores.

XXIV Mostra da Pós-graduação

A Mostra de Pós-Graduação, cujos trabalhos apresentados geraram esta publicação, tem se constituído um momento singular para a troca de experiências e de reflexões entre os alunos da Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

Na edição de 2016, festejando a 23ª mostra a inovação foi o convite para a participação do Programa Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo, envolvendo alunos e professores. Um convite que se mantém na edição de 2017.

É uma oportunidade para partilhar os resultados da pesquisa, dúvidas e inquietações, numa atmosfera de cordialidade e crítica acadêmica. O entendimento, sempre em construção, das práticas interdisciplinares e de seu campo epistemológico, tem sido um desafio comum para docentes e pós-graduandos de programas interdisciplinares e as trocas permitem perceber pesquisas e suas metodologias consistentes e articuladas aos saberes e métodos das Ciências Humanas e das Artes, na busca de um conhecimento original, capaz de interpretar os fenômenos mais complexos da vida social, cultural e acadêmica. Nesse percurso, os encontros e debates assumem papel relevante na formação pedagógica dos nossos alunos e nos impõe a tarefa fundamental de compartilhar conhecimentos e estabelecer o diálogo profícuo entre pesquisadores de diversas origens.



Programa Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades

Criado em 2012, o Programa nasceu da iniciativa de pesquisadores de diferentes áreas do saber – Sociologia, Comunicações, História, Antropologia, Psicologia, Geografia, Direito, Meio Ambiente – que se ocupam da investigação de questões pertinentes à diversidade cultural, a desigualdade e à construção dos direitos. Desse convite formou-se um grupo que articulou esferas multiculturais e diferentes epistemologias dando início a pesquisas centradas nos temas da diversidade, da intolerância e dos conflitos contemporâneos.

O Programa pretende responder aos desafios da convivência entre grupos de variadas características biológicas, culturais e econômicas, cujas manifestações de antagonismos resultam em distanciamentos marcados por segmentações hierarquizadas em classes sociais, raças/etnias, gêneros, orientações sexuais e dimensões religiosas. Como resultado da carência de entendimento e de linhagens políticas capazes de promover o convívio democrático, conflitos de toda ordem se impõem alimentando a violência que se expressa de diferentes maneiras. O campo de investigação que, então, procuramos constituir deve colaborar para o entendimento dessas tensões que envolvem o corpo social e definir matrizes de investigação para o conhecimento acadêmico, as políticas públicas e a atuação da sociedade civil.



Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura

O Programa forma pesquisadores e docentes que produzem conhecimento interdisciplinar com ênfase na contemporaneidade. A interdisciplinaridade é investigada por meio das manifestações artísticas, culturais e sociais, além de pesquisas que propagam estes conhecimentos em diferentes meios de divulgação e dos avanços tecnológicos.

São três as linhas de pesquisa desenvolvidas no programa: “Formação do educador para a interdisciplinaridade” – investiga processos de ensino e aprendizagem a partir de dimensões cognitivas, técnicas, políticas, histórico-culturais e artísticas, tendo como eixo questões postas pela tecnologia e contemporaneidade; “Linguagens e tecnologia” – desenvolve pesquisas de cunho histórico-crítico das linguagens e das tecnologias nos processos de comunicação humana, seus impactos nas áreas das artes, da história e da educação, tendo como eixo as expressões das novas mídias; “Cultura e Artes na contemporaneidade” – tendo como cenário referencial as sociedades contemporâneas e sua história, investigando também as artes em suas expressões eruditas, populares e folclóricas em diálogo com as mais diversas expressões.

Apresentação

A realização da **XXIV Mostra de Pós-Graduação**, resultado de uma parceria profícua entre os Programas “Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades” e “Educação, Arte e História da Cultura”, respectivamente vinculados à USP e ao Mackenzie, cujos trabalhos apresentados geraram esta publicação, tem se constituído um momento singular para a troca de experiências e de reflexões entre os docentes e discentes.

A edição de 2017 não foi diferente, pois tivemos trabalhos de excelência que foram divididos em três grupos de acordo com a temática. No Grupo 1, os temas tratados abordaram “Cultura, Política e Sociedade”; já no Grupo 2, a temática foi sobre “Linguagens” e o Grupo 3 foi destinado à “Formação de Educadores”.

Neste sentido e numa perspectiva interdisciplinar, os assuntos tratados em “Cultura, Política e Sociedade” versaram sobre os mais variados temas, passando por música, lazer, saúde, memória e religião – temas instigantes e capazes de oferecer uma reflexão importante sobre a cultura na contemporaneidade. Já os temas abordados em “Linguagens” refletiram categoricamente a importância da relação entre culturas e artes na medida em que os assuntos abordados versaram desde as novas tecnologias passando pela fotografia até o cinema – temas fundamentais para a criação de processos criativos, ou seja, a produção de linguagens que geraram consciência de linguagem, enquanto exercício crítico e que favoreceu a formulação de novas práticas interdisciplinares, nas mais diversificadas formas de expressão artística, compreendidas suas técnicas e suas tecnologias. E por fim, as reflexões sobre a “Formação de Educadores” convergem para a questão da docência e os seus principais desafios, passando pelas práticas pedagógicas e também pelas novas metodologias de ensino.

Assim, a **XXIV Mostra**, cumpriu seu relevante papel acadêmico, pois, por sua natureza interdisciplinar, constatada nas pesquisas apresentadas e nos debates e reflexões ocorridos, elucidou e apontou os desafios da contemporaneidade, como sendo um espaço privilegiado para que se transite e no qual se desenvolvam as múltiplas narrativas da história, da educação, da cultura e das linguagens. Buscou-se, ainda, produzir estratégias multidisciplinares na medida em que a multidimensionalidade das expressões artísticas proporcionou a construção de campos epistemológicos, inovadores e relevantes que, por meio da integração entre as temáticas debatidas nos grupos e entre os mesmos, desvelaram a complexa realidade social contemporânea.

É neste sentido que a **XXIV Mostra de Pós-Graduação** é sempre uma oportunidade para partilhar os resultados das pesquisas, dúvidas e inquietações, numa atmosfera de cordialidade e crítica acadêmica, condição fundamental para o crescimento e o amadurecimento intelectual dos discentes.

A pluralidade de ideias que foram expostas nos faz acreditar que demos passos importantes para as reflexões sobre estes instigantes temas que nos ajudaram a refletir e buscar alternativas para melhorar o processo educacional brasileiro. Assim, esperamos ter contribuído em muito com a realização desta Mostra.

E agora, com a publicação dos artigos apresentados durante o evento, a comunidade acadêmica e a sociedade em geral terão a oportunidade de desfrutar destes importantes textos que poderão servir de base para outras reflexões que surgirão a partir da leitura atenta destes trabalhos. Gostaríamos de agradecer à Comissão Organizadora e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que a Mostra se tornasse uma realidade. Uma excelente leitura e que os trabalhos aqui expostos possam servir de paradigma para uma educação mais humana e mais diversificada.

**Prof. Dr. Marcelo Martins
Buono
Coordenador do PPGEAHC**

Sobre Cultura, Política e Sociedade

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO DISCURSO DE CONSELHEIROS

Raphael de Jesus Pinto
Diversitas–USP

Orientadora
Profa. Dra. Eucenir Fredini Rocha
Co-orientador
Prof. Dr. Marcelo Arno Nerling

Introdução

Dialéticas do pesquisador com o seu objeto de pesquisa¹

O que é deficiência para você?

Sempre que me interpelavam com o presente questionamento era de praxe a adoção de um discurso proveniente da legitimidade legal, ou seja, eu buscava situar tal aspecto com base no prisma dos constructos legais mais contemporâneos. Todavia, dadas as atividades inerentes à pós-graduação, a confecção da tese e o aprofundamento das leituras que versam sobre a pessoa com deficiência (PcD) no plano epistemológico das ciências humanas, percebi as nuances que esta simples questão pode apresentar. As devidas experiências me conduziram para a seguinte meditação: será que os aspectos legais proporcionam uma resposta unívoca acerca do que se concebe como PcD?

A formação de um conceito é elemento complexo. Na concepção de Kosseleck (1992) o conceito no processo histórico-social não é efetivo apenas como fenômeno linguístico, sendo indicativo de algo que se situa para além da língua. Já Mendonça (1983) prega que os conceitos não devem possuir uma forma pré-fixada, mas sim, necessitam modelar-se de acordo com a realidade do objeto em cada tempo histórico.

Conforme Rodrigues (1975) o trabalho de significar, de instituir padrões, limites e contrastes são fatores que possibilitam sentido no viver em coletividade. Enfim, o significar, presente nas malhas da sensibilidade, da subjetividade, bem como a manipulação da natureza por meio da razão e do conhecimento, a nosso ver, apresentam-se como

-
- 1) Esta seção conterá tanto aspectos relativos à experiência pessoal do pesquisador como reflexões proporcionadas pelas orientações. A conjugação dos verbos será o fator de delimitação entre esses dois momentos.
 - 2) Para o entendimento das configurações sociais, Elias (1980, p. 142) compreende esse termo como um entrelaçado flexível de tensões, mediado pela interdependência (de aliados e de adversários) e pelas relações de poder – “O conceito de poder se transformou de um conceito de substância num conceito de relação”. (ELIAS, 1980, p. 143).

Acerca disso, o século XX fundamenta uma nova ordem social: o respeito aos grupos secularmente alijados de direitos. Por intermédio das prerrogativas salvaguardadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) formou-se um considerável arcabouço legal, que alicerçou o surgimento de instituições de caráter público e/ou privado que têm por excelência a promoção e o zelo dos direitos historicamente conquistados para e por diversos grupos até então assumidos como minorias sociais.

Entretanto, esse sistema de Garantia de Direitos – que inclui o Estado e outros componentes de ordem pública, as organizações não governamentais (ONGs) e setores de representação da sociedade civil (como os Conselhos Municipais) – não funciona de maneira hermética, ou seja, as expressões da lei estão à mercê do jogo de interpretação e compreensão. Ademais, reconhecemos os espaços das subjetividades no entremeio do diálogo legal e normalizador envolvido nos constructos morais que regularizam as diversas configurações sociais, sendo esse aspecto o interesse motriz da presente pesquisa.

A pesquisa intitulada “A deficiência nos discursos de Conselheiros Municipais da cidade de São Paulo” tem como gênese o seguinte questionamento: o que os Conselheiros Municipais de cidade de São Paulo compreendem por “deficiência”? O objetivo da pesquisa consiste em identificar as perspectivas acerca da compreensão de quem é a PcD, assim como aspectos referentes aos direitos desse grupo social, considerando os discursos dos Conselheiros Municipais e as fontes documentais provenientes dessas instituições. Mais especificamente, o trabalho se debruçará em 3 objetivos específicos:

1. Identificar como conceitos de Deficiência, Pessoa com Deficiência e tópicos referentes a direitos sociais, participação civil e Conselhos Municipais são referenciados na literatura e em fontes documentais;
2. Entender como a problemática da deficiência está posta nos discursos dos Conselheiros Municipais da Prefeitura da cidade de São Paulo;
3. Compreender como os aspectos relativos a direitos e participação civil estão configurados na estrutura dos Conselhos Municipais da cidade de São Paulo.

Como sujeitos de intervenção, elencamos os Conselhos Municipais da capital paulista, devido a esse espaço institucional congregar as diversas esferas que compõem a sociedade: representantes do poder público, organizações não governamentais e de origem privada e indivíduos da sociedade civil, todos, em comum, assumindo o compromisso de zelar pela fiscalização e efetivação das cláusulas pétreas salvaguardas pela Constituição Nacional no que tange aos direitos sociais.

Para fins de coleta de dados, dentro do recorte metodológico, será utilizada a história oral temática e, para a análise das narrativas, a serviço de colocar em relevo os aspectos elencados pelos Conselheiros Municipais nos discursos e nas atas de reunião, será utilizada a abordagem “análise do conteúdo temática”. Adotaremos a perspectiva histórico- crítica como matriz epistemológica para a observância dos fenômenos emergidos tanto pela literatura como pelo olhar dos conselheiros acerca da PcD.

Enfim, navegar por entre os “inconscientes” acerca da PcD e conhecer as vicissitudes desse fenômeno de ordem cultural, para assim compreender os processos de exclusão que transcendem os espaços de ação os dispositivos legais, parafraseando Camões, “é preciso”³.

Revisão de literatura

A Pessoa com Deficiência nas malhas históricos sociais do mundo ocidental

Com base na revisão narrativa de literatura, podemos admitir cinco principais aspectos que o corpo da PcD assumiu na historiografia: o corpo amaldiçoado/abençoado; o corpo espetáculo, o corpo educável, o corpo enfermo e o corpo como experiência social. Todas essas expressões da corporeidade foram subsidiadas e legitimadas a partir de uma construção de conhecimento, invadindo subjetividades e promovendo sentido ao corpo até então denominado “anormal”⁴.

Como primeiro elemento de análise colocamos em perspectiva os conhecimentos de ordem teológica, proveniente de crenças, mitos e da religião como elemento de promoção, sentido social e leitura do corpo anormal.

Na concepção de Amaral (1994, p. 14), assim como a loucura, a deficiência na Antiguidade oscilou entre polos bastante contraditórios: ou como a presença dos deuses (o venerável saber do oráculo cego) ou como sinal demoníaco (extirpação do corpo sadio e da humanidade). Para Rocha (2006, p. 11), em muitas sociedades a segregação para com o corpo da PcD parte de antigas convicções culturais e de ordem religiosa que concebem a deficiência como o acometimento do corpo por espíritos ou que a mesma corresponde a castigos de origem divina.

A partir disso, o corpo e suas singularidades – que se manifestam nos sinais corporais, produzidos ou provenientes do acaso da natureza – são objetos de significação, transportando àquilo que concerne a materialidade para o campo do imaginário e da subjetividade. Nessa esteira, a consciência dos sinais corporais como subsidiadores do *status* negativo do sujeito contribui para a compreensão, no caso específico, do corpo com deficiência como objeto de estigmatização social⁵. Enquanto apenas sujeitos clientes da ação da Cáritas, historicamente, a PcD encontrou poucos espaços de emancipação, visto que as ações de cunho assistencialista e paternalista contribuíam para a manutenção do *status* social negativo desse grupo.

3)O trabalho não será de abordagem psicanalítica. Utilizamos o termo inconsciente com alusão aos elementos que não se

mostram manifestos de maneira explícita e que compõem a subjetividade de quem os concebe.

4)Em diversas posições o corpo anormal assume-se como sinônimo do corpo deficiente, visto que a expressão da deficiência na leitura de Diniz (2007) subscreve a experiência de um corpo fora da norma.

5)Goffmann (1980), em sua obra *Estigma*, realiza um pioneiro estudo, utilizando o corpo com deficiência como objeto de análise para a compreensão dos processos de estigmatização social.

No século XVIII observou-se o raiar das Luzes, envoltas nos anseios do homem em torno da sapiência e da razão e em contestação às trevas instauradas pela ignorância e pelo dogmatismo da instituição religiosa cristã. O movimento Iluminista instituiu a ruptura de uma estabelecida construção de realidade, formação do conhecimento e compreensão do mundo que, conforme Rouanet (2003, p. 40), influenciou os dispositivos legais e práticas pedagógicas da contemporaneidade.

Com essa perspectiva, o corpo e suas singularidades são significados e manipulados à luz de um incipiente conhecimento científico e intelectual. As dicotomias entre os corpos, mais explicitamente na comparação entre o europeu padrão e os povos politicamente subjugados, foram concebidas a partir de uma leitura eurocêntrica de realidade. Organizam-se instituições a serviço de propagar as construções discursivas provenientes do corpo erudito europeu e instauram-se maneiras mais sutis de controle e dominação perante o jogo das relações de poder – os civilizados e os selvagens – parafraseando Elias e Scotson (2000), os estabelecidos e os *outsiders*.

O corpo sob o signo da anormalidade foi dissecado tanto pelo emergente fazer científico como pelo olhar atônito da incauta plateia de uma Europa ávida pelo consumo de imagens grotescas e jocosas presentes nos picadeiros vivos dos contornos materiais e imagéticos de duas específicas categoriais: o selvagem e o monstro⁶.

Courtine (2008), em seus estudos, assinala que o corpo anormal (dentre eles o que concebemos por PcD), entre os séculos XIX e XX, experimentou um período de intensa exposição. Essa espetacularização do corpo anormal extrapolou as produções mambembes e rudimentares, tornando-se uma verdadeira “fábrica de monstros”, um fenômeno comercial que antecedeu o que hoje conhecemos por divertimento de massa (COURTINE, 2008).

Para além dos espetáculos burlescos, o corpo do monstro assume como função social a função pedagógica de analogia aos desvios humanos, proporcionando a legitimação de concepções, consideradas como indispensáveis para a adequada vivência dentro de uma coletividade. Ou seja, os espetáculos teratológicos e a exposição do corpo monstruoso legitimavam o jogo assimétrico presente nas relações de poder, a subjugação dos selvagens colonizados, o respeito irrestrito às instituições legais e ressalta-se a importância das medidas de profilaxia e de saúde (COURTINE, 2008). Em outras palavras, por detrás das grades do zoológico humano, o selvagem serve para ensinar a civilização e demonstrar seus benefícios que se fundamentam na hierarquia natural “das raças” (COURTINE, 2008, p. 260- 1).

6) Esclarecemos que a expressão “monstro” advém de Courtine (2008) e torna-se neste texto uma analogia ao que constituímos atualmente como PcD. Selvagem e monstro aproximam-se no campo da significação (vide as construções teóricas presentes no século XVIII e XIX). Courtine (2008, p. 258) esclarece que a teratologia antropológica propunha selar em termos de legitimidade o parentesco entre o hotentote, ainda hoje o último grau da escala antropológica, e aqueles detentores de deformidades e patologias.

Outro aspecto observado acerca do corpo do monstro corresponde à possibilidade de sua adequação dentro da coletividade. Assume-se dentro de constructos teóricos, empíricos e científicos que o corpo do monstro pode ser educável, assim como o mesmo encontra-se em condição enferma.

No final do século XVIII e no transcorrer do século XIX, o corpo enfermo começa a ser educado e passa a ser observado de maneira diferente, saindo de uma visibilidade somente feia e pavorosa (STIKER, 2008). Nessa perspectiva, o exercício de educar para e pela razão apresenta-se como uma possibilidade de normalizar a enfermidade, ou seja, “o corpo do enfermo educável, porque educável, participa da grande história do ‘corpo endireitado’” (STIKER, 2008, p. 351). A presente concepção de corpo e, conseqüentemente, de sujeito, confluiu para o estabelecimento de instituições normativas, da esfera educacional, da saúde e da assistência social, que são secularmente relacionadas à assistência e cuidado da PcD.

Outro deslocamento de sentido com relação ao reconhecimento desse corpo sob condição enferma é a apreciação do mesmo sob a ótica das ciências da vida (como a medicina, a biologia, a embriogenia e a anatomia comparada), por volta do século XIX e XX (COURTINE, 2008).

A interface entre corpo e ciência não é fenômeno recente, visto que desde o final do século XVIII observam-se discussões teóricas sobre o monstro quanto a suas manifestações fenóticas, como: repetição errônea de certas partes, expansão desmedida e atrofia das estruturas corporais (STIKER, 2008, p. 355). De acordo com DINIZ (2007), o século XVIII fundamenta as construções teóricas que propiciaram uma das concepções imagéticas mais usuais acerca da PcD, ligada a uma expressão organicista da corporeidade.

Evidentemente, a compreensão organicista de corpo respondeu a uma lógica muito mais abrangente, que conflui para o desenvolvimento adequado dos agrupamentos sociais. Como exemplo, recorreremos aos preceitos defendidos pela doutrina higienista (presente entre os séculos XIX e XX) relacionados à adoção de padrões de comportamento com objetivo de promover a saúde do corpo e da coletividade. Ressalta-se que até a segunda metade do século XX a conceituação de “saúde” definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) correspondia a um estado de ausência de doenças.

A patologia torna-se um dos grandes perigos para o desenvolvimento sustentável dos agrupamentos sociais, cabendo ao olhar médico e à razão científica desenvolver mecanismo de defesa e técnicas de intervenções. No parecer de Rocha (2006, p. 32), sob o olhar médico a patologia é observada em suas constâncias, generalidades e nos seus elementos particulares, sendo assim, a ação não recai sobre o plano individual, mas sim, sobre o quadro patológico, ou epidemiológico. Em continuidade, a instituição médica propõe uma guerra contra o patológico a partir de um enfrentamento cada vez mais sistematizado para com as enfermidades (ROCHA, 2006, p. 28).

Nessa perspectiva, os aspectos inerentes à deficiência como expressão da enfermidade certificou o saber médico e toda intervenção organicista pautada numa concepção materialista de corporeidade, legitimada por uma moral caritativa salvaguardada pelo rigor das autoridades legais (COURTINE, 2008). A legitimidade jurídica no que confere a salvaguardar os cuidados ao enfermo responde ao modelo vigente no pensamento do século XIX que, segundo Rocha (2006, p. 44), corresponde à seguinte máxima: “todo cidadão tem direito de usufruir seus direitos e a sociedade deve lhe garantir essa possibilidade”.

Como proposta de transmutação desse corpo, reconhecido como enfermo, ferido, doente, enfraquecido e digno de reparação e cura (COURTINE, 2008; STIKER, 2008) fundamentam-se diversos procedimentos e intervenções oriundas do tecnicismo médico e da razão científica a serviço da promoção da mudança do *status* corporal e, por ventura, em mudanças no campo das relações do sujeito com sua realidade, no plano das configurações sociais.

Nallin (1985) e Rocha (2006) concebem a reabilitação como um conjunto de práticas e técnicas normativas de saúde e educação promovidas por exclusividade por um corpo técnico terapêutico à luz da razão científica e da consciência moral de assistência aos desvalidos. Nessa abordagem, o corpo da PcD é personificado como o desvio anatômico das estruturas corporais e, dada sua constituição, passível de intervenções técnicas, corretivas e terapêuticas.

A construção do corpo da PcD como signo da enfermidade, as medidas e profilaxia social [exclusão institucionalizada] e a intervenção do corpo à revelia da subjetividade do sujeito confluem para uma percepção imagética negativa que, segundo Rocha (2006, p. 28), posiciona esse grupo entre a noção de piedade e a de periculosidade que correspondem a constructos presentes até hoje na sociedade.

Todavia, principalmente na segunda metade do século XX, observa-se o surgimento de vozes providas da sociedade civil que culminaram na ocupação de espaços políticos e de representação civil por PcD. Segundo Amaral (1994), Rocha (2006, p. 15) e Diniz (2007), no Brasil, a luta pelos direitos das PcD ocorreu no contexto dos diferentes grupos socialmente excluídos, como os pobres, as mulheres, os negros, os homossexuais - fator que possibilitou pautar publicamente as bandeiras de reivindicação dessa categoria. Nallin (1990), citada por Crespo (2012, p. 203), acrescenta que a organização de grupos com caráter reivindicatório significou que a direção e os objetivos de luta fossem assumidos diretamente pelos interessados.

No campo acadêmico observam-se esforços no tocante à ressignificação do habitar um corpo anormal e estigmatizado. Elementos como os estudos de Erving Goffmann, as leituras do materialismo histórico e a interpretação das mazelas sociais e os estudos feministas e antirracistas confluíram para a gênese do atual paradigma com relação à

conceituação da PcD, denominado modelo social da deficiência (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Nessa nova concepção, segundo Diniz (2007, p. 9) a deficiência assume um *status* conceitual mais complexo, em que se reconhece o corpo com lesão, que assume o papel de objeto de denúncia da estrutura social que oprime essa população. O que existe são realidades e contextos pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal assumida como diferentes estilos em correspondência ao viver (DINIZ, 2007, p. 8).

O que o conceito social de deficiência acrescenta diz respeito à separação conceitual entre a lesão e o que se constitui por deficiência: a primeira, reservada aos cuidados das ciências médicas e da reabilitação; a segunda, situada no plano da experiência social (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

A partir do exposto, o entendimento conceitual da PcD adquire nuances mais complexas e articuladas com a realidade política, econômica e cultural dos agrupamentos sociais. Ou seja, a “deficiência” adquire a concepção de experiência de um indivíduo com impedimentos em seu meio como expressão da diversidade humana e da humanidade (BRASIL, 2007).

O conceito da deficiência sob o prisma da experiência social encontrou legitimidade depois da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, ocorrida em Nova York no ano de 2006. O produto dos debates dessa Convenção foi incorporado na legislação nacional com *status* de emenda Constitucional (BRASIL, 2009). A julgar pelo plano legal, observam-se os esforços de desvincular anormalidade corporal a caracteres expressamente negativos.

No plano imagético, conforme orientações de Rocha (2006, p. 18), urge a necessidade, no âmbito das Organizações de PcD, de se construir uma mentalidade em relação ao que seja deficiência, de maneira contrária às noções vigentes no senso comum, do excepcional, do subnormal, do aleijado, do incapaz e do “coitadinho”, que refletem uma visão paternalista e assistencialista acerca desse segmento populacional. Enfim, nessa polissemia semântica e dentro do plano dos sentidos e significados, atividade inerente das sociedades, a presente pesquisa irá se debruçar.

Metodologia

Caracterização do estudo

A pesquisa apresentará natureza qualitativa, classificada conforme seus objetivos como descritivo-exploratória. O estudo descritivo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno (GIL, 2002). Os estudos exploratórios objetivam proporcionar maior familiaridade com um problema, em vista de torná-lo mais explícito (GIL, 2002).

O caráter híbrido da pesquisa, no que tange ao seu desenho metodológico, apresenta-se na proposta da pesquisa, que corresponde à descrição de opiniões, atitudes e crenças dos conselheiros municipais de São Paulo com relação à PcD. Em adição, a compreensão do imaginário acerca dessa população pode ser considerada elemento pertinente para a compreensão (que transcende os aspectos legais/morais) acerca do acesso a direitos sociais previstos na Constituição e às possíveis barreiras para a efetivação da cidadania desse segmento populacional. Também será de pertinência a confecção de uma revisão narrativa a fim de destacar o panorama dos aspectos relevantes ao estudo, tais como: a PcD dentro de um quadro sócio-histórico, os Conselhos Municipais e sua atuação no plano do acesso aos direitos sociais.

Sujeitos e locais de intervenção

Para fins de elegibilidade, os conselhos municipais escolhidos justificam-se, em sua atuação, tanto por seu trabalho para com o acesso aos direitos constitucionais, salvaguardados pela Constituição de 1988, como por versarem áreas em que tradicionalmente a PcD se fez presente, conforme podemos observar no trajeto sócio-histórico oportunizado pela revisão de literatura.

Os conselhos de intervenção são: Conselho Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social; Conselho Municipal de Saúde; Conselho Municipal de Educação; Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida.

Procedimentos para coleta de dados e análise de dados

Podemos compreender a coleta de dados da pesquisa a partir das especificidades dos três objetivos específicos anteriormente apresentados neste artigo. Com relação ao primeiro, que consiste em identificar os aspectos acerca da PcD e dos Conselhos Municipais na literatura e em fontes documentais, serão analisados materiais disponíveis em meio impresso e eletrônico, em bases indexadas, artigos de periódicos e sítios institucionais de âmbito municipal e nacional.

Para o aprofundamento das reflexões, também serão privilegiados tópicos que contribuam para o entendimento da dinâmica social e o campo do acesso a direitos (tais como: relações de poder, controle social, cultura, imaginário) e materiais relativos à participação social em espaços de exercício do poder pela sociedade civil e acesso a direitos.

O tratamento para com as fontes documentais e bibliográficas pertinentes às propostas de investigação se processará por uma perspectiva histórico-crítica de produção do conhecimento. O tratamento para com as fontes documentais e bibliográficas pertinentes às propostas de investigação se processará por uma perspectiva histórico-crítica de produção do conhecimento. A pertinência desta abordagem (para fins da produção da síntese, conferida a exposição às diversas fontes bibliográfica e documentais) fundamenta-se no reconhecimento de que todos os aspectos relativos à pesquisa estão imersos em

um sistema contraditório, por natureza, que rege toda a dinâmica sociocultural das configurações sociais⁷.

Para a coleta de dados do objeto específico dois, que compreende conhecer como se procede a problemática acerca da PcD nos discursos dos conselheiros municipais, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas à luz dos procedimentos da história oral temática, conforme sistematização proposta por Meihy (2002; 2005). Essa vertente historiográfica compromete-se com o esclarecimento ou a opinião do entrevistado sobre algum evento definido. Nesse ramo de pesquisa a hipótese de trabalho é testada, bem como admite-se a articulação com outros documentos (MEIHY, 2002).

No nosso caso, inclinamo-nos para a investigação dos constructos conceituais e imagéticos acerca da PcD “retidos nas memórias das pessoas, forjadas em imaginários construídos e que circulam no cotidiano ou passam formal ou informalmente de uma geração para outra” (MEIHY, 2002, p. 9).

Para a condução das entrevistas serão adotados alguns procedimentos pertinentes ao método em questão: contato inicial com os conselheiros via correio eletrônico (fase de pré-entrevista); confecção de um roteiro das entrevistas; aplicação das entrevistas – que serão gravadas em gravador digital e arquivadas em formato MP3 para fins de transcrição, conferência e, posteriormente, disponibilização de seus conteúdos em formato digital a interessados.

Para a coleta de dados referentes ao terceiro objetivo da pesquisa, que corresponde à ciência da documentação institucional proveniente dos Conselhos Municipais, personificada nas atas de reuniões ordinárias e extraordinárias, será conduzida pesquisa no sítio de cada conselho de intervenção. Todas as atas de reunião disponíveis serão salvas em computador pessoal do pesquisador para a posterior leitura e análise desses materiais. Serão colocados em relevo todos os aspectos relacionados à população em questão. As atas possibilitam observar a dinâmica institucional acerca da Pessoa com Deficiência no âmbito do acesso a direitos.

Para a análise dos materiais provenientes dos objetivos específicos dois e três optamos pelo método Análise de Conteúdo, conforme sistematização de Bardin (2011) e Franco (2005).

Bardin (2011) descreve a análise do conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo das mensagens. Isso postulado, podemos inferir que os conteúdos das mensagens congregam significados e sentidos que permeiam a dinâmica social.

7) As contradições do sistema capitalista: ao mesmo tempo em que se privilegia a meritocracia, a sociedade cria dispositivos de equalização e políticas afirmativas.

Franco (2005) menciona a diferença entre os vocábulos significado e sentido: o primeiro consiste em generalizações de um objeto a partir de características definidoras e o segundo reflete a atribuição de um significado pessoal que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

Bardin (2011) e Franco (2005) caracterizam a análise do conteúdo como intenção à inferência (dedução lógica) de conhecimento relacionado às condições históricas, situação socioeconômica e cultural, sendo assim, a contextualização da realidade deve ser considerada, revelando o “pano de fundo” que garante a relevância do estudo. Assim, toda análise de conteúdo implica em comparações (entre mensagem e realidade social).

Próximas etapas da pesquisa

Conforme mencionado, a presente pesquisa encontra-se em fase inicial de confecção, sendo apresentados neste espaço os achados na literatura especializada acerca da imagem da PcD dentro de um processo sócio-histórico ocidental. Outro aspecto concluído corresponde à coleta das atas de reunião conforme o objetivo específico três. Todavia, este material ainda não passou pelo processo de tratamento à luz da abordagem análise de conteúdo.

Com base no cronograma de atividades do projeto, destacamos algumas etapas a serem realizadas: pesquisa e análise da literatura e da documentação que versa sobre os tópicos “participação civil, direitos e conselhos municipais”; condução dos procedimentos necessários para a coleta de dados do objetivo dois: pré-teste para ajustes do roteiro de questões, contato inicial com o grupo de intervenção e realização das entrevistas – a partir da perspectiva da história oral temática – para futura transcrição, conferência e análise – a partir dos procedimentos descritos por Bardin (2011) e Franco (2005) acerca da análise do conteúdo temática. Enfim, como a epopeia descrita na obra de Camões “Os Lusíadas” existe um imenso e desconhecido oceano a ser explorado, no qual se propõe a presente pesquisa navegar.

Referências

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Casa Civil. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, D.F 26 ago. 2009. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). em: 05 out. 2016

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência*: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: CORDE, 2007.

COURTINE, J. J. O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, A; COURTINE, J. J; VIGARELLO, G. (Orgs.). *História do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2008. p 253-340.

CRESPO, A, M. Movimento Social e político das pessoas com deficiência: da invisibilidade à construção da própria cidadania. *Oralidades*, São Paulo, ano 6, n. 11, p. 197-220, jan/jul. 2012. PDF

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W.R. Deficiência, direitos humanos e justiça. *SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. PDF

ELIAS, N. SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. Disponível em: < <https://producoeseconhecimentos.files.wordpress.com/2016/07/os-estabelecidos-e-os-outsideers-norbert-elias-e-john-l-scotson.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

ELIAS, N. *Introdução a sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980. Disponível em: < https://monoskop.org/images/5/58/Elias_Norbert_Introdu%C3%A7%C3%A3o_a_Sociologia_a_1980.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980. (Coleção Antropologia Social).

KOSELLEC, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992. PDF.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. 5 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. 4 ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MENDONÇA, N. D. *Uma questão de interdisciplinidade*: o uso dos conceitos. Bagé: FAT/FUnBA, 1983.

NALLIN, A. *Reabilitação em instituição: suas razões e procedimentos*. Brasília: CORDE, 1985. p. 23-30.

ROCHA, E. F. Deficiência e reabilitação: questões históricas e epistemológicas. In: ROCHA, E. F. (Org.). *Reabilitação de Pessoas com Deficiência*. São Paulo: Roca, 2006. p. 9-54.

RODRIGUES, J. C. *Tabu do corpo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Achiuami, 1975. (Série Universidade Antropologia Social).

ROUANET, S. P. O Homem máquina hoje. In: NOVAES, A. (Org.). *O homem máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p 37-64.

STIKER, H. J. Nova percepção do corpo enfermo. In: COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Dir.). *História do Corpo: da revolução à Grande Guerra*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 347-374.

EM BUSCA DA IMAGEM SOCIAL DO ISLÃ NO BRASIL: UM CAMINHO DE TOLERÂNCIAS E INTOLERÂNCIAS

César Rocha Lima
DIVERSITAS - USP

Profa. Dra. Margarida Maria
Moura
Orientadora

O Islamismo no Brasil

Ao transitar pela cidade de São Paulo, seja por um mercado, por uma biblioteca ou ainda por uma estação do metrô, não é raro deparar-se com a presença de muçulmanos.

A postura recatada de uma senhora sob a proteção do véu (*hijab*) ou a forte expressão masculina marcada pelas barbas sem bigodes, acompanhadas da indumentária árabe, camisa larga e bordada (*jalabiya*), com pequeno gorro (*taqiyah*) destacam, nesse imenso mosaico de etnias e religiões, a presença islâmica.

As modulações sonoras do *Muezim*¹, no seu chamado à oração (*adhan*)², ouvidas em tempos regulares nos bairros do Brás, Pari e Santo Amaro destacam, em meio ao som de automóveis, buzinas e sirenes das fábricas, a presença islâmica.

E, um quadro com a sinuosa grafia árabe contendo o nome de *Allah*³, ou ainda com a cidade de Meca, situado ao fundo de um balcão de estabelecimento comercial, *hnum* pequeno *box* de eletrônicos na rua Santa Efigênia ou numa grande loja de *design* no centro moveleiro de São Bernardo do Campo destaca, em meio a outros estabelecimentos comerciais, a presença islâmica.

Esses pequenos exemplos, que dificilmente em seu conjunto passariam despercebidos, refletem a presença islâmica na Grande São Paulo, a qual, conforme matéria da BBC Brasil⁴, contém 30 das 102 mesquitas espalhadas pelas demais urbes do Brasil.

Mas seria o Islã uma nova religião que aqui veio disputar espaço com as de matiz cristã? Ou nossos olhos tornaram-se mais aguçados à figura do muçulmano pelas informações midiáticas a seu respeito? Por que somente na última década voltamos os nossos olhos para a presença islâmica no Brasil?

Ao contrário do senso comum, o Islã encontra-se presente no Brasil desde o período colonial. As suas primeiras sementes, misturadas com suor e sangue, aqui chegaram por intermédio do comércio⁵ e tráfico⁶ de escravos oriundos do continente africano (LIMA, 2013, p. 22).

A monocultura da cana e produção do açúcar, o plantio do fumo e beneficiamento do tabaco, o garimpo e extração do ouro, o plantio e produção do café, entre outras menores atividades, constituíram-se nas principais razões da importação de mão de obra escrava.

Entretanto os escravos aqui *trazidos* não se constituíram numa massa homogênea, pois, durante os trezentos anos de comércio e tráfico de escravos, houve considerável variedade de culturas e etnias, devido à profunda infiltração do islamismo na África, “grau que variou de maneira notável de sudaneses para bantos” (FREYRE, 2006, p. 381).

No Brasil, esses escravos islamizados logo foram chamados no seu conjunto, *muçulmi* ou *malê*, na Bahia, e *Alufá*, na Bahia e no Rio de Janeiro (RAMOS, 1971, p. 127- 129; RODRIGUES, 2010, p. 1094), a sua maioria pertencia a etnia *haussá*.

Os *malês* sabiam ler e escrever o árabe (RIBEIRO, 2013, p. 191) e se constituíram num elemento “ativo, criador, e quase que se pode acrescentar nobre na colonização do Brasil; degradados apenas pela sua condição de escravos” (FREYRE, 2006, p. 390). Em suas práticas litúrgicas, realizavam a *salat* ⁷ cinco vezes ao dia, a circuncisão – quando o menino atingia dez anos de idade – e o jejum anual (*ramadã*). Contudo essa forma de islamismo estava eivada de outras práticas africanas, num sincretismo religioso, pois eles adoravam Alah, Olorun-uluá (sincretismo de *Olorun* dos *Youruba* e *Alah*) e Mariana (mãe de Deus) (RAMOS, 1971, p. 143).

1)Muçulmano que do alto dos minaretes convoca os fiéis para as cinco orações diárias.

2)“Adhan, é o nome dado ao chamado para o início das orações dos muçulmanos. Na época do Profeta Muhammad, cada religião havia desenvolvido uma maneira de chamar os seus seguidores para o momento do culto, os judeus utilizavam uma corneta, budistas uma trombeta, cristãos os sinos de suas igrejas e os zoroastros acendiam uma chama de fogo. Os muçulmanos após a construção da Mesquita de Madina ainda não tinham estabelecido um método para chamar os fiéis para a oração. Depois de uma inspiração Divina ao Profeta Muhammad, ficou decidido que uma voz humana deveria ser utilizada para chamar as pessoas para este momento de adoração.” (SAIFI, 2012, p. 25).

3)Para os muçulmanos, o nome de Deus.

4)De acordo com a matéria exibida no dia 17/12/2015, sob o título: “Número de centros islâmicos sobre 20% em 2015 em São Paulo”.

5)De 1500 a 1532 os escravos destinados a Portugal tinham que passar pela Alfândega, segundo o registro da Fazenda de 1514, para ser recolhido o imposto. Lisboa comercializava anualmente cerca de 10 a 12 mil escravos africanos, dos quais alguns eram trazidos aos moradores estabelecidos no Brasil. A partir de 1532, estabeleceu-se o tráfego direto da África (ROMERO, 1960, p. 297).

6)A partir de 1816 o comércio de escravos deixou de ser lícito e converteu-se em tráfico. Por intermédio dos tratados de Paris (1817) e Aix-la-Chapelle (1818), o comércio português de escravos limitou-se à costa oriental da África, entre Cabo- Delgado e Lourenço Marques; e na costa ocidental entre 8.º e 18.º graus de latitude (RODRIGUES, 2010, p. 30-31).

7)Nome que se dá às orações “que são realizadas cinco vezes ao dia pelo muçulmano, e constituem um elo direto entre o servo e o Seu Criador. Essas orações diárias contêm versículos do Alcorão e um conjunto de preces” (SAIFI, 2012, p. 9).

Entre os rituais diários praticados pelos *alufás* encontravam-se: as abluções; as preces (*salat*), marcadas pelo *tecibá*⁸ o jejum, executado por vários dias nos quais eles tomavam as suas refeições na madrugada e ao pôr do sol; e a abstenção do consumo da carne de porco. Parece-nos que a condição de *alufá* estava atrelada à alforria, pois seu alto exercício de volição só seria possível a um negro forro que estivesse desembaraçado das rotinas alimentares e dos trabalhos temporais impostos pelo seu senhor.

Esses negros islamizados, forros ou não, foram os principais responsáveis pelas insurreições que ocorreram no recôncavo baiano em 1807, 1809, 1813, 1816, 1826, 1827, 1828, 1830 e a grande revolução de 1835 (REIS, 2003). Todavia, todos esses levantes foram debelados pelo império e, por consequência, as práticas islâmicas minoraram até a sua presumível extinção.

Com a imigração dos sírios e libaneses, a partir do final do século XIX, começou a entrar no Brasil um grande contingente de muçulmanos, abraçando inicialmente a condição de mascates nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Com o acúmulo dos capitais oriundos dessa função, logo montaram as suas lojas e indústrias têxteis.

Tal enriquecimento, aliado a outras circunstâncias do lugar de origem (fome, guerra e servidão), levou à recorrência de outras levadas imigratórias: de 1945-1955; de 1956-1970 e de 1970 até hoje, fazendo do Brasil “a maior comunidade de descendentes libaneses do mundo – existem hoje mais libaneses no Brasil do que no Líbano” (DEMANT, 2004).

Esses muçulmanos organizaram, em 1928, a primeira Sociedade Beneficente Muçulmana, na Avenida do Estado, São Paulo, onde depois de quase duas décadas seria inaugurada a “Mesquita Brasil”. Na sequência fundaram: em 1979, a Federação das Sociedades Muçulmanas no Brasil (FAMBRAS); em 1987, o Centro de Divulgação do Islã para a América Latina e Caribe (CDIAL); em 1989, o Centro Islâmico do Brasil; em 1995, a Liga de Juventude Islâmica Beneficente do Brasil; e, em 2004, a União Nacional Islâmica (UNI) (LIMA; RIBEIRO, 2014); além de muitas mesquitas, mussalas, escolas e sociedades beneficentes espalhadas em todo território brasileiro, firmadas pelo seu braço econômico – a produção de carne *halal*⁹ presente nos principais frigoríficos do Brasil na região sul e sudeste.

8)Ou também chamado de *masbahas*, objeto utilizado pelos muçulmanos para contagem das meditações e orações. De forma geral, trata-se de um colar com 33 a 99 contas. Pode ser de diferentes materiais como madeira, marfim, plástico ou sementes. Semelhante ao rosário utilizado pelos católicos.

9)Dois termos, em árabe, são bastantes usados no tocante à alimentação islâmica: *halal* e *haram*, que querem dizer, respectivamente, “lícito” e “ilícito”. O consumo de bebidas inebriantes é totalmente ilícito, bem como o seu comércio e/ou transporte (AL-KARADHAWI, s/d, p. 116-117), e “em geral, o muçulmano só pode ingerir carne abatida por um muçulmano, judeu ou cristão, de uma maneira específica” (ZARABOZO, 2011, p. 187).

O Onze de Setembro

O *onze de setembro* funcionou como uma espécie de divisor das águas na história do mundo islâmico. As consequências do ataque de dezenove terroristas da Al-Qaeda (que sequestraram quatro aviões comerciais nos E.U.A., arremetendo dois contra as torres do World Trade Center em New York, um contra o Pentágono em Washington, caindo o último num campo em Somerset, na Pensilvânia) criaram, depois da Guerra Fria, uma espécie de nova bipolaridade mundial¹⁰ pois, diante do horror televisionado, os extremos foram percebidos. De um lado a agonia, medo e perplexidade dos estadunidenses e, do outro, gritos e comemorações¹¹ de diversos palestinos nas ruas de Gaza, dizendo: “*allahu akbar*” (Deus é Grande).

Convém pontuar que a partir desse momento as políticas protecionistas dos E.U.A.¹² a inclusão dos países islâmicos ao cognominado “eixo do mal”¹³, a invasão do Afeganistão em 2001 e do Iraque em 2003, e a reação de grupos islâmicos fundamentalistas constituíram-se nos principais destaques da produção jornalística.

Esta, por sua vez, tomando o todo pela parte, com pressupostos empresariais e políticos alicerçados na hegemonia social eurocêntrica, deixou de “movimentar a representação do muçulmano em sua alteridade histórica, pois os critérios de noticiabilidade e o fazer jornalístico estão ancorados nos aparelhos de poder das forças sobressalentes sobre o discurso ocidental acerca do Islã” (GOMES, 2012, p. 19).

Conseqüentemente, a mídia justificou de maneira sensacionalista as guerras eletrônicas remotas, com a informação de precisão cirúrgica, desconsiderando o sofrimento e destruição alheios, despejando o desejo de vingança “na demonização de um inimigo desconhecido, em relação ao qual a etiqueta ‘terrorista’ serve ao propósito geral de manter as pessoas mobilizadas e enraivecidas” (SAID, 2007).

Essa avalanche de informações, com base na produção jornalística, arrastou as obras artísticas, cinematográficas e literárias, não deixando para trás sequer os joguinhos infantis. Em sua dinâmica, deslocou do seu contexto os fundamentos do Islã, misturando-os ao terrorismo e congelando-lhes em forma final.

10) Segundo De Masi (2014, p. 208), “depois de quase cinquenta anos de Guerra Fria, no imaginário coletivo do Ocidente, o

mundo muçulmano substituiu o bloco soviético no papel de inimigo global e de civilização desprezível”.

11) Recordando a repercussão imediata do *onze de setembro*, Mosab Hassan Yousef (2011) afirmou: “Senti vergonha quando vi imagens de crianças palestinas comemorando o ataque nas ruas de Gaza”.

12) *Patriot Act* - Lei Pública 107-56, assinada pelo presidente George W. Bush em 26 de outubro de 2001, que gerou muitas tensões entre a segurança do Estado e os direitos civis; *Domestic Security Enhancement Act* - Projeto de Lei de 2003 – que poderia ser aprovado caso houvesse outro ataque terrorista. Conhecido também como *Patriot Act II* (pelo seu radicalismo).

13)14) Expressão utilizada no discurso de George W. Bush no dia 29/01/2002, referindo-se aos países discordantes da política socioeconômica dos EUA, que teriam armas de destruição massiva: Coréia do Norte, Irã e Iraque. Hoje, outros países foram elencados, como Cuba, a Líbia e a Síria.

Islamismo no Brasil pós *onze de setembro*

De acordo com o IBGE, o islamismo cresceu 29,1% na década de 2000-2010. O seu número chegou a 35.167 adeptos. Nos últimos quinze anos, espíritas, católicos e protestantes, entre outros, têm abraçado o islamismo como religião. Em São Paulo, na Mesquita do Pari, semanalmente há uma classe de estudos islâmicos que é frequentada, em sua maioria, por brasileiros não árabes. No Rio de Janeiro, a maioria dos muçulmanos é de brasileiros revertidos^{14 15}. No Paraná, multiplicam-se os números das mesquitas em torno dos abatedouros de carne *halal*.

O crescimento do Islã no Brasil, exatamente no período pós *onze de setembro*, tem causado a perplexidade, em alguns pesquisadores, e o medo, em parte da sociedade civil. A perplexidade (assombro) é a mola propulsora para a investigação e nesse mister dezenas de trabalhos sobre o islamismo brasileiro têm sido produzidos nas universidades públicas e particulares. Por outro lado, o medo aparece como decorrência do consumo das notícias dos frequentes atentados terroristas (espalhados por todo mundo), da influente produção cinematográfica hollywoodiana e da veiculação (nas redes sociais) de imagens e vídeos das execuções realizadas pelos grupos islâmicos extremistas.

Diante desses fatores, surgem as seguintes perguntas: Qual seria a imagem social do islamismo no Brasil? Como os muçulmanos brasileiros têm lidado com essa imagem? Há alguma tentativa da sua desconstrução e reconstrução? Como isso tem sido feito?

Em busca dos elementos mínimos necessários para tratarmos essas questões, elaboramos um *survey on-line*, com perguntas abertas e fechadas (qualitativas e quantitativas), aplicado aos alunos das seguintes universidades: UFABC, UNIFAL, UFPR, UFT, UFAM e UFRJ.

Até o presente momento 115 alunos/professores participaram da nossa pesquisa, constituindo-se nossa presente amostra, com as seguintes características declaradas: a) 47% sexo feminino e 53% sexo masculino; b) 8,7% professores e 91,3% alunos; c) 6,0% espíritas, 6,0% agnósticos, 11,2% protestantes/evangélicos, 14,7% ateus, 14,7% cristãos, 20,7% católicos, 15,5% nenhuma religião e 11,2% outras religiões; d) 3,5% doutorado, 8,9% mestrado, 42% nível superior, 45,6% nível médio; e) 59,1% de 18 a 25 anos, 12,3% de 26 a 40 anos, 12,2% de 41 a 50 anos, 2,6% de 51 a 71 anos, 13,8% não declarou a idade.

14) Conforme a pesquisadora Francirosy Ferreira (2009, p. 2), “O muçulmano considera que todos nascem muçulmanos, mas muitos se afastam de Deus, o retorno a Deus é chamado por eles de reversão. É revertido todo aquele que professa a shahada: Não há Deus, se não Deus, e o profeta Muhammad é seu mensageiro”.

15) Vide em: <http://www.ebc.com.br/cidadania/2015/08/maioria-dos-muculmanos-no-rio-de-janeiro-e-brasileiro-convertido>

Com estes dados chegamos ao perfil da nossa amostra, sendo composta, majoritariamente, de jovens estudantes universitários, de ambos os sexos, cristãos ¹⁶ com o nível médio completo.

Uma vez aplicado o questionário (questões a respeito do conhecimento e impressões sobre o islamismo), obtivemos os seguintes resultados da amostra: a) apenas 19,1% visitou alguma mesquita; b) 33% possui amigos muçulmanos; c) 28,7% leu algum livro sobre o islamismo; 71,3% assistiu algum filme sobre o Islã ou que tenha muçulmanos; d) 10,4% conhece a história do Islã no Brasil; e) 69,6% afirma conhecer o que significa o termo árabe *jihad*, dos quais 55% alega que o termo significa “guerra santa”.

Analisando estes resultados, observamos que apenas 19,1% da amostra teve a oportunidade de visitar uma mesquita. Certamente o conhecimento de uma mesquita, bem como as suas atividades, é uma fonte de informação primária sobre o assunto. As mesquitas, mussalas e centros islâmicos dispõem de uma vasta quantidade de material gratuito para os seus visitantes.

Por outro lado, destaca-se a porcentagem da amostra que assistiu a algum filme sobre o islamismo: 71,3%. O filme é uma fonte secundária de informações, pois apresenta o seu objeto com recortes, análises e sínteses, enviesados por uma ideologia. Boa parte da produção filmográfica encontrada no Brasil, que trata ou perpassa o islamismo, é produto da cinematografia hollywoodiana.

Numa rápida lista de filmes com conteúdos históricos e índices de violência encontramos, antes do *onze de setembro*: *Nascido para matar* (1987); *A lista de Schindler* (1993); *O resgate do soldado Ryan* (1998); *Atrás das linhas inimigas* (2001), os quais apontavam para a Guerra do Vietnã e Segunda Guerra Mundial. Contudo no pós *onze de setembro* a lista foi substituída pelo enredo da violência e terrorismo associados ao islã: *Fahrenheit 9/11* (2004); *Munique* (2005); *Syriana* (2005); *Voo United 93* (2006); *Rede de Mentiras* (2008); *Guerra ao Terror* (2009); *Sniper Americano* (2015) (LIMA, 2013, p. 20).

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 135), fundadores da Escola de Frankfurt, o rádio e o cinema, que não precisam mais se apresentar como arte, são as expressões de maior influência da Indústria Cultural¹⁷, pois transformam os seus sujeitos em meros ouvintes, não lhes concedendo o direito de resposta ou interação com o conteúdo.

16)Montar um questionário com perguntas fechadas para levantar se a religião do entrevistado é tarefa complexa, em que o próprio IBGE já ficou enredado. O universo religioso não é estático e está em constante mutação, bem como a consciência de pertença religiosa não tem padrões de fidelidade, as vezes ela é bigama ou polígama. Desta forma, foi melhor deixar o entrevistado “à vontade” para colocar num campo aberto (da pesquisa), a sua resposta. É exatamente por isso que encontramos nas respostas o termo “cristão”. Algumas pessoas não se enxergam católicas ou evangélicas, mas sim como cristãs. Porém, a fim de sintetizar os dados, somamos católicos e evangélicos ao número de cristãos, tomando o termo “cristão” como um guarda-chuva que sobrepõe essas religiões citadas [nota do autor].

17)O termo “Indústria Cultural” foi usado pela primeira vez no texto “Dialética do Iluminismo”, por Theodor Adorno e Max Horkheimer. Esses autores com Walter Benjamin, Hebert Marcuse e Jurgen Habermas foram os principais expoentes da Escola de Frankfurt, fundada na Alemanha em 1924.

O cinema tem o poder de fazer desaparecer a linha tênue que divide os conteúdos das ideologias e da realidade: “A velha experiência do espectador cinematográfico, para quem a rua lá de fora parece a continuação do espetáculo que acabou de ver - pois este quer precisamente reproduzir de modo exato o mundo percebido cotidianamente - tornou-se o critério da produção” (ADORNO, 2002, p. 10).

Outrossim, os efeitos gerados pela produção cinematográfica (na associação direta ou indireta do islamismo ao terrorismo), somados aos noticiários dos constantes atentados terroristas dos grupos extremistas e exponenciados pela enxurrada de informações das redes sociais tendem a se cristalizar num sentimento de medo e ódio a um inimigo invisível e onipresente.

A sua invisibilidade está no pequeno número, pois um único indivíduo tem o poder de deixar marcas indelévels numa numerosa sociedade:

O termo terrorista-suicida, quer em Israel, Sri Lanka, Nova Iorque, Iraque ou Londres, é a versão mais sombria possível do valor liberal colocado no indivíduo, no número “um”. O terrorista-suicida, hoje, é o tipo ideal de terrorista, uma vez que, em sua figura, estão condensados vários pesadelos. Ele ou ela, antes de tudo, apaga completamente o limite entre o corpo e a arma do terror. Seja amarrando bombas ao corpo ou escondendo, de outros modos, os explosivos no corpo, o terrorista-suicida é um corpo explosivo que promete distribuir seus próprios fragmentos ensanguentados e misturá-los com as partes ensanguentadas da população civil que se pretende dizimar. (APPADURAI, 2009, p. 62).

Sua onipresença passa a ser percebida pelo grupo ao qual o indivíduo pertence, o Islã. Numa das questões abertas da nossa pesquisa, foi perguntado se os *grupos extremistas*¹⁸ representam ou não o islã, um entrevistado respondeu: “Tais organizações realizam seus atos fundamentados em sua religião. Mesmo que uma parte pequena e extrema, eles representam o Islã”. E outro afirmou:

No islamismo não existe separação entre a religião e o Estado, e isso faz parte de sua doutrina. E já assisti vídeos nos quais os líderes islâmicos apoiam a *jihad* para implantar a Sharia na sociedade. E se o Alcorão diz que ‘os infiéis devem morrer’, devemos nos perguntar se os

os assassinos são extremistas, de fato, ou na verdade apenas seguem sua religião à risca.

Embora 23,5% da amostra afirme que os grupos extremistas representam, de fato, o islã, fica implícito nesta leitura a associação feita entre o islamismo e o terrorismo, e como essa religião é enxergada no Brasil. E, ainda, o termo *jihad* foi tomado como “Guerra Santa”, pelos 55% dos 69,6% da amostra que disse saber o seu significado. Para o muçulmano a palavra *jihad* é um termo árabe que significa “fazer grande esforço”, “esforçar-se”. Conforme Hathout (1997, pp. 121,122), o termo “[...] alude uma luta interna, dentro de nós mesmos, para desfazer-nos das más ações ou más tendências, a ser constantes e perseverantes na busca de um padrão moral elevado”. Por outro lado, Pace (2005, p. 56) afirma:

O recurso à violência – “o combate no caminho de Deus” de que fala o Alcorão e que se exprime em árabe pela palavra *jihad* – é uma consequência necessária de um processo que vê transformar-se um líder carismático religioso em líder também político: este último se vê forçado a exercer o direito à legítima defesa e a motivar os seus discípulos a se tornarem monges guerreiros, a consubstanciar a sua fé religiosa em uma forma de militância de tipo militar.

Uma vez entendido que os grupos extremistas pertencem ao islã e que o termo *jihad* significa “Guerra Santa”, começamos a perceber os contornos da sua identidade social. É claro que esse processo ocorre em meio a fricções entre os grupos islâmicos e não islâmicos e, porque não dizer, anti-islâmicos. De acordo com Bauman (2005, p. 86):

Sempre que se ouvir esta palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo da batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. [...] A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado.

Com o objetivo da reconstrução da sua identidade social, ou seja, da desvinculação do islamismo aos atos de terrorismo ocorridos nos últimos anos a FAMBRAS tem veiculado, em seu site¹⁹ notas de repúdio aos principais atentados terroristas ocorridos. Manchetes como: 14/11/2015 – “Nota de repúdio aos atos terroristas em Paris e Beirute”; 22/03/2016 – “Nota de repúdio aos recentes atos terroristas”; 31/03/2016 – “Nota de repúdio ao ato

18) “No seu conceito, organizações políticas extremistas como: hamas, hezbollah, bokoharam, al-quaeda, talibã e estado islâmico – representam o Islã?”

19) <http://www.fambras.org.br>

terrorista contra cristãos no Paquistão”; 13/06/2016 – “Nota de repúdio contra os atos violentos ocorridos na Síria, no Iraque e nos Estados Unidos nos últimos dias”; 29/06/2016

– “Federação das Associações Muçulmanas do Brasil e muçulmanos brasileiros repudiam ataque ao aeroporto de Istambul”; 15/07/2016 – “Federação das Associações Muçulmanas do Brasil e muçulmanos brasileiros repudiam ataques a Nice (França) Muçulmanas do Brasil e muçulmanos bra”; 22/08/2016 – “Federação das Associações sileiros repudiam ataque suicida ocorrido na Turquia”; 09/04/2017 – “Nota de repúdio aos ataques à Igreja Copta no Egito”; apontam para uma nítida reconstrução identitária: “nós não somos terroristas”. Aliás, essas foram as palavras utilizadas por um dos gestores da Mesquita Brasil, quando picharam no muro daquela instituição a seguinte frase: *Je suis Charlie* (eu sou Charlie), na semana do atentado terrorista que atingiu o jornal satírico francês *Charlie Hebdo*.

Essas reconstruções identitárias vão muito além da negação da representatividade dos grupos islâmicos extremistas. Elas fundamentam-se numa construção que faz demolir todas as demais dessa ordem, pois vincula o islã à paz. Considera-se a religião como uma língua, ou seja, um instrumento de comunicação, que se apropria de um veículo simbólico estruturado e estruturante, e que utiliza o sentido dos signos para construir o sentido do mundo (BOURDIEU, 2005, p. 28). A associação do islamismo ao conceito de paz é a melhor linguagem na ruptura com os grupos extremistas.

Tal construção pôde ser percebida por ocasião da 24.^a Bienal Internacional do Livro em São Paulo, em 2016. O estande da FAMBRAS, com cerca de 32 m², localizado numa posição estratégica, onde houve melhor visualização e maior fluxo de pessoas, estava todo pintado em branco (paredes, tetos e chão). As laterais com arabescos vazados apelavam para a cultura árabe. Na parede ao fundo, impressas com um cinza claro em fundo branco, as palavras “PAZ”, “SALAM”, “PAIX”, “FRIEDEN”, e outras, em caracteres menores, com o termo “paz” em diversas línguas. Os expositores estavam com camisetas brancas com a *hashtag* “#ISLÃ É PAZ”, em azul, centralizada no peito, apontando para o elo entre a tradição islâmica e a modernidade.

À guisa de Conclusão

À medida que escrevo esta conclusão, deparo-me com o noticiário da capa do último número da revista *Charlie Hebdo*, vítima de um ataque terrorista em 2015. Numa crítica satírica aos últimos atentados ocorridos em Barcelona, na Espanha, a charge apresenta a figura de dois corpos mortos e ensanguentados e, ao fundo, um furgão franco em alta velocidade. A manchete: “*islam religion de paix ... éternelle!*” (islã religião de paz ... eterna!), ou seja, de morte.

Certamente esse é mais um capítulo de reverberações na Indústria Cultural, que exigirá das instituições muçulmanas brasileiras mais empenho e energia na reconstrução de sua imagem social.

Referências

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Editora Zahar (iBooks), 1985. 254 p.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Indústria Cultural e Sociedade*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 70 p.
- AL-KARADHAWI, Yossef. *O lícito e o ilícito no Islam*. São Bernardo do Campo - SP: Editora Alvorada, s/d. 534 p.
- APPADURAI, Arjun. *O medo ao pequeno número - ensaio sobre a geografia da raiva*. São Paulo: Iluminuras, 2009. 111 p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. São Paulo: Editora Zahar (iBooks), 2005. 110 p.
- BOURDIEU, Pierre Félix. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2005. 361 p.
- De MASI, Domenico. *O futuro chegou: modelos de vida para uma sociedade desorientada*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra Produção Editorial, 2014. 752 p.
- DEMANT, Peter. *O mundo muçulmano*. São Paulo: Editora Contexto (iBooks), 2004. 428 p.
- FERREIRA, Francirosy Campos Barbosa. Redes Islâmicas em São Paulo: "Nascidos muçulmanos" e "revertidos". *Revista Litteris*. Campinas-SP, n. 3, p. 1-27, nov. 2009.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 51. ed. São Paulo: Global Editora, 2006. 727 p.
- GOMES, Ingrid. Em foco as representações do Islã nos Jornais Estado de São Paulo e Folha de São Paulo. *Razón Y Palabra*. Espanha, n. 80, p. 1-28, 2012.
- HATHOUT, Hassan. *Viagem pela mente de um muçulmano*. España: American Trust Publications, 1997. 160 p.
- LIMA, César Rocha. *Da Bíblia ao Alcorão: desconstruções e (re)construções simbólicas no processo de reversão ao Islã no Brasil*. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.
- LIMA, César Rocha; RIBEIRO, Lidice Meyer Pinto. Principais produtores de bens simbólicos no Islã Brasileiro. *Revista NURES*. São Paulo: PUC, v. 10, n. 28, p. 1-21, Set/Dez, 2014.

PACE, Enzo. *Sociologia do Islã: fenômenos religiosos e lógicas sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. 364 p.

RAMOS, Arthur. *As Culturas Negras*. Rio de Janeiro: Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1971. 222 p.

REIS, João José. *Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos; CARVALHO, Marcus Joaquim. *O alufá Rufino*. São Paulo: Companhia das Letras (iBooks), 2010. 488 p.

RIBEIRO, Lidice Meyer Pinto. Yorubás e Malês: conflito e aliança no Brasil escravocrata. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, Portugal, v. 10, n. 18-19, p. 185-204, jun., 2013.

RIO, João. *As religiões no Rio*. Rio de Janeiro: Biblioteca Digital (iBooks), 2015. 213 p.

RODRIGUES, Raymundo Nina. *Os africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro

Edelstein de

Pesquisas Sociais, 2010. 303 p.

ROMERO, Sylvio. *História da literatura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1960. 344 p.

SAID, Edward Wadie. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras (iBooks), 2007. 528 p.

SAIFI, Ziad Ahmad. *Islam: o caminho para a felicidade*. São Bernardo do Campo: Editora Makkah, 2012. 29 p.

YOUSEF, Mosab Hassan. *Filho do Hamas*. Rio de Janeiro: Editora Sextante (iBooks), 2011. 288 p.

ZARABOZO, Jamaal al-Din M. *Manual para o novo muçulmano*. Brasil: Islam House, 2011. 265 p.

MOSAICO DE VULNERABILIDADES: AÇAÍ ARTESANAL E RISCO DA TRANSMISSÃO ORAL DA DOENÇA DE CHAGAS

Edvaldo Sapia Gonçalves
DMVERSITAS - USP

Prof. Dr. Antônio Ribeiro de Almeida Júnior
Orientador

1. Introdução

Desde o reconhecimento do risco biológico de contaminação alimentar em 2005, o Brasil submeteu-se a apresentar respostas adequadas para a questão da transmissão oral da doença de Chagas, o que decorre da sua liderança nas pesquisas sobre a doença e do fato de o alimento, o açaí, considerado como o principal veículo, ser processado artesanalmente.

Isso faz do Estado do Pará, principal produtor, beneficiador e transformador da fruta, a unidade federativa com o maior número de vítimas que adoecem e morrem por essa forma de enfermidade transmitida por alimentos, como resultado de vulnerabilidades fundadas em desigualdades sociais e iniquidades em saúde.

O tema proposto abre-se para várias possibilidades de enfoques (sanitários, médicos, biológicos, econômicos, sociais, antropológicos, geográficos, históricos etc.), o que o torna propício para abordagens interdisciplinares, como as que aqui, pela perspectiva da complexidade, valorizam o diálogo das ciências sociais com as ciências da saúde.

Observa-se que as medidas sanitárias alcançam principalmente os batedores artesanais de açaí, considerados aqui como “fornecedores vulneráveis”. Desprovidos e impossibilitados de acessar as tecnologias e precauções higienicossanitárias estabelecidas por aquelas, são alvos de ações repressivas da vigilância sanitária e do Ministério Público.

O descompromisso com essas vulnerabilidades está levando ao banimento do açaí artesanal do mercado e a uma situação de apagamento social dos batedores artesanais, o que concorre para o agravamento das fragilidades sociais de muitas pessoas e famílias para as quais a atividade de despulpamento do açaí é uma possibilidade de atender as necessidades existenciais. Diminuídos no reconhecimento social, tendem a ser discriminados e excluídos até mesmo da periferia econômica do comércio informal de alimentos.

Mas a conjuntura excludente também afeta aos que são os principais destinatários do produto artesanal, o grande número de consumidores vulneráveis que compõe a população pobre e marginalizada da sociedade, altamente dependente do circuito inferior da economia.

Por isso, entende-se que proteger os fornecedores vulneráveis de alimentos também protege os consumidores, bem como que a prevenção de riscos alimentares associados às vulnerabilidades requer uma vigilância sanitária que seja capaz de ir além do controle de riscos, para compreender as vulnerabilidades e ser solidária com os vulneráveis, bem como efetivamente comprometida com a promoção da saúde.

2. Mosaico de vulnerabilidades

A interdisciplinaridade é aqui admitida como método para o conhecimento integrado de problemas complexos em contextos de saberes fragmentados por diferentes formas de interpretar a realidade, aspecto observado na transmissão oral da doença de Chagas. Nela justifica-se a escolha da metáfora do mosaico interdisciplinar para servir de paradigma que orientou condutas de investigação, práticas e cuidados observados na montagem desse mosaico de vulnerabilidades dos batedores artesanais de açaí e seus consumidores.

Ele é composto por tesselas sociais, econômicas, ambientais, biológicas, sanitárias etc., de três vulnerabilidades interdependentes: a **vulnerabilidade ecoepidemiológica**, que se apoia na categoria analítica do “espaço geográfico” de Santos (2014a, 2014b, 2003 e 1997) e abrange os objetos geográficos, naturais e sociais relacionados à epidemiologia da transmissão oral da doença de Chagas na Região Norte do país; a **vulnerabilidade socioeconômica**, apoiada na categoria analítica de “circuito inferior da economia” de Santos (2008 e 2013), em que estão inseridos os vulneráveis fornecedores e consumidores da polpa artesanal de açaí, abrangendo aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais; a **vulnerabilidade programática ou institucional** (AYRES, 2009; AYRES et al., 2006, 2012; AYRES; PAIVA; FRANÇA JÚNIOR, 2012), com suas dimensões políticas, jurídicas e administrativas, relacionadas às carências estruturais dos órgãos que integram o sistema nacional de vigilância sanitária, bem como aos problemas decorrentes dos conflitos de competência. Ela também abrange as dificuldades dos vulneráveis de ter acesso aos recursos necessários para prevenir os riscos sanitários, o que decorre da carência de programas sociais, públicos e privados, voltados às vulnerabilidades, aspecto que tem contribuído para que a doença de Chagas se alastre na Amazônia.

(...) o estudo sobre as epidemias será sempre mais instigante quando ampliar nossas percepções sobre a interação entre dimensões biológicas, econômicas, sociais, políticas e culturais, quando de uma visão particular nos fizer mover para perspectivas mais amplas e abrangentes.

Aqui há um esforço de aproximação do “espaço geográfico” no sentido dado por Santos (2014a, p. 30-31): “O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento”. A inseparabilidade entre sistemas de objetos e ações, portanto, é o centro do conceito de espaço geográfico de Santos (2014b, p. 101).

Assim, a investigação da vulnerabilidade ecoepidemiológica – com seus aspectos de exposição ambiental dos humanos ao agente etiológico, insetos vetores e animais reservatórios – também precisa considerar as ações antrópicas e a dinâmica social complexa dos contextos epidemiológicos da doença, pois as atividades humanas, em suas diversas motivações – sejam elas econômicas, sociais, culturais, políticas, etc. – concorrem para alterações ambientais que modificam os padrões epidemiológicos da doença de Chagas.

Nesse sentido, destaque para as pressões impostas pelas demandas nacionais e internacionais na comercialização do açaí que estão gerando mudanças intensivas na exploração da fruta, o que tem contribuído para mudanças epidemiológicas da doença de Chagas na Amazônia.

Hiraoka (1993, p. 143) chama a atenção para o plantio intensivo do açaí e a homogeneização da paisagem, que ele denomina “açaização”. Essas alterações estão impactando nos *habitats* silvestres em que estão os insetos vetores, acarretando mudanças nos comportamentos dos triatomíneos e intensificando a circulação do parasito *Trypanosoma cruzi*.

Não se pode desconhecer que as intervenções humanas e empresariais sobre o meio ambiente e outras ações ligadas ao fornecimento do açaí, concorrem para mudanças nos padrões epidemiológicos da região Norte do país, que se considerava indene para a doença de Chagas. Nesse sentido, o registro do “II Consenso Brasileiro sobre doença de Chagas” (BRASIL, 2016, p. 20): “Entre os casos de transmissão oral de 2007 a 2013, ressalta-se que mais de 50% apresentaram início de sintomas entre os meses de agosto e novembro, período que coincide com os meses de safra do açaí no Pará”.

E como lembram Fé et al. (2009, p. 645), a transmissão oral nos coloca perante aspectos multifatoriais:

Mesmo considerando-se que a transmissão da doença de Chagas na Região Amazônica ocorra em grande parte dos casos por via oral, é necessária a presença de um vetor infectado muito próxima do homem, para que ela aconteça. A localização das residências nas proximidades dos ecótopos naturais dos triatomíneos possibilita a invasão esporádica dos domicílios por exemplares adultos, como observado neste trabalho para *Rhodnius pictipes*, *Rhodnius robustus* e *Panstrongylus geniculatus*. O desmatamento, a redução dos reservatórios silvestres, a proliferação de mamíferos oportunistas (roedores e marsupiais)

nos ambientes degradados e a introdução da luz elétrica também são fatores potencialmente relacionados com a ocorrência da doença nesta região. Destaca-se que não existe nenhum programa sistemático de vigilância entomológica instituído nas localidades estudadas.

Daí a necessidade de levar em consideração as relações entre os diferentes ambientes (urbano, rural e ilhas) em que se realizam as atividades relacionadas ao açaí, entre elas o extrativismo florestal; o manejo de açaizais; cultivo de lavouras e colheita de frutos; beneficiamento, transformação e industrialização; transporte; comercialização e consumo da fruta *in natura* e produtos derivados

4. Vulnerabilidade socioeconômica

Na Região Norte o açaí tem grande importância social e cultural. Do despulpamento da fruta obtém-se um suco denominado vinho de açaí bastante popular na dieta regional, consumido como alimento básico nas refeições cotidianas e de elevado significado para a construção dos corpos e identidades das populações nortistas.

Com isso, predominam modos de consumir o açaí que não se ligam a conhecimentos científicos ou razões sanitárias. São hábitos alimentares – consolidados pelas disponibilidades ecológicas da fruta, pelo enraizamento de culturas alimentares regionais e carências de populações mais pobres – normalmente atendidos pela fabricação artesanal do açaí.

Sobre os batedores artesanais de açaí, Rogez (2000, p. 286-287) esclarece que são pequenos fabricantes tradicionais que:

(...) trabalham de modo informal e são responsáveis por grande parte do abastecimento do Estado do Pará. Eles têm uma inserção histórica do mercado local, posicionando-se como um dos símbolos da cidade de Belém. Além disso, seus custos de produção são pequenos (eles não pagam impostos, possuem uma infraestrutura mínima e pouco custosa e trabalham com uma mão de obra familiar.

Entre os batedores artesanais de açaí, os mais vulneráveis são famílias, homens e mulheres que produzem o vinho de açaí para o próprio consumo e que, na informalidade, vendem o excedente da produção como forma de geração de renda. São as batedeiras artesanais caseiras que proliferam nos períodos de safra – quando aumenta a disponibilidade da fruta e os preços tendem a diminuir –, sendo comum que não atuem nos períodos de entressafra, pois dispõem de poucos recursos e dificilmente conseguem acumular capitais para investimentos.

Assim, muitos desses pontos de venda do açaí, situados nas periferias das cidades, funcionam nas próprias casas dos batedores, até mesmo sem distinguir-se da própria cozinha doméstica. Mas também pode estar em estruturas precárias, como quiosques de madeira, em espaços contíguos aos domicílios localizados em bairros da periferia e favelas, nos quais faltam ou são deficientes os serviços públicos. Em lugares como esses, o processamento artesanal pode ser com água obtida em poço caseiro (ANDRADE, 2014, p. 178; SIMONIAN; NASCIMENTO, 2014, p. 18). Nesses contextos, há que se considerar que esses fornecedores e seus consumidores se encontram ligados a laços de vulnerabilidade que não receberam ainda respostas satisfatórias por parte do Estado, como o saneamento básico.

São todos integrantes do que Santos (2008, p. 187-273; 2013, p. 57-75) denomina circuito inferior da economia, que gera oportunidades de trabalho e consumo para as populações mais pobres, com um volume mínimo de capital e em condições de inferioridade na competição pelo mercado.

É no circuito inferior da economia que as atividades relacionadas ao açaí artesanal escancaram a vulnerabilidade socioeconômica, tanto de fornecedores (FERNANDES et al., 2015, p. 17) como de consumidores. Um circuito dinâmico e produtivo, inseguro para ambos, mas é por meio delas que muitas pessoas e famílias se sustentam.

Justificada no controle sanitário do risco alimentar da transmissão oral da doença de Chagas, levantam-se contra eles discriminações e impedimentos que os segregam do mercado e dessa possibilidade de inclusão social pelo trabalho e fonte de renda para viver. E a exclusão dos batedores artesanais, por consequência, também afeta os consumidores mais pobres.

4. Vulnerabilidade programática

Entenda-se por vulnerabilidade programática, a situação de desvantagem no acesso aos programas públicos e privados que podem disponibilizar os recursos necessários para proteger-se dos riscos sanitários (AYRES, 2009; AYRES et al., 2006, 2012; AYRES; PAIVA; FRANÇA JÚNIOR, 2012). Políticas e ações descontextualizadas e descomprometidas com as vulnerabilidades, deixam muitos imersos nelas.

Quando o novo perfil epidemiológico da doença de Chagas passou a ser relacionado a um risco alimentar, os batedores artesanais de açaí entraram na agenda da vigilância sanitária como algo prioritário a ser controlado. Isso deu início aos dilemas e conflitos que persistem até hoje entre os sanitaristas orientados pelos conhecimentos científicos e técnicos da segurança dos alimentos e os batedores artesanais que integram um dos setores tradicionais da alimentação e que são orientados por saberes adquiridos ao longo do exercício da atividade. Suas práticas organizam-se na vida cotidiana por meio do diálogo entre a cultura e as condições ambientais específicas do lugar em que elas ocorrem. Mas

isto, normalmente, não é levado em consideração na edição das normas jurídicas sobre segurança dos alimentos.

O produto, que era regido por saberes empíricos e relacionado aos hábitos alimentares regionais, foi submetido aos conhecimentos higienicossanitários e homogeneizadores dos *experts* sanitários e reduzido a normas sanitárias descontextualizadas da complexidade das práticas e costumes alimentares carregados de simbolismos culturais e códigos sociais.

São normas que recebem as orientações das ciências da alimentação e da saúde, sem que o mesmo ocorra em relação às contribuições das ciências sociais que investigam as dimensões sociais e culturais da alimentação. Nessas normas as vulnerabilidades que realmente interessam são as dos agentes contaminantes aos processos e técnicas destinados a garantir a inocuidade dos alimentos.

Dessa forma, acabam prevalecendo os processos de assepsia destinados a garantir segurança ao açaí em favor da proteção dos consumidores. Mas isto também torna-se uma forma de “assepsia” do universo cultural em que estão inseridos os batedores artesanais. Aumenta a segurança do alimento, mas diminui a identidade cultural.

No jogo descompassado entre normas estabelecidas e condições reais dos batedores surgem os processos que modificam os modos de fazer e comer o açaí. Sem ou com pouca escolaridade, muitos batedores artesanais não conseguem assimilar e aplicar as regras sanitárias. Nos cursos de treinamento e capacitação concebidos para adequá-los às normas higienicossanitárias a qualquer custo, é comum apresentar modelos ideais de instalações, tecnologias, técnicas e práticas que atendem aos propósitos normativos, mas que são manifestamente dissonantes da realidade dos participantes, que utilizam recursos simples e adaptados, mas depreciados.

Reconhece-se que não se reduz vulnerabilidades em saúde sem os recursos e instituições que promovem mudanças de comportamentos e práticas consideradas inseguras para outras que sejam seguras. Mas problemas sanitários como a transmissão oral da doença de Chagas por alimentos e bebidas não podem ficar restritos à esfera institucional da saúde. São necessárias articulações intersetoriais com as áreas da educação, proteção ao trabalho, defesa da cidadania e assistência social, entre outras.

O enfrentamento das vulnerabilidades em saúde exige assegurar possibilidades aos vulneráveis de superação dos obstáculos econômicos, políticos, sociais e culturais. A vigilância sanitária solidária e as redes de intersolidariedades podem contribuir para isso.

5. Complexidade e solidariedade

Reforce-se a afirmação anterior: os riscos alimentares associados às vulnerabilidades são problemas complexos que não podem ser resolvidos somente pelos sanitaristas.

Complexidade requer interdisciplinaridade e intersetorialidade (VIEIRA, 2009, p,113). Não podem, portanto, ser tratados como problemas que interessam somente aos pesquisadores especializados no assunto nem podem ficar restritos aos quadros teóricos e metodológicos das ciências. São temas de interesse para um conjunto amplo e diversificado de atores sociais, entre eles os leigos fornecedores vulneráveis de alimentos e os consumidores.

Lembre-se que os vulneráveis – como os batedores artesanais de açaí – devem ser incluídos e não excluídos, pois recebem do ordenamento jurídico normas de proteção e inclusão social. Eles são amparados pelo direito ao trabalho e pela livre iniciativa (arts. 1, IV; 5º, XIII; 6º e 170, *caput* da Constituição Federal; BRASIL, Constituição/1988, 2014, p. 13, 15 e 19-20).

Ao analisar o art. 170 da Constituição Federal, Sacchelli (2013, p. 255) orienta: “Com a sistematização do ordenamento jurídico, a ordem econômica deve observar, além dos dispositivos próprios, os princípios fundamentais que informam o Estado Democrático de Direito, estabelecidos no Título I da Constituição Federal.

Isso envolve estar comprometido com os princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, entre eles a cidadania e a dignidade da pessoa humana (arts. 1º, incisos II e III da Constituição Federal; BRASIL, Constituição/1988, 2014, p. 13). Da mesma forma, dirigir-se ao atendimento de seus objetivos fundamentais, como “construir uma sociedade livre, justa e solidária” e “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (arts. 3º, incisos I e III da Constituição Federal; BRASIL, Constituição/1988, 2014, p. 13; veja CARDOSO, 2013, p. 219). O art. 23 X da Constituição Federal/1988 (BRASIL, 2014, p. 30) estabelece:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (...) X - combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos; (...).

Como é possível notar, são compromissos constitucionais com o combate à pobreza e com a redução das desigualdades sociais. Além disso, reivindicações por mais democracia sanitária e menos discriminação aos fornecedores vulneráveis de alimentos alcançaram a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), como se observa em um dos seus 8 eixos estratégicos: o eixo nº 2 – inclusão produtiva com segurança sanitária (BRASIL, 2014a, p. 12).

Desde o ano de 2011 a ANVISA vem se dedicando ao acolhimento institucional do “Projeto Inclusão Produtiva com Segurança Sanitária” (BRASILIA, 2014c, p. 1). Segundo Barbano (2013, p. 59):

O Projeto Inclusão Produtiva com Segurança Sanitária constitui a primeira iniciativa capitaneada pela Anvisa com uma diretriz mais ampla, associando as atribuições do Sistema Nacional de Vigilância Sanitária com estratégias de desenvolvimento socioeconômico. A agência pretende assim caminhar com as suas competências no mesmo sentido apontado pelo Simples Nacional e pelas políticas de combate à pobreza, propiciando um ambiente cada vez mais favorável ao empreendedorismo e ao desenvolvimento com inclusão social no Brasil.

Esses fatos levaram à Resolução da Diretoria Colegiada da Agência Nacional de Vigilância Sanitária nº 49, de 31/10/2013, que dispõe sobre a regularização para o exercício de atividade de interesse sanitário do microempreendedor individual, do empreendimento familiar rural e do empreendimento econômico solidário (Resolução nº 49, ANVISA, 2013). Por ela, a vigilância sanitária coloca-se a serviço da inclusão social, comprometendo-se, entre outras coisas, com a fiscalização prioritariamente orientadora (art. 11 da Resolução nº 49, de 31/10/2013; ANVISA, 2014b, p. 18-19):

Sobressai aqui o grande diferencial da RDC 49/2013: a quebra de paradigma contido no salutar espírito educativo, orientador e facilitador que deverá nortear a fiscalização sanitária. Ultrapassa o antigo caráter meramente punitivo da atuação fiscalizadora para trazer a moderna visão do poder estatal atuando ao lado do cidadão, como seu parceiro, seu educador, mas sempre considerando o risco sanitário. Repita-se que a norma é amparadora e facilitadora, porém não permissiva.

Propõe ser menos repressiva e mais educadora, atuando para a capacitação dos abrangidos pela norma. Além disso, ela deve se tornar menos burocrática e cartorial e mais facilitadora e colaboradora, racionalizando, simplificando e padronizando com transparência os “procedimentos e requisitos de regularização junto ao Sistema Nacional de Vigilância Sanitária” (arts. 4º, IV e 5º, I e III da Resolução nº 49, de 31/10/2013; ANVISA, Resolução nº 49, 2013).

Mas a possibilidade de coexistência de proteção de vulneráveis que estão em lados opostos da relação de consumo (fornecedores e consumidores) deve passar, necessariamente, pela intersetorialidade do Direito Humano à Alimentação Adequada e da promoção da saúde.

Sendo a alimentação um determinante social da saúde e por ter a Portaria nº 2.446, de 11/11/2014 (BRASIL, 2014) acolhido a solidariedade como valor fundante da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), a interpretação sistemática do diálogo das fontes (MARQUES, 2012, p. 17; 2007, p. 91; 2005, p. 18-19) possibilita reconhecer a corresponsabilidade da vigilância sanitária pela promoção da saúde e a necessidade de ela, em razão disso, tornar-se solidária, vinculada que está ao setor da saúde.

Na perspectiva da solidariedade constitucional (arts. 3º, inciso I da Constituição Federal; BRASIL, Constituição/1988, 2014, p. 13) e da solidariedade da promoção da saúde (art. 3º, inciso I da Portaria nº 2.446, de 11/11/2014, que redefiniu a Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS; BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, GABINETE DO MINISTRO, Portaria nº 2.446, 2014), entende-se que as relações interativas da vigilância sanitária com os cidadãos devem ser oportunidades de interesse solidário pelas vulnerabilidades (interesse que deve ir além dos riscos sanitários), de modo a estabelecer diálogos que sejam propícios a uma consciência sanitária solidária.

Ao se colocar a serviço do objetivo maior de proteger a saúde coletiva e a vida das pessoas, a vigilância sanitária não pode abster-se de oferecer respostas adequadas às vulnerabilidades decorrentes da pobreza e da miséria. Promover a saúde e o desenvolvimento econômico e social dos vulneráveis, entre eles os consumidores e fornecedores de alimentos artesanais, também são atribuições que cabem a ela.

6. Conclusão

Uma vigilância sanitária solidária e promotora da saúde se propõe a ir além da abordagem dominante da análise de riscos e assume corresponsabilidades e compromissos concretos com a redução de vulnerabilidades, o que envolve esforços para atender a inclusão social e a segurança sanitária, sopesando ambas sem esvaziar a importância de nenhuma delas.

Para isto, tem o cuidado de levar em consideração, por abordagens complexas, o contexto em que uma medida sanitária será aplicada, sopesando as consequências que advirão dela, de modo a evitar prejuízos incontornáveis à inclusão social dos vulneráveis. Assegura-se que as medidas são realmente necessárias e de menor ônus possível aos vulneráveis.

Faz isso sabendo que a proporcionalidade e a razoabilidade proíbem os excessos da autoridade sanitária que inviabilizam a inclusão produtiva dos vulneráveis. Mas também sabe que elas vedam a proteção insuficiente da saúde pública. Assim, certamente existirão casos em que a segurança sanitária deverá prevalecer sobre a inclusão produtiva, em respeito aos direitos à saúde e à preservação da vida, em favor da dignidade da pessoa humana.

Referências

- ANDRADE, S.S. *Pão tapioca, pão farinha d'água?* Gastronomia do açaí e identidade socioespacial e cultural na Grande Belém. 2014. 258 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido). Universidade Federal do Pará - UPFA. Belém, 2014.
- AYRES, J.R.C.M. Prevenção de agravos, promoção da saúde e redução de vulnerabilidade. In: MARTINS, M.A.; CARRILHO, F.J.; ALVES, V.A.R.; CASTILHO, E.A.; CERRI, G.G.; WEN, C.L. *Clínica médica*. V. 1. Barueri: Manole, 2009, p. 437-455.
- _____. *Sobre o risco: para compreender a epidemiologia*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997. 328 p.
- _____. Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-72, jan/jun. 2001.
- AYRES, J.R.C.M.; CALAZANS, G.J.; SALETTI FILHO, H.C.; FRANÇA JÚNIOR, I. Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In: CAMPOS, G.W.S.; MINAYO, M.C.S.; AKERMAN, M.; DRUMOND JÚNIOR, M.; CARVALHO, Y.M. (Orgs.). *Tratado de Saúde Coletiva*. São Paulo: Editora HUCITEC; Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 375-417.
- AYRES, J.R.C.M.; FRANÇA JÚNIOR, I.; CALAZAN, G.J.; SALETTI FILHO, H.C. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C.M. (Orgs.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. 2 ed. rev. e ampl., 2 reimpr. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2012, p. 121-143.
- AYRES, J.R.C.M.; PAIVA, V.; FRANÇA JÚNIOR, I. Conceitos e práticas de prevenção: da história natural da doença ao quadro de vulnerabilidade e direitos humanos. In: PAIVA, V.; AYRES, J.R.C.M.; BUCHALLA, C.M. (Coords). *Vulnerabilidade e direitos humanos: prevenção e promoção da saúde*. Livro I: da doença à cidadania. Curitiba: Juruá, 2012, p. 71-94.
- BARBANO, D.A.B. Projeto de inclusão produtiva com segurança sanitária. In: FRENTE NACIONAL DE PREFEITOS. *g100: municípios populosos com baixa receita per capita e alta vulnerabilidade socioeconômica*. Brasília - DF: FNP, 2013, p. 58-59. Disponível em: <http://www.aequus.com.br/cartilhas/g100_2013.pdf>. Acesso em: 29 mai 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. In: BRASIL. *Leis: Códigos 4 em 1: Civil e Empresarial: Civil, Comercial, Processo Civil e Constituição Federal*. 10 ed. São Paulo: Saraiva, 2014, p. 1-191.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. *Agenda regulatória*: biênio 2013 - 2014. Brasília - DF: ANVISA, 2014a. 242 p. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/documents/33880/463228/Agenda+Regulat%C3%B3ria+Bi%C3%AAnio+2013+-+2014/aece2cb8-f927-4ac7-b2ec-17d6c7f6c903>>. Acesso em: 14 mar 2015.

_____. *Inclusão produtiva com segurança sanitária*: RDC 49/2013: norma comentada. Brasília - DF: ANVISA, 2014b. 54 p. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/documents/33856/2846016/Inclus%C3%A3o+produtiva+com+seguran%C3%A7a+sanit%C3%A1ria+-+RDC+49+de+2013+-+norma+comentada/e1afdb25-f1fa-49db-afdd-0d974d46bdd6>>. Acesso em: 10 out 2015.

_____. *Relatório de Atividades do Projeto Inclusão Produtiva com Segurança Sanitária de 2011 a 2014*. Brasília - DF: ANVISA, 2014c. 22 p. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/storage/26/7387802/1477228673/opesKHRkeMxU0FQ7IMVErA/7387802.pdf>>. Acesso em: 30 abr 2016.

_____. Resolução nº 49, de 31/10/2013, que dispõe sobre a regularização para o exercício de atividade de interesse sanitário do microempreendedor individual, do empreendimento familiar rural e do empreendimento econômico solidário e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, a. 150, n. 213, Seção 1, p. 56-57, 01/11/2013. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/11/2013&jornal=1&pagina=56>>. Acesso em: 10 out 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 2.446, de 11/11/2014, que redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). *Diário Oficial da União*, Brasília, a. 151, n. 220, Seção 1, p. 68-70, 13/11/2014. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=68&data=13/11/2014>>. Acesso em: 10 mar 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. II Consenso brasileiro em doença de Chagas, 2015. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 25, n. esp., p. 7-86, jun. 2016.

CARDOSO, A.S. *Princípio da solidariedade*: o paradigma ético do direito contemporâneo. São Paulo: Ixtlan, 2013b. 359 p.

FÉ, N.F.; MAGALHÃES, L.K.; FÉ, F.A.; ARAKIAN, S.K.; MONTEIRO, W.M.; BARBOSA, M.G.V.

Ocorrência de triatomíneos em ambientes silvestres e domiciliares do município de Manaus, Estado do Amazonas. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, Uberaba, v. 42, n. 6, p. 642-646, nov/dez. 2009.

FERNANDES, D.A.; CARDOSO, A.C.D.; ALMEIDA, L.M.L.; KATO, E.S. O circuito inferior da economia urbana na Amazônia: um estudo sobre o papel do mercado de batedores artesanais de açaí na economia da Região Metropolitana de Belém. *Anais: XIII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos Regionais Urbanos - ENABER*. Curitiba - PR, de 21 a 23/10/2015. Curitiba, 2015, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.brsa.org.br/fotos/artigo1-2015-07-08-21-54-51.pdf>>. Acesso em: 06 mai 2016.

HIRAOKA, M. Mudanças nos padrões econômicos de uma população ribeirinha do estuário do Amazonas. In: FURTADO, L. G.; LEITÃO, W. e MELLO, A. F. de. *Povos das Águas: realidade e perspectivas nas Amazônia*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993, p. 133-157.

MARQUES, C.L. Diálogo das fontes. In: BENJAMIN, A.H.V.; MARQUES, C.L.; BESSA, L.R. *Manual de direito do consumidor*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007, p. 87-99.

_____. O “diálogo das fontes” como método da nova teoria geral do direito: um tributo a Erik Jayme. In: MARQUES, C.L. (Coord.). *Diálogo das fontes: do conflito à coordenação de normas do direito brasileiro*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012, p. 17-66.

_____. Três tipos de diálogos entre o Código de Defesa do Consumidor e o Código Civil de 2002: superação de antinomias pelo “diálogo das fontes”. In: PFEIFFER, R.A.C.; PASQUALOTTO, A. (Coords.). *Código de Defesa do Consumidor e o Código Civil de 2002: convergências e assimetrias*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005, p. 11-82.

ROGEZ, H.L.G. *Açaí: preparo, composição e melhoramento da conservação*. Belém: EDUFPA, 2000. 316 p.

SACCHELLI, R.C. A livre iniciativa e o princípio da função social nas atividades empresariais no contexto globalizado. *Revista da AJURIS*, Porto Alegre, v. 40, n. 129, p. 249-278, mar. 2013.

SANTOS, M. *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos*. 2 ed., 1 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 440 p.

_____. *Espaço e método*. 4 ed. São Paulo: Nobel, 1997. 88 p.

_____. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. 6 ed., 2 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014a. 136 p.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed., 8 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014b. 392 p.

_____. *Pobreza urbana*. 3 ed., 1 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013. 136 p.

_____. Saúde e ambiente no processo de desenvolvimento. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 309-314, jan/mar. 2003.

SILVEIRA, A.J.T.; NASCIMENTO, D.R. A doença revelando a história: uma historiografia das doenças. In: NASCIMENTO, D.R.; CARVALHO, D.M. (orgs.). *Uma história brasileira das doenças*. Brasília: Paralelo 15, 2004, p. 13-30.

SIMONIAN, L.T.L.; NASCIMENTO, M.J.M. Açaí reconquista mulheres amazônidas. *Papers do NAEA*, Belém, n. 171, p. 1-24, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.naea.ufpa.br/naea/novosite/index.php?action=Publicacao.arquivo&id=465>>. Acesso em: 05 abr 2015.

VIEIRA, A.C.P. *Instituições e segurança dos alimentos: construindo uma nova institucionalidade*. 2009. 269 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2009.

MUNDIALIZAÇÃO NO XVI: A CRÔNICA DE GASPAR DA CRUZ E A VISÃO DO ORIENTE

Daniel Ayres Arnoni Rezende
DMERSITAS - USP

Profa. Dra. Sandra Regina Chaves
Nunes
Orientadora

A necessidade de transmitir toda a experiência adquirida pelos portugueses em seus contatos com nativos de diferentes partes do mundo conduziu à elaboração de diferentes testemunhos, buscando o conhecimento de um espaço que, cotidianamente, marca a vida portuguesa no século XVI. Muito se discute sobre esses relatos – fontes documentais que podem refletir a construção do olhar sobre o outro. Sabemos que não é possível dissociar o relato e a viagem em si, pois esta, entre outros fatores, fornece as condições de produção, ainda que o relato e a viagem tenham sido realizados em tempos distintos. É necessário apreender as motivações em jogo na realização dos deslocamentos. Em diferentes momentos históricos as sociedades planejaram e empreenderam viagens com objetivos, formas de organização e financiamentos distintos, o que torna essencial ao pesquisador dessa literatura situá-las no contexto histórico em que se inserem.

Em segundo lugar busca-se “compreender a trajetória de vida do viajante, sua formação e conhecimento prévio do lugar de destino, seus vínculos e os meios que transita, as relações que estabelece no intercâmbio e, se possível, o que leva delas (...) a experiência de alteridade, a confirmação dos estereótipos, o estranhamento frente ao inesperado” (SCHEME, 2015, p. 3). Na compreensão do passado e na sua experiência escrita, emerge, como fatores inerentes e construtores de qualquer obra, o modo como os seus autores conceituam o espaço que descrevem a narrativa.

A experiência, seja a vivida pelos autores, seja a assimilada pelos sucessivos textos que servem de base às narrativas, funciona como elemento-prova das afirmações dadas e encontra-se profundamente ligada ao critério de verdade. Nesse contexto surge como preocupação fundamental denotar a vivência dos fatos. (AVELAR, 2003, p. 275).

O estudo das fontes documentais ibéricas do século XVI nos permite compreender que nas zonas de contato e conflito entre os ibéricos e as outras partes do mundo surge

uma modernidade que pode ser considerada e apreciada a partir de séries de elementos constitutivos de uma *consciência-mundo* sem precedentes na cristandade latina. Entre esses elementos cabe destacar a capacidade de romper com as raízes europeias, traçando uma ruptura territorial, a vontade de encarregar-se do mundo, entre outros. (GRUZINSKI, 2007, p. 4- 5).

Nesse contexto, o autor objeto de estudo deste artigo, Frei Gaspar da Cruz, é coevo ao processo de mundialização ibérica do XVI. Várias foram as motivações que de algum modo se insinuaram ou mesmo explicitamente provocaram as narrativas da expansão portuguesa no século XVI. Essas narrativas propõem-se, na maioria dos casos, a salvaguardar memórias de um espaço tão novo e distante que irrompeu com o presente dos homens de Quinhentos. “Frei Gaspar da Cruz será um exemplo deste propósito. O caráter missionário de sua presença, ainda que se encontre vivo na sua narrativa, não a reduz a uma perspectiva evangélica. Seu tratado estabeleceu a ponte entre os portugueses que ficavam e o Oriente.” (AVELAR, 2003, p. 149).

Os cronistas sentiram igualmente a necessidade de integrar o leitor nos novos ambiente, apesar de estes serem diferentes e exóticos. Na historiografia portuguesa do século XVI, observa-se com frequência uma preocupação por parte dos cronistas no sentido de apresentar os costumes dos diferentes povos com os quais travavam relações. Frei Gaspar da Cruz procurou registrar os diferentes comportamentos por ele presenciados e mesmo anotar aqueles que aproximavam a cultura portuguesa da chinesa, em particular. O registro temporal é igualmente fundamental para a clareza do discurso e, desse modo, assistimos constantemente à utilização predominante do calendário profano ainda que, em maior ou menor grau, apareçam indicações referentes ao calendário litúrgico. As horas aparecem em todas as narrativas de forma a precisar cada vez mais o espaço descrito.

A fonte é sempre desejada como elemento aproximador e verdadeiro do discurso. Mesmo quando o autor é de alguma forma testemunha presencial da narrativa, cita outras testemunhas, refere outros documentos, procura outras visões. (...) Esta vontade de observar outros pontos de vista, de expor outras ideias ou informações constituem tentativas de explicação das diferenças detectadas. (AVELAR, 2003, p. 278).

Para Serge Gruzinski (2007), as crônicas dos viajantes portugueses compõem manifestações de uma mutação histórica decisiva, a mundialização ibérica. Esse processo conferiu uma realização terrestre a um velho projeto que remonta aos gregos e cristãos: a ideia de que o globo é um ecúmeno, povoado pela mesma humanidade que pode compartilhar uma série de valores universais e que se viu assinalada a um destino comum. Com os ibéricos a mundialização ocidental deixa de ser metafísica cosmológica e teológica para tornar-se terrestre, transforma-se em uma empresa de conquista da realidade física e humana do planeta na sua globalidade. Em contrapartida,

a mundialização ibérica transtornou, quando não destruiu, uma depois da outra, as comunidades e as certezas nas quais viviam e sobreviviam muitos grupos humanos. Cabe precisar que o desarraigamento concerne tanto os invasores cortados de suas raízes familiares, separados de sua pátria, quanto os invadidos e colonizados, reagrupados para formarem novas entidades. (GRUZINSKI, 2007, p. 07).

Uma mundialização que não foi a primeira nem a última, mas que se instalou rapidamente durante o século XVI, na esteira das expedições portuguesas e espanholas. Essa mundialização é um fenômeno diferente da expansão europeia que mobilizou muitos recursos técnicos, financeiros e humanos. Ela respondeu a opções políticas, cálculos econômicos e aspirações religiosas que se conjuraram, com maior ou menor eficácia, para atrair marinheiros, soldados, padres e comerciantes a milhares de quilômetros da península ibérica, num deslocamento em todas as direções.

A expansão ibérica provocou reações em cadeia e, com frequência, choques que desestabilizaram sociedades inteiras. A imagem de uma progressão inelutável dos europeus, quer exaltemos suas virtudes heroicas e civilizadoras, quer a condenemos às gemônias, é uma visão linear e teleológica da história que continua a aderir à pena do historiador e ao olho do leitor. O que é equivocado quanto à expansão ibérica é ainda mais errado quanto à globalização, que podemos definir como a proliferação de todos os tipos de vínculo entre partes do mundo que até então se ignoravam ou se relacionavam com enorme distanciamento. A que se desenrola no século XVI abrange, ao mesmo tempo, a Europa, a África, a Ásia e o Novo Mundo, entre estes, com frequência, desencadeiam-se interações de intensidade sem precedentes, um tecido ainda frágil sempre prestes a rasgar no primeiro naufrágio mas, indiferente às fronteiras políticas e culturais, começa a se estender por todo o planeta.

O que os contemporâneos percebem de tudo isso? Com frequência o olhar deles é mais penetrante do que os dos historiadores que se sucederam para observá-los. Homens do século XVI, e não somente europeus, compreendem a amplitude do movimento ao qual são confrontados e, na maioria das vezes, o fazem em ternos religiosos a partir das perspectivas que a missão lhes abre (GRUZINSKI, 2015).

Mas a mundialização se desenha também no espírito dos que são sensíveis à aceleração das comunicações entre as diferentes partes do mundo, à descoberta da infinita diversidade das paisagens e dos povos, às extraordinárias oportunidades de lucro trazidas por investimentos projetados para o outro lado do globo, ao crescimento ilimitado dos espaços conhecidos e dos riscos enfrentados. Nada parece resistir à curiosidade dos viajantes, ainda que muitas vezes estes não fossem a lugar algum sem o auxílio de seus guias e de seus pilotos nativos.

A distância dos séculos e nossa ignorância cada vez maior militam para que aceitemos certas simplificações, e a mundialização não tem autor (GRUZINSKI, 2015). Ela responde em escala planetária aos embates provocados pelas iniciativas ibéricas. Mistura histórias múltiplas cujas trajetórias, de repente, se entrecrocaram, precipitando desenlaces imprevistos e até inconcebíveis. A globalização não tem nada de uma maquinaria inexorável e irreversível, que executaria um plano preconcebido com vistas à uniformização do globo. Portanto, seria equivocado acreditar que nossa globalização nasceu com a queda do muro de Berlim. Seria igualmente ilusório imaginar que ela é a gigantesca árvore nascida de uma semente plantada por mãos ibéricas. Parece, contudo, que nosso tempo é devedor dessa época longínqua, por várias razões, se aceitarmos que a ausência de filiação direta ou de linearidade não transforma o curso da história numa cascata de acasos e de acontecimentos sem consequências. É no século XVI que a história humana se inscreve num cenário que se identifica com o globo. É com a globalização ibérica que a Europa, o Novo Mundo e a China se tornam parceiros planetários.

Intercâmbios de todos os tipos desenvolveram-se entre as diferentes partes do globo e questionam radicalmente a centralidade do Velho Mundo e de suas concepções. A evolução das técnicas, a aceleração das comunicações, mas também as criações artísticas, em todas as suas formas, não cessam de desorganizar algumas noções de tradição e modernidade. As pistas de uma história cultural descentrada, atenta ao grau de permeabilidade dos mundos e aos cruzamentos de civilizações, podem igualmente revelar-se fecundas (GRUZINSKI, 2014).

À custa de explorações, de descobertas e de conquistas, os impérios espanhol e português precipitaram-se, ao longo do século XVI, em uma mobilização militar, religiosa e econômica sem precedente. A sede insaciável de escravos, de metais preciosos e de informações de todo o tipo fizeram centenas de milhares de homens e mulheres deslocarem-se, vivendo, emigrando ou sofrendo o tráfico negreiro e, com ele, acionou-se um movimento incontrolável de objetos, de crenças e de ideias. Essa mobilização em escala planetária projetou os imaginários dos contemporâneos para horizontes por muito tempo reputados inacessíveis.

Esse movimento anima tanto poetas como Luis de Camões e Bernardo de Balbuena e filósofos como Tommaso Campanella, quanto missionários como Bartolomé deLas Casas, Frei Gaspar da Cruz e São

Francisco Xavier. Mobilização mais do que expansão ou dilatação (...) o termo expansão não oferece senão uma visão parcial e unidirecional, para não dizer eurocêntrica, dos deslocamentos em cadeia, impulsionados pelos portugueses e pelos espanhóis. (GRUZINSKI, 2014, p. 53).

É uma mobilização em profundidade, pelo que provoca de movimentos e entusiasmos imponderados que se precipitam uns e outros sobre todo o globo. “Ela escapa mesmo ao controle dos homens quando espalha no mais fundo das Américas os micróbios de outras partes do mundo.” (GRUZINSKI, 2014, p. 54).

A mundialização ibérica galvaniza as subjetividades na medida em que lança ao desconhecido, multiplicando os confrontos e os descentramentos críticos ela relativiza os saberes dos antigos e, ao mesmo tempo, planetariza a Antiguidade. À força de colocar no mesmo plano as sociedades pré-colombianas da América e as do mundo antigo, os escritos de Bartolomé de Las Casas estendem à esfera planetária uma Antiguidade recomposta, que desestabiliza as fronteiras dos antigos, tão caras aos humanistas. Para os portugueses Garcia da Orta e Fr. Gaspar da Cruz, ou para o espanhol González de Mendonza, a China milenar impõe sua inevitável presença diante da Grécia ou de Roma. A mobilização coloca igualmente em questão as certezas dos modernos presas ao Velho Mundo. Nem o presente nem o passado saem ilesos; nem os objetos, nem as ideias, nem os imaginários (GRUZINSKI, 2014).

Outro sinal da mobilidade dos homens são os formidáveis fluxos de mercadorias que transitam de um mundo a outro. A conquista portuguesa na África e na Ásia e depois a colonização espanhola na América lançaram ao mar frotas carregadas de mercadorias e de metais preciosos que esses continentes forneciam à Europa, quer quisessem, quer não. As especiarias asiáticas tomam o caminho do Oceano Índico, contornam a África, sobem o Atlântico Sul para amontoar-se entre os entrepostos de Lisboa e Antuérpia. Nessas rotas marítimas circulam, em número sempre crescente, objetos raros, que vão guarnecer as coleções dos príncipes e os gabinetes europeus de curiosidades.

Uma mundialização que não foi a primeira nem a última, mas que se instalou rapidamente durante o século XVI, na esteira das expedições portuguesas e espanholas. Essa mundialização é um fenômeno diferente da expansão europeia que mobilizou muitos recursos técnicos, financeiros e humanos. Ela respondeu a opções políticas, cálculos econômicos e aspirações religiosas que se conjuraram, com maior ou menor eficácia, para atrair marinheiros, soldados, padres e comerciantes a milhares de quilômetros da península ibérica, num deslocamento em todas as direções.

A expansão ibérica provocou reações em cadeia e, com frequência, choques que desestabilizaram sociedades inteiras. A imagem de uma progressão inelutável dos europeus, quer exaltemos suas virtudes heroicas e civilizadoras, quer a condenemos às gemônias, é uma visão linear e teleológica da história que continua a aderir à pena do historiador e ao olho do leitor. O que é equivocado quanto à expansão ibérica é ainda mais errado quanto à globalização, que podemos definir como a proliferação de todos os tipos de vínculo entre partes do mundo que até então se ignoravam ou se relacionavam com enorme distanciamento. A que se desenrola no século XVI abrange, ao mesmo tempo, a Europa, a África, a Ásia e o Novo Mundo, entre estes, com frequência, desencadeiam-se interações de intensidade sem precedentes, um tecido ainda frágil sempre prestes a rasgar no primeiro naufrágio mas, indiferente às fronteiras políticas e culturais, começa a se estender por todo o planeta.

O que os contemporâneos percebem de tudo isso? Com frequência o olhar deles é mais penetrante do que os dos historiadores que se sucederam para observá-los. Homens do século XVI, e não somente europeus, compreendem a amplitude do movimento ao qual são confrontados e, na maioria das vezes, o fazem em ternos religiosos a partir das perspectivas que a missão lhes abre (GRUZINSKI, 2015).

Mas a mundialização se desenha também no espírito dos que são sensíveis à aceleração das comunicações entre as diferentes partes do mundo, à descoberta da infinita diversidade das paisagens e dos povos, às extraordinárias oportunidades de lucro trazidas por investimentos projetados para o outro lado do globo, ao crescimento ilimitado dos espaços conhecidos e dos riscos enfrentados. Nada parece resistir à curiosidade dos viajantes, ainda que muitas vezes estes não fossem a lugar algum sem o auxílio de seus guias e de seus pilotos nativos.

A distância dos séculos e nossa ignorância cada vez maior militam para que aceitemos certas simplificações, e a mundialização não tem autor (GRUZINSKI, 2015). Ela responde em escala planetária aos embates provocados pelas iniciativas ibéricas. Mistura histórias múltiplas cujas trajetórias, de repente, se entrecrocaram, precipitando desenlaces imprevistos e até inconcebíveis. A globalização não tem nada de uma maquinaria inexorável e irreversível, que executaria um plano preconcebido com vistas à uniformização do globo. Portanto, seria equivocado acreditar que nossa globalização nasceu com a queda do muro de Berlim. Seria igualmente ilusório imaginar que ela é a gigantesca árvore nascida de uma semente plantada por mãos ibéricas. Parece, contudo, que nosso tempo é devedor dessa época longínqua, por várias razões, se aceitarmos que a ausência de filiação direta ou de linearidade não transforma o curso da história numa cascata de acasos e de acontecimentos sem consequências. É no século XVI que a história humana se inscreve num cenário que se identifica com o globo. É com a globalização ibérica que a Europa, o Novo Mundo e a China se tornam parceiros planetários.

Ao longo de todo o século XVI, as mercadorias vindas da Ásia conquistaram o mercado americano, encontrando compradores tanto no México, Lima ou Bahia, quanto na Antuérpia, Lisboa, Roma ou Sevilha. “Em seu tratado sobre a China publicado em 1570, o dominicano Gaspar da Cruz lembra que imagens de dragões, bordadas com fios de ouro, e importadas da China, decoram as igrejas portuguesas.” (GRUZINSKI, 2014, p. 62).

A multiplicação dos itinerários explica a complexidade dos percursos. No início do século XVI, partindo, por sua vez, à conquista das terras atingidas pelos ibéricos, o livro europeu atravessa o Atlântico com os conquistadores, os missionários e os representantes da Coroa, assim como segue os portugueses na África e ao longo das costas da Índia. Mais tarde, ele se introduzirá no Japão e na China, com os jesuítas portugueses e italianos. Pela primeira vez na história, os livros, como os navios, circulam em todos os oceanos.

Assim como os objetos e riquezas, os livros impressos na Europa dão a volta ao mundo e ultrapassam fronteiras. Bibliotecas acompanham seus proprietários pelos oceanos do globo. Lê-se nos barcos para matar o tempo, para si ou em voz alta para os companheiros de viagem. À voga de um autor, a habilidade comercial dos livreiros faz com que se devorem, muitas vezes, as mesmas obras nas diferentes partes do mundo, a milhares de quilômetros da Europa. Amadores dispersos entre África, Ásia e América formam um novo leitorado que se interessa pelos mesmos títulos, obras de piedade, clássicos latinos ou romances de sucesso: “Que a quarta parte de Diana, publicada na Espanha, em 1582, possa ser lida em Manila, apenas um ano mais tarde, diz muito sobre a rapidez da circulação das obras.” (GRUZINSKI, 2014, p. 77). É nesse contexto que o termo *mundo* surge nas penas mais diversas:

(...) Se hoje a palavra global propulsa-nos no espaço e coloca-nos fora de nosso planeta, ao longo do século XVI, a relação entre pátria e mundo modifica-se à medida que esses dois termos mudam de conteúdo e de escala, esposando os ritmos da mobilização ibérica. (GRUZINSKI, 2014, p. 94).

Cidade do México, Nápoles, Lisboa ou Índia não são senão referências sobre o mapa dessas ligações planetárias que “chamaremos conexões para insistir em seu caráter compósito, ao mesmo tempo físico, material, psicológico e conceitual, em sua intensidade e sua amplitude intercontinental, nas interações de todos os tipos que elas provocam.” (SUBRAHMANYAM, 2012, p. 32). Essas conexões multiplicam-se desde que, no século XV, os portugueses empenharam-se em ocupar as costas africanas e os castelhanos engajaram-se na conquista do Novo Mundo. Neste último, a conquista é tão deletéria que leva grande parte da população ameríndia ao túmulo, por violência e pelas epidemias vindas da Europa e da África. Estabelecer contatos pela primeira vez desenrola-se muitas vezes no sangue e no horror. O conquistador paga, frequentemente, com a vida seu desprezo pelo povo e seu desconhecimento do terreno.

Mas muitos outros caminhos põem em relação com as quatro partes do mundo: da troca, do comércio, das alianças. Qualquer que seja a intensidade dos primeiros contatos, estes nem sempre bastam para religar os mundos. É preciso que se instaurem relações a uma escala inteiramente outra (GRUZINSKI, 2014).

As trocas de cartas, relatos e crônicas de viagem oferecem fontes preciosas para apreender outras conexões essenciais no sentido de que revelam como os indivíduos reagem às rupturas e aos acasos provocados pela mundialização ibérica. Elas só concernem, evidentemente, aos europeus e aos mestiços que têm acesso à escrita, e aos meios de pagar os correios que circulam entre os continentes (GRUZINSKI, 2014).

Para além dos costumeiros preconceitos, dos medos, dos ódios e dos atrativos, a mobilidade dos homens e das coisas aciona todos os tipos de trocas, tanto materiais quanto afetivas, que, à força de se reproduzirem, tecem tramas planetárias em que vem se enraizar a mundialização ibérica. A própria Península Ibérica é produto de uma longa história de mesclas e abriga ainda muitos vestígios desse processo (FONSECA, 2001). O desejo de riqueza é justamente um dos motores da mobilização ibérica, quem leva os seres e as coisas para outras partes do mundo. As conexões entre mundos no século XVI tornaram-se tão intensas e tão fecundas que engendraram situações imprevistas e sem precedentes e novas realidades (SUBRAHMANYAM, 2012). Os cronistas do século XVI inventam e desenvolvem maneiras de ligar a Europa aos mundos que adotaram ou dos quais são originários. Tal visão das coisas termina invariavelmente por fazer conectar as realidades locais ao contexto ocidental, à medida que a mundialização ibérica estende seus tentáculos em direção a novas terras e novas sociedades. Ainda que a conexão de um mundo a outro não se limite à tradução das coisas indígenas em códigos europeus, por exemplo, a ligação seria imperfeita se não implicasse uma “indianização ou africanização das coisas da Europa. Os universos miscigenados da mundialização ibérica são também mundos comunicantes.” (GRUZINSKI, 2014, p. 280).

É neste contexto que se publica o *Tratado das Coisas da China*, da autoria de Fr. Gaspar da Cruz, dedicado ao “mui poderoso Rey dom Sebastião nosso senhor” (CRUZ, 2010, p. 57). O reinado de D. Sebastião parece ter sido especialmente propício à impressão de obras dedicadas à expansão portuguesa (AVELAR, 2003). Depois de 1557, com efeito, multiplicam-se as edições de tratados, crônicas, cartas e itinerários, que relatavam os principais feitos dos lusitanos por lugares longínquos. Muitas dessas obras, ao mesmo tempo, procuravam descrever os cenários exóticos em que os portugueses desenvolviam as suas atividades, revelando, de passagem, realidades geográficas e humanas anteriormente desconhecidas. O termo “coisas” aparece muitas vezes no título e no corpo de seus trabalhos, assim como vários termos aparecem repetidamente nas fontes para designar esses mediadores e suas competências. Todos insistem na experiência. “Seu objetivo é informar, mas sempre com fins práticos e políticos. Esses homens nunca são pesquisadores de gabinetes de trabalho. Todos, porém, empunham penas, único meio de fixar e transmitir sua experiência.” (AVELAR, 2003, p. 268).

O missionário dominicano, por razões várias, decidira sistematizar em um volume único todo o vasto conjunto de notícias então disponíveis sobre o Celeste Império. Impresso em Évora, entre 1569 e 1570, pelo editor André de Burgos, o Tratado formou a primeira síntese acabada da visão portuguesa da China. Cruz nasceu em Évora, em data que não se consegue precisar, assim como a data em que é admitido no Convento de Azeitão da Ordem dos Pregadores. Em 1548, foi integrado num grupo de nove frades que embarcaram para as Índias com o propósito de fundarem uma missão dominicana no Oriente. Frei Gaspar dedicou-se ao trabalho missionário em Goa, Chaul e Cochim durante seis anos. Em 1555 o missionário aporta no Camboja, abandonando o local um ano depois após “desarranjos dos portugueses com o monarca cambojano” (CRUZ, 2010, p. 14). Em dezembro de 1556, Frei Gaspar chega ao litoral chinês e obtém autorização dos mandarins para se dirigir à capital chinesa. Concluíra, em primeiro momento, que o campo missionário em terras chinesas seria tarefa “infrutífera” e que apenas seria viável se a Coroa Portuguesa despachasse uma embaixada para Pequim para solicitar ao imperador licença para andarem pela terra e liberdade para a pregação (CRUZ, 2010).

Com efeito, muitos outros portugueses haviam visitado a China antes de Frei Gaspar. Alguns desses compuseram relações extensas sobre suas respectivas andanças pelo território chinês, “Mas ninguém, até então, se abalançara a redação de um tratado sobre a realidade chinesa como fez Frei Gaspar.” (AVELAR, 2003, p. 272).

A China de Frei Gaspar da Cruz é, no século XVI, o maior Estado do mundo. No entanto, é nesse mesmo período histórico que há a perda de fôlego do desenvolvimento chinês, aliado a uma crise administrativa, militar e financeira. Os portugueses, ao aportarem na costa chinesa, não encontram no mar nenhuma potência do tamanho da China. Não havia, portanto, nenhuma frota de guerra capaz de enfrentar as naus de Lisboa (LOUREIRO, 2000).

Em todo o século XVI nenhuma obra impressa seria exclusivamente dedicada a qualquer região asiática, apesar de existirem consideráveis materiais manuscritos. (AVELAR, 2003). A China, como objeto literário, reunia algumas vantagens. Em primeiro lugar, os portugueses frequentavam livremente o litoral chinês, sem concorrência de qualquer outra potência europeia. Em segundo lugar, os navegadores lusitanos tinham conseguido reunir um vasto cabedal de notícias sobre os mais variados aspectos da realidade chinesa, que se impunha como um tema suficientemente exótico para despertar a atenção de potenciais leitores (LOUREIRO, 2000).

Nas primeiras páginas da narrativa, Frei Gaspar tem o cuidado de justificar os seus intentos. No decorrer de longas viagens que efetuou pelos mares orientais, o dominicano tivera a oportunidade de contactar com uma infinidade de povos. Mas havia ficado impressionado com os chineses, que a todos os outros excediam “em multidão de gente, em grandeza de reino, em excelência política e governo, e em abundância de possessões e riquezas” (CRUZ, 2010, p. 57). O autor conclui também que “estas gentes têm muitas coisas dignas de memória, das quais havia que dar notícia geral” (CRUZ, 2010, p. 66). Além desses objetivos didáticos, o autor não se esquece de atribuir um motivo piedoso ao seu esforço de divulgação das realidades chinesas.

Contudo, é provável que os intuitos missionários constituíssem apenas um mero pretexto para um trabalho que, no fundo, pretendia difundir um vasto cabedal de conhecimentos geográficos e antropológicos, adquiridos em grande medida por experiência própria (LOUREIRO, 2000).

Frei Gaspar da Cruz abre o Tratado com uma breve exposição a propósito da localização da China, na qual tenta conciliar o conhecimento adquirido pelos portugueses ao longo do litoral asiático com algumas noções de geografia clássica aprendidas em textos medievais, recorrendo, em maior tempo, às cartas de marear de seus conterrâneos (AVELAR, 2003). Frei Gaspar não se inibe em criticar as suas fontes literárias, destacando o contributo das navegações portuguesas para o avanço da geografia *extra europeia* (CRUZ, 2010). Apesar das grandes viagens ibéricas do século XVI terem desvendado muitos recantos do mundo anteriormente desconhecidos pelo europeu, comprovando a inexistência de tais monstros e fantasias, continuaram a correr na literatura e na tradição oral lendas sobre seres e fenômenos maravilhosos, que existiriam em longínquas regiões ainda inexploradas. Muitos cronistas, incluindo alguns que possuíam uma longa experiência de vida no Oriente, deram crédito às mais incríveis fábulas (AVELAR, 2003).

O ambiente de abertura do mundo que então se vivia, ao colocar os portugueses em confronto com os mais variados fenômenos naturais e com as mais exóticas realidades humanas, paradoxalmente, parecia confirmar a possibilidade da existência das mais incríveis maravilhas, em algum recanto ainda não atingido pelas viagens de exploração (FONSECA, 2001). O autor não parece ter dado grande crédito a fábulas e invenções, baseando-se constantemente nas suas próprias observações e nos testemunhos de “pessoas dignas de fé” (CRUZ, 2010, p. 66). Frei Gaspar da Cruz não se baseou apenas em informações prestadas por terceiros. Analisou de perto muitos aspectos da sociedade chinesa. Revelou-se, aliás, um observador extremamente atento e bastante perspicaz, conseguindo captar os traços essenciais “das gentes tão alongadas de nós” (CRUZ, 2010, p. 200).

Visitando os mercados abastecedores do Cantão, o missionário deparou com “muita fartura e muita abundância de todas as coisas necessárias para comer” (CRUZ, 2010, p. 155). O mantimento principal era o arroz, mas os chineses consumiam também outros cereais, como o trigo, legumes e hortaliças. As frutas, segundo o missionário, eram fartas: “pêssegos, ameixas, figos, maçãs e três gêneros de laranjas doces” (CRUZ, 2010, p. 157). As praças cantonesas dispunham de grande variedade de carnes, de vaca e búfala, patos, galinhas, rãs e, sobretudo, porcos, carne tão apreciada, utilizada mesmo na alimentação dos enfermos. Uma curiosidade na observação do autor é sobre um hábito ainda muito comum na China atual, o das pessoas mais pobres “não desdenharem em comer carne de cão (...) de modo que fora dos muros da cidade vendem cães feitos em quartos, assados e cozidos e crus, e com as cabeças peladas e suas orelhas.” (CRUZ, 2010, p. 159).

Frei Gaspar da Cruz mostra-se bastante impressionado com determinados aspectos menos vulgares da realidade chinesa, sobretudo quando dizem respeito à resolução de problemas igualmente existentes nas sociedades europeias.

Admira-se pela observação acerca do lixo urbano dos chineses, que não deixam nada “perder por vil que seja (...)”. O próprio esterco do homem é recolhido de porta em porta, por dinheiro ou a troco de hortaliça, e utilizado como fertilizante” (CRUZ, 2010, p. 143). Para ele, os chineses são “o mais previdente dos povos”, pois existem por todas as partes grandes hospitais, nos quais pobres e enfermos são tratados. Segundo o frei, raramente se via pedintes pelas ruas, já que “a gente ociosa era mui odiada aos demais” e “mesmo os enfermos, entrevados, aleijados ou cegos tinham tarefas a cumprir”, promovendo o seu sustento (CRUZ, 2010, p. 141-145).

Sobre os chineses, Frei Gaspar os caracteriza de forma minuciosa, desde os diferentes tipos de calçados ao modo como penteiam o cabelo, as estaturas físicas e os modos de se portarem. A gente nobre detinha “mui polícia em trato, conversação e traje”, e ofereciam aos visitantes de suas residências “uma porcelana com uma água morna a que chamam *chá*, que é mui medicinal, feita de um cozimento de ervas.” (CRUZ, 2010, p. 164). O dominicano é um dos primeiros europeus a mencionar o termo chinês e a descrever a cerimônia de oferta do chá como um ritual de hospitalidade tão típico do Celeste Império.

O Tratado não poderia deixar de incluir a visão do outro sobre as crenças religiosas chinesas. Enquanto todos os outros aspectos da vida chinesa lhe arrancam elogios, as práticas religiosas dos chineses são censuradas abertamente. Considerando-a “tão bestial no tratamento de suas idolatrias”, recuava a forma com que os chineses do Cantão professavam sua fé e seus rituais. Em suma, Frei Gaspar revela seu conhecimento sobre a realidade chinesa, fazendo do tratado uma “espécie de enciclopédia dos conhecimentos portugueses acerca do Celeste Império” (AVELAR, 2003, p. 172). Boa parte das notícias recolhidas pelos mercadores, navegadores, clérigos e aventureiros encontram-se na síntese do frade dominicano. Mas Frei Gaspar, além de recolher testemunhos escritos e orais de portugueses e chineses, socorreu-se das suas próprias observações, investigando uma gama de assuntos, de modo a esclarecer as “coisas da China”.

Referências

AVELAR, A. P. M. *Visões do Oriente: Formas de Sentir no Portugal de Quinhentos*. Lisboa: Edições Colibri, 2003.

CRUZ, G. *Tratado das Coisas da China*. Lisboa: Biblioteca Editores Independentes, 2010.

FONSECA, L. A. *De Vasco a Cabral: Oriente e Ocidente nas navegações oceânicas*. São Paulo: Edusc, 2001.

GRUZINSKI, S. *A passagem do século: 1480 – 1520: as origens da globalização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GRUZINSKI, S. *As quatro partes do mundo: história de uma mundialização*. São Paulo: Edusp, 2014.

GRUZINSKI, S. *O Historiador e a Mundialização*. Artigo apresentado ao Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares da Universidade Federal de Minas Gerais, 11 de junho de 2007.

LOUREIRO, R. M. *Fidalgos, Missionários e Mandarins: Portugal e a China no século XVI*. Lisboa: Fundação Oriente, 2000.

SHCEMES, E. F. *A literatura de viagem como gênero literário e como fonte de pesquisa*. Florianópolis: XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015.

SUBRAHMANYAM, S. *Impérios em Concorrência: Histórias Conectadas nos Séculos XVI e XVII*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012.

O LAZER COMO IMPORTANTE COMPONENTE NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Karina de França Silva

PPG – EAHC – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Prof. Dr. Paulo Roberto Monteiro de Araujo
Orientador

As relações entre lazer, cultura e políticas públicas

Conhecer os hábitos de *lazer* e *cultura* se torna necessário à medida que se reconhece nessa tarefa a possibilidade de análise das relações sociais e suas desigualdades. O *lazer*, tema desta pesquisa, atrela-se à cultura, pois fomenta debates transversais que permeiam temas como *trabalho*, *tempo livre* e *políticas públicas*. Mesmo com sua natureza interdisciplinar, no meio acadêmico, a corrente que estuda o lazer costumava fragmentar o aspecto integrador do nosso objeto, extraindo a cultura como se ela fosse parte desagregada, distante e fora do contexto do *lazer* (MARCASSA, 2002), o que acende a necessidade de pesquisas em torno desta temática contemporânea como forma de contribuição e entendimento de demandas socioculturais.

A proposta escolhida para o estudo não foi dar ênfase às categorizações do lazer. O lazer na esfera pública, quando mencionado a partir de 2003, deixa de ser manifestado e associado apenas às atividades de recreação ou esporte, não se apresentando de forma secundária e não omitindo seu caráter plural. É pertinente ressaltar a intersecção entre *cultura* e *lazer* no 'tempo disponível', em um momento histórico situado, resultante de uma sociedade contemporânea urbano-industrial.

Cabe destacar que principalmente a partir da segunda metade do século XIX e durante todo o século XX, grupos sociais formados essencialmente por trabalhadores organizavam-se basicamente para reivindicar melhoria salarial e diminuição da jornada de trabalho, resultando no tempo disponível fundamental para o lazer. Sublinhamos que na sociedade industrial ter tempo livre não significa necessariamente ter lazer. A constatação do lazer é possível quando se emerge e se observa o objetivo do cuidado de si (LEIF, 1992), complementado pelo excerto:

(...) existe uma fragmentação nas interpretações do lazer como fenômeno social. Se por um lado existe um grupo que se apega mais às questões político-ideológicas, tratando com desprezo as produções culturais das sociedades, como se elas não fossem constitutivas do real e não pudessem ser apreendidas do passado e, portanto, não fizessem parte da sua explicação histórica, por outro, as abordagens culturalistas do lazer parecem desconsiderar a visão de totalidade, como se a cultura existisse de forma autônoma, a-histórica e desconectada das condições materiais e concretas de seu contexto. (MARCASSA, 2002, p. 182).

Dentro desse contexto, no decorrer da década de 1970 variadas repartições públicas associavam o lazer a setores específicos, que se enquadravam nos âmbitos estaduais e principalmente nos municípios. Tornou-se comum a proliferação de Secretarias e suas respectivas divisões de Esportes e Lazer, Recreação e Lazer, Cultura e Lazer, Turismo e Lazer etc. (MARCELLINO, 2004).

Marcellino (2007) elucida o período anterior a 2003, em que o entendimento de lazer era mais restrito, tendo sua ação por vezes reduzida pelas políticas públicas. Aqui apresenta-se a compreensão de lazer presente em dois programas, nos quais ele foi pensado em diferentes camadas e compreensão, desdobrando-se em novas percepções e ações para o coletivo e sobretudo para a melhoria em um âmbito social. Nesses programas, o PELC e o Ruas Abertas, o lazer, além de sua característica interdisciplinar, atua em diversas frentes, entrelaçando-se com a cultura em manifestações humanas de ordem artística e intelectual.

Em busca da compreensão do nosso tema, Dumazedier (1999)¹ nos explicita que o lazer não possui uma definição permanente. Para o autor, a fruição do lazer não tem que ser necessariamente algo isolado das tantas atividades exercidas por um indivíduo, ou seja, uma pessoa pode estar em seu trabalho, seja ele de qualquer natureza, e estar em fruição do lazer. Cabe aqui ressaltar que Dumazedier nos indica:

O lazer não é uma categoria, porém um estilo de comportamento, podendo ser encontrado não importa a atividade: pode-se trabalhar com música, estudar brincando, lavar a louça ouvindo rádio, promover um comício político com desfiles de balizas, misturar o erotismo ao sagrado, etc. Toda atividade pode vir a ser um lazer. (DUMAZEDIER, 1999, p. 88).

1) No livro de Joffre Dumazedier, *Sociologia Empírica do Lazer*, lançado primeiramente em 1974 e originalmente em francês.

Associada à contribuição de Dumazedier, considera-se a possibilidade do lazer como atividade não obrigatória, atividade pessoal, que tem como alvo o prazer no tempo livre. Esse prazer é percebido como uma oportunidade de ingresso à subjetividade, não meramente como um único alvo a ser alcançado, porém, o que deve ser observado é a busca, o exercício de mergulho em si, a luta por uma sensação de prazer que pode ou não vir a acontecer.

A urbe como cenário – Programa Esporte e Lazer na Cidade e Programa Paulista Aberta aos Domingos (Rua Aberta)

O Programa Esporte e Lazer na Cidade (PELC) foi criado em 2003 pelo Ministério do Esporte, sob a gestão da Secretaria Nacional de Esporte, Educação e Inclusão Social. Esse programa representa um marco no que se refere às políticas públicas de esporte e lazer no âmbito local, valorizando questões sociais e o respeito aos modos de vida das comunidades envolvidas. Os beneficiários do PELC assim como o crescente aumento de recursos indicam uma nova perspectiva e entendimento das políticas públicas que dão diretrizes às demandas de esporte e lazer.

A estrutura do PELC visa a práticas de desenvolvimento físico-esportivo e atividades de cultura e lazer. É prevista a participação de pessoas das mais diversas faixas etárias, contemplando também as pessoas com deficiência. O programa incentiva a vivência mútua em sociedade, apoia pesquisas para geração do conhecimento e estímulo à formação de gestores e lideranças comunitárias. Dessa maneira, traz ao diálogo os atores sociais que levarão ao debate a relevância do esporte e do lazer como direito dos cidadãos e de como esses elementos precisam estar presentes nas políticas públicas.

O PELC tem como objetivo geral a democratização do lazer e do esporte recreativo. Como objetivos específicos, oferece parâmetros, com ações voltadas aos seus diversos públicos, respeitando as diferentes faixas etárias, gênero, raça, etnia, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, em seus núcleos de lazer e esporte recreativo.

Ainda como objetivos específicos do PELC, podemos citar o estímulo à gestão participativa entre os atores locais direta e indiretamente envolvidos; a implementação de metodologia participativa e democrática para o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais de lazer e esporte recreativo; a promoção à formação inicial e o estímulo à formação continuada dos agentes sociais e gestores municipais dessa área.

Também podemos indicar como objetivos específicos do PELC a valorização e o fortalecimento da cultura local na apropriação do direito ao lazer e ao esporte recreativo; a promoção da ressignificação e a qualificação de espaços e equipamentos públicos de lazer e esporte recreativo; a democratização do acesso ao lazer e esporte recreativo, privilegiando as comunidades menos favorecidas.

As ações educativas são elementos fundamentais do PELC, são elas que viabilizam o programa no sentido da autonomia e desenvolvimento humano e comunitário. O respeito à diversidade, seja ela cultural, étnica ou religiosa, é uma diretriz que permeia todo o processo pedagógico. O respeito se concretiza à medida que os espaços direcionados às atividades dão sentido às ações com resgate cultural, valorizando as origens de cada espaço, sua gente e o fortalecimento das diferenças, inclusive as de caráter intergeracional. Vale ressaltar que a diversificação, de abordagens e de atividades, tende a atender e promover a participação de públicos distintos, inclusive das pessoas com deficiência e suas especificidades.

Se o espaço para o lazer é privilégio de poucos, todo o esforço para a sua democratização não pode depender unicamente da construção de equipamentos específicos. Estes são importantes e sua proliferação é uma necessidade que deve ser atendida, mas há de se destacar os usos para lazer de locais não específicos, como as ruas (MARCELLINO, 2006 apud MARCELLINO, 2007, p. 10).

A crescente preocupação da apropriação dos espaços da cidade e a valorização da rua como espaço de lazer é uma questão que vem sendo discutida em São Paulo, devido ao potencial participativo da população nesses locais. Dessa forma, originaram-se projetos específicos para ampliação de lazer nas ruas, um exemplo é o Programa Rua Aberta.

Nabil Bonduki, vereador de São Paulo, relata que a Avenida Paulista aberta aos domingos à população reflete a importância de promover o lazer por meio da ocupação das ruas. E que, além da Avenida Paulista, novas vias podem ser abertas para as pessoas em um futuro próximo. O objetivo é ampliar o direito ao lazer e à apropriação do espaço público, estimulando as atividades econômicas e culturais locais (CIDADE ABERTA, 2016, p. 5).

O Programa Rua Aberta é promovido pelas secretarias municipais de Coordenação das Subprefeituras, Transportes, Desenvolvimento, Trabalho e Empreendedorismo, Cultura, Segurança Urbana e Esportes. Além disso, participam a Companhia de Engenharia de Tráfego (CET) e a Agência São Paulo de Desenvolvimento.²

Com o propósito da promoção de lazer e convívio nos espaços públicos da cidade, as ruas e avenidas escolhidas têm extensão de um a três quilômetros e devem ser exclusivas para pessoas aos domingos e feriados, das 10h às 17h.³

O argumento do projeto Ruas de Lazer consistia em eventos aproveitando o espaço de uma rua para realização de atividades recreativas, o trânsito era fechado aos veículos para que as pessoas transitassem livremente. Esse projeto de 1976 foi implantado na cida-

2)Disponível em: <<http://movimentoconviva.com.br/moradores-de-sp-participam-de-decisoes-do-programa-rua-aberta/>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

3)Disponível em: <<http://movimentoconviva.com.br/moradores-de-sp-participam-de-decisoeses-do-programa-rua-aberta/>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

de e é reconhecido como precursor dentro dessa temática (DA COSTA; SAMPAIO, 2015, p. 5). Podemos pensar que o Ruas Abertas hoje é uma releitura do Ruas de Lazer.

A Avenida Paulista vai além do cartão postal da nossa cidade, é uma importante via de acesso tanto para a região central quanto para a zona sul de São Paulo. É cenário de grandiosas manifestações de cunho político, momentos estes em que o espaço é fechado temporariamente e dedicado aos diversos discursos como prevê nossa democracia. Esse ponto é relevante ressaltar, pois para os cidadãos paulistanos a Avenida Paulista fechada em momentos específicos já é uma prática, trajetos alternativos são utilizados, não causando nenhum dano à população.

Sendo a primeira grande via de acesso da cidade destinada à fruição do Lazer e ao bom convívio, a Avenida Paulista aquece a discussão sobre a abertura de mais vias de acesso, com o intuito de promover atividades de lazer. A Prefeitura pretende ampliar a iniciativa para outros bairros da cidade, garantindo ruas de lazer em todas as regiões do município.

Em ambos os projetos sociais voltados para a dinâmica do lazer, a cidade está inserida como componente importante. Ela é apresentada como elemento imprescindível às dinâmicas sociais. Para entendermos esses dinamismos nos reportamos à Antropologia Urbana para associarmos mais entendimentos sobre a urbe.

Atualmente a Avenida Paulista reúne diversos grupos e a movimentação de pessoas para encontros aos domingos nos faz pensar nas possibilidades de variação de comportamento e como fica a questão da apropriação dessas mesmas pessoas por nossa metrópole. A apropriação da cidade é uma temática contemporânea, pensar nos desdobramentos ocasionados pela liberação de um espaço como a Avenida Paulista para o Lazer nos traz indagações, as quais farão parte do desenvolvimento deste estudo e resultados apresentados posteriormente.

É nessa região que, as opções de lazer e os equipamentos concentram-se e compõem uma mancha, em que são encontrados cinemas, livrarias, restaurantes, cafés, bares, botecos, lanchonetes, casas de jogos e espaços culturais. (MAGNANI, 2008, p. 74).

Na citação acima, Magnani (2008) trata exatamente da Avenida Paulista. O termo *mancha* nos é apresentado para designar um espaço que concentra locais de naturezas comuns para a fruição do lazer e, mais ainda, um espaço legitimado pelos grupos que os frequentam. Uma característica marcante da *mancha* é que ela se situa num local da cidade com oferta de serviços diversificados, o que provoca a complexidade das relações, pelos serviços oferecidos, com a própria estrutura da urbe, edifícios, asfalto, sinalizações, comunicação visual – elementos que compõem esse ambiente e que viabilizam o número cada vez mais crescente de seus frequentadores.

(...) o lazer se constitui como um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassando por relações de hegemonia. (...) o lazer é tanto uma expressão da modernização das sociedades, como manifestação contraditória da lógica capitalista. Se por um lado, pode contribuir para reforçar a dominação, por outro pode colaborar para a transformação das práticas e valores hegemônicos e, nesse sentido, se revelar como um poderoso *saber-instrumento*, capaz de promover uma reflexão crítica da situação concreta dos indivíduos e coletividades envolvidos na experiência, de modo que estes possam se fortalecer e se organizar para construir uma outra história. Nesse sentido, acredito também, que o lazer pode ser, então, um “tempo e espaço para o exercício da cidadania e prática de liberdade”. (MARCASSA, 2002, p. 194).

A citação acima de Marcassa (2002) corrobora no sentido de apresentar o lazer de forma ampla, associando-o a um fenômeno presente e contemporâneo, perpassando situações de trabalho, aprendizagem, cidadania, no individual e coletivo, em momentos de dominação e também em momentos em que podemos questioná-la e tentar mudar a história. É justamente nesses momentos e nessa perspectiva que o lazer conversa com a cidade.

Habitus – o processo entre capitais e sociedade e as dimensões da cultura, entendimentos e contribuições às políticas públicas

Pierre Bourdieu nos convoca a entender o processo de dominação entre os indivíduos e como esse elemento ocorre entre os grupos sociais:

As relações de conhecimento e de comunicação, portanto, são de modo inseparável e sempre, relações de poder. Por sua vez, dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou instituições) envolvidos nessas relações. (BOURDIEU, 1989, p.09).

Segundo Pierre Bourdieu, essa dominação é um agente condicionante que nos atinge, de forma material e simbólica, em uma múltipla relação de interdependência, é mais forte que o dinheiro e prestígio que conseguimos acumular em vida e independe do nosso nível de escolaridade. Esse domínio – esse controle – interfere na maneira como gerimos nossos sentidos e como os exprimimos em nosso momento histórico-político-social.

Para Bourdieu, o *habitus* é:

com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida. (BOURDIEU, 2008, p. 162).

Bourdieu nos indica que vivemos em uma sociedade hierarquizada, com um sistema econômico e cultural que distingue os indivíduos. O pensador francês explana que o indivíduo não produz sozinho o gosto, este não é inato, está atrelado, tem imbricações diretas de condições específicas de socialização. Dois componentes são fundamentais para o aprimoramento do gosto de um indivíduo: a família e a escola (BOURDIEU, 2008):

(...) Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão com classes lógicas que organiza a percepção de mundo social é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão de classes sociais. (...) Enquanto produtos estruturados (*opus operatum*) que a mesma estrutura estruturante (*modus operandi*) produz, mediante retraduições impostas pela lógica própria aos diferentes campos, todas as práticas e as obras do mesmo agente são, por um lado, objetivamente harmonizadas entre si, fora de qualquer busca intencional da coerência, e, por outro, objetivamente orquestradas, fora de qualquer concentração consciente, com as de todos os membros da mesma classe. (BOURDIEU, 2008, p. 163).

Segundo Bourdieu, as relações de ordem material e/ou econômica, o dinheiro, assim como as relações simbólicas (*status*) e/ou culturais (nível de escolaridade) em que estão inseridos os indivíduos de uma dada sociedade são um sistema de hierarquias. A diferenciação desses mesmos indivíduos acontece na irregular distribuição de recursos que se transformam em poderes.

Recursos e poderes, para Bourdieu, são expressos como capital econômico, o capital cultural; seriam os saberes oriundos de formações, por meio da educação formal, com a obtenção de diplomas e títulos. O capital social seriam as relações sociais que porventura podem ser transformadas em capital, ou seja, de fato capitalizadas. Já o capital simbólico poderia se traduzir como a integridade, dignidade e honra. E por sua vez, o conjunto desses capitais dá o *habitus*.⁴

O *habitus* necessita de uma sensibilidade estética prévia, conhecimento de códigos que normalmente são apresentados em casa, com a família. Porém, Bourdieu já explanava que, em nossa sociedade, as condições de acesso à educação e aos bens culturais não são distribuídas de igual forma e que muitas famílias não têm repertório suficiente para a apropriação e a facilidade de assimilação dos ensinamentos escolares.

Ainda nos referindo à família, podemos refletir sobre os indivíduos que não têm família. Nesse recorte, os indivíduos também teriam seu *habitus* elaborado de forma comprometida, pois um elemento importante e relevante para sua construção, neste caso a família, devido à sua inexistência, não contribuiu para a elaboração de novas interpretações do mundo.

Ao pensarmos sobre o *habitus* de Bourdieu e o ambiente escolar nos deparamos com um grande problema/embate: as diferenças oriundas das desigualdades sociais que repercutem na bagagem cultural tão exigida pelas escolas. Embora a escola devesse considerar tais diferenças e oferecer subsídios para uma equiparação e oportunidades igualitárias aos seus alunos, a observação de Bourdieu é que ocorre exatamente o contrário. A escola é o local em que se perpetuam as diferenças, sobretudo às famílias pertencentes às camadas mais populares, em que o acesso ao capital cultural é restrito (BOURDIEU, 1989, p. 10).

Bourdieu (1989) questiona o caráter democrático da escola, que não cumpre o papel de oferecer o mínimo necessário aos seus frequentadores, para que todos possam ter acesso aos códigos da cultura letrada, dessa forma proporcionando o desenvolvimento de uma competência cultural que a própria escola exige. Então, ao contrário do que o senso comum pensa, a escola corrobora para a continuidade da distinção de capital cultural entre os grupos sociais.

Outra pensadora que discorre sobre a violência simbólica, Setton (2002), confirma que a exigência praticada pela escola aos alunos originários de famílias com baixa escolaridade é uma forma de violência simbólica, a cobrança de algo que eles não têm, um

4) <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>

conhecimento prévio, aquele conhecimento que se faz necessário para a introdução de saberes ligados à cultura 'cultura' e, como se não bastasse ainda há a desqualificação da cultura popular, manifestação tão comum no cotidiano desses mesmos alunos, como vemos em:

Concebo o conceito de *habitus* como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo. (SETTON, 2002, p. 61).

Acima verificamos a contribuição de Setton (2002) no que tange ao conceito de *habitus*. O caráter de mediação atribuído a ele, comparado metaforicamente a uma ponte, traduz sua importância e auxílio na observação de fruição cultural, assim como a vivência com o lazer e consumo de bens culturais e, não menos importante, nos apoia na análise dos componentes identitários e seus grupos.

A colaboração de Botelho (2016) nos orienta em virtude das várias interpretações de cultura que se tem hoje nas diferentes instâncias do Estado. É patente a defesa de políticas públicas eficazes que ainda consideram os meios de produção cultural e formas de se analisar e averiguar como se dá a recepção cultural.

Essa autora salienta que a vida cultural do indivíduo não se dá apenas no tempo livre, ela se dá em momentos de trabalho e até mesmo quando ele se transporta de um lugar para outro. Nas cidades podemos imaginar as horas que ficamos no trânsito e o que isso significa em nossa recepção cultural. Pela dinâmica vivenciada nos grandes centros urbanos, Botelho (2016) chama a atenção para o conhecimento do cotidiano tão essencial para o pensar das políticas públicas. Para tal, a autora nos apresenta as dimensões antropológica e sociológica da cultura, que veremos a seguir.

O convívio social configura a dimensão antropológica. Nesta, o indivíduo elabora sua identidade, cria seu estilo de vida, estabelece seus valores. Nessa altura citamos Michel de Certeau (1994) e seus “equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários”. A sociabilidade estabelecida fortalece o relacionamento entre os indivíduos, assim como os elos são construídos a partir de significações particulares ou comuns a determinados grupos, sejam eles de ordem étnica, de ordem cultural ou profissional.

A dimensão antropológica, a cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas. Desta forma, cada indivíduo ergue à sua volta, e em função de determinações de tipo diverso, pequenos mundos de sentido que lhe permitem uma relativa estabilidade. (BOTELHO, 1990, p. 38).

Para termos uma mudança significativa na dimensão antropológica, é necessária uma intervenção, uma transformação socioeconômica, para a transformação de hábitos, costumes e, conseqüentemente, para uma mudança nos padrões adotados, ou seja, uma revisão das normas de convivência. Botelho elucida:

Para que a cultura, tomada nessa dimensão antropológica, seja atingida por uma política, é preciso que, fundamentalmente, haja uma reorganização das estruturas sociais e uma distribuição de recursos econômicos. Ou seja, o processo depende de mudanças radicais, que chegam a interferir nos estilos de vida de cada um, nível em que geralmente as transformações ocorrem de forma bem mais lenta: aqui se fala de hábitos e costumes arraigados, pequenos mundos que envolvem as relações familiares, as relações de vizinhança e a sociabilidade num sentido amplo, a organização dos diversos espaços por onde se circula habitualmente, o trabalho, o uso do tempo livre, etc. Dito de outra forma, a cultura é tudo que o ser humano elabora e produz, simbólica e materialmente falando. (BOTELHO, 1990, p. 38).

Podemos admitir que a cultura na perspectiva antropológica é tudo o que a pessoa elabora de forma simbólica e material. A dimensão sociológica diz respeito à forma como se dá a organização e a busca de tipos de públicos; instituições que se responsabilizam pelas mediações e a apresentação das variadas linguagens no campo cultural. Para o alcance desses públicos e o entendimento dos mesmos em relação à apropriação das linguagens ora apresentadas, tem-se a necessidade de instituições que forneçam a formação e a difusão de uma programação cultural. A dimensão sociológica apresenta de forma organizada opções de bens culturais/simbólicos para consumo.

Segundo Botelho (2016), a dimensão sociológica, composta por organizações/entidades que promovem variada programação cultural, é o verdadeiro alvo das políticas públicas. Em contrapartida, torna-se claro que é a dimensão antropológica que se distancia da ação de tais políticas, tendo tal dimensão apenas força enquanto discurso. A autora preconiza que para a perspectiva antropológica ser atingida são necessários investimentos de ordem estratégica.

São duas as estratégias: a primeira com forte atuação na sociedade, a militância: o exercício de cidadania, com alto comprometimento de vigilância pelos indivíduos à atuação dos poderes públicos. Com tal postura, pode-se aproximar as duas dimensões, a antropológica e a sociológica, pois os indivíduos, ao reivindicarem seus direitos pela cultura, colocando-se como cidadãos, vislumbram as imbricações entre essas duas dimensões, penetrando em circuitos mais organizados, proporcionando assim a formação de uma rede interessada por uma demanda cultural fortemente engajada.

A segunda estratégia, não menos importante, mas talvez a mais difícil, segundo Botelho (2016), é legitimar a área cultural como realmente importante dentro do cenário da instituição governamental. De acordo com a autora, a pasta da Cultura teria que agir de forma interdisciplinar, dialogando em instâncias diversificadas do poder, articulando programas em conjunto, atingindo assim todas as áreas da administração.

A análise dos autores apresentados e seus devidos aportes relaciona-se com as temáticas aqui estudadas, lazer e identidade, e se interseccionam com a teoria do *habitus*, de Bourdieu.

O objetivo da nossa pesquisa foi analisar a inter-relação entre lazer e identidade, temática explorada nas duas entrevistas realizadas (com o Professor Camargo e com o gestor do PELC, Evandro Secco). Para efeito de complementação e ida ao encontro da técnica de pesquisa escolhida, a triangulação, foi elaborado um questionário semiestruturado, apresentado a quinze pessoas em momento de fruição do Lazer na Avenida Paulista, no dia 11 de dezembro de 2016, cujas questões versavam sobre o universo do lazer, sua importância e sua relação com a cidade.

Análise dos dados

As duas entrevistas concedidas pelos professores Camargo e Secco nos elucidam sobre a inter-relação das temáticas lazer e identidade. Conseguimos destacar nas falas dos

docentes suas conexões às concepções dos temas estudados assim como dar evidência e ligá-las ao pleno exercício dos conceitos à vida prática.

Na primeira entrevista, a do Professor Camargo, foi mostrada a forte ligação, o entrelaçamento do lazer e sua importância para a constituição da identidade do indivíduo. Dumazedier é citado, reforçando que seu legado e pesquisas sobre o Lazer ainda são bem atuais. A citação desse autor se dá justamente quando o Professor Camargo acentua a ideia do Lazer como parte de uma escolha pessoal, uma vontade individual, parte do cuidado de si.

O professor Secco atribui à inter-relação do Lazer e Identidade – sob a ótica do PELC, programa social de âmbito federal, que privilegia a questão local – o respeito às manifestações culturais locais, o fortalecimento das atividades já existentes em uma comunidade e, partindo do princípio que seus integrantes participem por iniciativa própria, evidencia a ligação entre esses dois elementos.

Com os depoimentos dos professores nos é esclarecido que a identidade pode ser vista como elemento que ‘costura o tecido social’.

A fala do Professor Secco ganha força ao citarmos Hall:

São narrativas, discursos contados a partir do ponto de vista do Outro. “[...] identidade é sempre em parte uma narrativa, sempre em parte um tipo de representação. Está sempre dentro da representação. Identidade não é algo que é formado fora e, no final, nós narramos histórias sobre ela. É o que está narrado na nossa própria pessoa”. (HALL, 1991, p. 49).

Ao contemplarmos em atividades socioculturais o olhar o Outro, quando é privilegiado seu cotidiano, suas práticas já legitimadas em seu grupo, as diversas formas de lazer possibilitadas por programas sociais passam a respeitar e evidenciar as suas identidades, tornando tais atividades significativas.

Quanto às respostas ao questionário que perguntava às pessoas na Avenida Paulista a importância do Lazer e as relações estabelecidas nesse espaço público, percebemos que as respostas podem ser relacionadas com Hall (1996) em diversos aspectos, dentre eles: a disposição de conviver com a diferença nos convoca à reflexão sobre a diversidade, no sentido de nos voltarmos a conhecer as várias formas de ser.

Dessa forma, a constatação da emergência de utilizarmos ‘a rua’ como espaço de lazer e convívio foi verificada nos relatos dos entrevistados, o que nos direciona à contribuição de Marcellino

Se o espaço para o lazer é privilégio de poucos, todo o esforço para a sua democratização não pode depender unicamente da construção de equipamentos específicos. Estes são importantes e sua proliferação é uma necessidade que deve ser atendida, mas há de se destacar os usos para lazer de locais não específicos, como as ruas. (MARCELLINO, 2007, p. 10)

A confluência entre os temas lazer e identidade foi expressa nos relatos das entrevistas de campo e, ao enaltecer a questão do pertencimento, sentimento este que pode ser percebido em situações de lazer, fazemos a sua convergência aos aportes de Canclini, quando o mesmo diz:

Ser cidadão não tem a ver apenas com os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais para os que nasceram em um território, mas também com as práticas sociais e culturais que dão sentido de *pertencimento*, e fazem com que se sintam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e de satisfação das necessidades. (CANCLINI, 1995b, p. 22)

Nesse sentido Canclini nos chama a atenção que a questão identitária relaciona-se com o pertencimento e este mantém vínculo com manifestações humanas das mais simples às mais complexas, como as culturais, por exemplo, que fazem os indivíduos se aproximarem, estabelecendo sentido e inserindo-se no contexto social em grupos, detentores de gostos de *habitus* em comum.

Reportando-nos a Bourdieu (1989) e seu termo *habitus*, quando o mesmo o relaciona a uma sensibilização estética prévia, nossa pesquisa de campo traz à tona essa questão, em concordância, visto que todos os entrevistados possuíam ao menos o ensino médio, pertencendo a um grupo considerado escolarizado.

Considerações finais

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar a relação entre dois temas, a saber: lazer e identidade. Partindo da ideia que o lazer pode contribuir para a constituição identitária dos indivíduos, primeiramente percorremos os conceitos de lazer, legitimados por autores como Dumazedier, que realizou pesquisas dentro desse campo e que são referências até os tempos atuais; também transitamos por autores como Hall e Canclini que nos ajudaram a compreender os conceitos que acercam a identidade.

Considerando os aportes teóricos utilizados, a aplicação da técnica de triangulação de dados, composta por duas entrevistas com os professores Camargo e Secco e com a

pesquisa de campo realizada na Avenida Paulista, constatamos que existe plena relação entre lazer e identidade. Os dados coletados tanto nas entrevistas com os docentes quanto na pesquisa de campo reforçam que lazer e identidade são elementos que caminham juntos.

A relação entre lazer e identidade pode existir por influência de uma causa coletiva, que pode ser justificada pelo envolvimento em algum programa social, entre eles o PELC, o qual foi analisado em nossa pesquisa. Essa mesma relação pode também existir por uma escolha individual, porque o indivíduo em momento de fruição do lazer, pela necessidade do cuidado de si, se inter-relaciona com esses dois elementos.

A escolha pela técnica de pesquisa foi satisfatória porque somou à contribuição dos autores escolhidos e contidos na bibliografia questões contemporâneas e de atual interesse social. O momento histórico-político-social foi decisivo para a pesquisa de campo, que demonstrou pelos relatos do público entrevistado uma emergência nas questões de políticas públicas que envolvem o lazer.

Referências

BELL, D. *O advento da sociedade pós-industrial*. São Paulo: Cultrix, 1974.

BOTELHO, Isaura. Políticas culturais: discutindo pressupostos In: NUSSBAUMER, Gisele M. *Teorias & políticas da cultura – visões multidisciplinares*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 173.

_____. Os equipamentos culturais na cidade de São Paulo: um desafio para a gestão pública. Espaço e Debates. *Revista de Estudos regionais e urbanos*. Nº 43/44, 2002.

BOTELHO, Isaura. *Dimensões da cultura*. São Paulo: Edições Sesc, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007. CAMARGO, Luiz Octávio Lima. *O que é lazer*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Educação para o lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.

COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

COULAGEON, Philippe. *Sociologia das práticas culturais*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

CUNHA, Newton. *Cultura e ação cultural: uma contribuição a sua história e conceitos*. São Paulo: Edições Sesc SP, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DUMAZEDIER, J. *Questionamento teórico do lazer*. Porto Alegre: PUC-RS, 1975.

DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

Escosteguy, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais – Uma versão latino-americana*. ed. on-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. *Lazer e prazer questões metodológicas e alternativas políticas*. Campinas, SP: Autores associados, chancela editorial CBCE, 2001.

GAYA, A. Lazer e trabalho: os limites ideológicos de uma relação de subserviência. In: COSTA, L. (Editor). *Meio Ambiente e desporto: uma perspectiva internacional*. Porto: Universidade do Porto, 1997, p. 145-153.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LA FARQUE, P. *Odireito à preguiça*. Original: *Le Droit a la Paresse* (1883). Tradução de Antônio José Massano. 3ª ed. Lisboa. Ed. Teorema, 1991.

MAGNANI, J. Guilherme Canto. *Festa no Pedacço: Cultura Popular e lazer na cidade*. 3ª ed. São Paulo: Unesp, 2003.

MAGNANI, J. Guilherme Canto. *Na Metrópole*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MARCASSA, Luciana. *A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935)*. 2002. 204f. 2002. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e Cultura*. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007.

MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização: Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

REVISTA OBSERVATÓRIO ITAÚ CULTURAL: OIC. – N. 12 (maio/ago. 2011). – São Paulo: Itaú Cultural, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 61.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

TURINO, Celio. *Na trilha de Macunaíma: ócio e trabalho na cidade*. São Paulo: Senac São Paulo: Sesc São Paulo, 2005.

http://viverascidades.blogspot.com.br/2010/08/magnani-rua-e-evolucao-da-sociabilidade_14.html. Último acesso em 02/09/2016.

<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>. acesso em 06/02/2017.

<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/esporte-e-lazer-da-cidade/programa-esporte-e-lazer-da-cidade-pelc>. Último acesso em 11/06/2016

Excertos das entrevistas realizadas com o Prof. Dr. Luiz Octávio de Lima Camargo⁵, Prof. Evandro Secco e campo realizado na Avenida Paulista:

1) O lazer pode contribuir na construção identitária do indivíduo?

PROFESSOR CAMARGO

Eu diria que o Lazer é essencial na construção identitária da maior parte dos indivíduos. Nós imaginamos que existam pessoas que tem como cerne da sua vida o trabalho. (...) Nos países orientais na época, era no trabalho que as pessoas ainda depositavam sua maior esperança de realização pessoal. Mas nos países ocidentais, inclusive no Brasil, as pessoas colocavam suas esperanças no **Tempo Livre**, era onde as pessoas depositavam sua esperança de realização pessoal. Então nós poderíamos dizer, que pra maioria das pessoas, o **Lazer** é sim um fator de identificação pessoal.

Professor Camargo, como pensar o lazer como cuidado de si?

Bom o lazer... Essa é uma das bases da emergência do lazer para o Dumazedier. O lazer só foi possível não apenas quando surgiu o tempo livre criado pela revolução industrial, a jornada de 8 horas, folga semanal remunerada, as férias remunerada, aposentadoria remunerada... Uma das bases do lazer é a emergência do cuidar de si do Michel Foucault.

5) Livre-Docente pela USP/EACH, doutor em Sciences de l'Education pela Univ.Sorbonne-Paris V (Rene Descartes) (1982), título revalidado pela FE-USP como Filosofia e História da Educação e graduado em Comunicações/Jornalismo pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1974). Sociólogo com produção nas áreas de lazer, educação, hospitalidade, turismo e animação sociocultural. Iniciou sua vida profissional no campo do lazer no SESC de São Paulo onde dirigiu projetos como o Centro de Estudos do Lazer, a Biblioteca Científica do SESC-Série Lazer, e parcerias com universidades e

PROFESSOR EVANDRO SECCO⁶

No fluxo de gestão do PELC, em qual momento é considerada a identidade dos indivíduos de

uma comunidade que usufruem deste programa social?

Em todos os momentos, desde a fase de investigação e levantamento das informações do local onde será implementado, até a realização de grandes eventos. Por trabalhar com oficinas, o PELC é muito dinâmico e, propostas que não sejam relevantes para a comunidade não avançam. Nesse sentido, uma boa fase preparatória, e a avaliação constante do programa se tornam fundamentais para o sucesso do mesmo.

O PELC considera o protagonismo de seus participantes? Em caso positivo, como?

Sim, pois o PELC oferece momentos em os participantes podem propor atividades, questionar, organizar eventos, entre outros. Um ponto primordial frente ao protagonismo, diz respeito a criação e manutenção do Conselho Gestor do Núcleo do PELC. Esse conselho deve ser composto por beneficiados, agentes sociais e gestores públicos. O papel do conselho vai variar de acordo com cada comunidade, porém, passa pela organização do espaço, da programação de atividades, sugestões de eventos, entre outros.

Excertos das respostas dadas ao questionário elaborado – campo na Avenida Paulista O Lazer é importante para você? Por quê?

O Lazer abre perspectivas, torna a vida leve, ensina respeito, etc.

Lazer é fundamental para a comunhão entre pessoas, para a qualidade de vida, para a formação do ser.

O Homem precisa do Lazer para ser completo. Precisamos de cultura, conhecer pessoas, estar em contato com o novo.

Eu acho que o Lazer é uma questão cultural. São Paulo proporciona isso gratuitamente. É um momento de enriquecimento.

Como você vê a Avenida Paulista como espaço de convívio aos domingos?

Lugar de convivência. Não há rivalidade. Há diversidade. Todos convivem juntos, sem encrenca.

Existe uma tentativa de confraternização, mesmo que indireta. Deixamos a rotina de lado e vivemos. O pensamento melhora.

Acho excelente. Foi muito bom para a cidade. Não só a Avenida Paulista foi aberta ao lazer. Várias ruas foram abertas. Tem música, tem teatro, tem mágicos.

organizações internacionais. Foi consultor de lazer e turismo em planos de desenvolvimento regionais e locais. Foi implantador e primeiro coordenador dos cursos de graduação em Turismo e Hotelaria da Univ. de Sorocaba. Suas principais publicações são: no Brasil, O que é lazer (Brasiliense), Educação para o lazer (Moderna), Hospitalidade (Aleph), tendo ainda artigos publicados nas revistas Tiers-Monde(França), Loisir & Société (Canadá-Québec) e EUA (Leisure Journal). Foi docente e, posteriormente, coordenador do Programa de Mestrado em Moda, Cultura e Arte do Centro Universitário SENAC de São Paulo. Atualmente, é membro docente do Programa de Mestrado em Hospitalidade da Univ. Anhembi Morumbi e docente do Bacharelado em Lazer e Turismo da EACH-USP e professor colaborador do Programa de Mestrado em Turismo da USP/EACH. Suas pesquisas no momento acontecem em torno de duas palavras-chave: lazer e hospitalidade. É editor da revista Hospitalidade da Universidade Anhembi Morumbi.

6) Professor de Educação Física, gestor do PELC na cidade de São Bernardo do Campo, na Grande São Paulo.

Um lugar onde você pode habitar o espaço com pessoas e não somente com carros. Passeio público e habitar os lugares públicos da nossa cidade, “agora”! Se apropriar da nossa cidade.

Existe ainda um debate sobre o fechamento da Avenida Paulista aos domingos para o Lazer. Qual é o seu posicionamento neste debate? Ao ter Lazer na Avenida Paulista, você pensa que há uma apropriação da cidade de São Paulo?

É uma oportunidade para todos. Tenho música, teatro, dança. Sim, com certeza. Você faz parte! Você pertence! Durante a semana você passa. No domingo é diferente!

A Avenida paulista deve continuar fechada para o Lazer. É notória que as pessoas a utilizam para o Lazer e as pessoas gostam, pessoas de todas as idades, oportunidade das famílias se aproximar.

Já fui contra. Achei que a Avenida Paulista era “a avenida dos hospitais”. Achei que era ruim. Agora penso que deu certo. É possível. Agora concordo. Precisa de mais segurança. Precisa de mais harmonia.

Não sei se o termo é apropriação. Tem que ter na Zona Leste também. A Avenida Paulista não precisa ser único local com este tipo de iniciativa. Temos que nos ‘apropriar da cidade como um todo!’

PATRIMÔNIO E MEMÓRIA: UMA HISTÓRIA DO TOMBAMENTO DOS CANAIS DE SANTOS

Igor Alves Dantas de Oliveira

PPG– EAHC– UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Profa. Dra. Ingrid Hötte Ambrogi
Orientadora

A Ilha de Santo Amaro, no litoral paulista, que hoje abriga parte dos municípios de Santos e de São Vicente, até a virada do século XIX para o século XX, era formada por uma imensidão de terrenos inutilizáveis para o assentamento humano por se tratarem de áreas alagadiças e, por isso mesmo, insalubres. Por quase quatro séculos, portanto, Santos não era mais do que uma vila de onde partiam as bandeiras rumo ao interior paulista, tomada por doenças e epidemias pela falta de saneamento, muito por conta da geografia natural, um “meio-ambiente formado por grandes mangues, pântanos e áreas alagadiças que com os períodos do verão se tornam grandes áreas atingidas pela proliferação de insetos transmissores de doenças contagiosas” (FARIA, 2015, p. 117).

No final do século XIX, a cidade não se expandira muito além do Monte Serrat. Os rios, ribeirões, os mangues, as restingas, as áreas alagadiças, aliadas ao clima quente e úmido, tornavam o município insalubre. A cidade era acometida por surtos epidêmicos esporádicos. O uso das águas de má qualidade pela população era causa de disenterias, hepatite, hidropisia, boubas entre outras doenças. (ARAÚJO; PEREIRA, 2007, p. 92).

Com o desenvolvimento da economia cafeeira e o aumento da exportação do produto, Santos ganhou um porto, fundado em 1892, mas que até então contava com baixo movimento, uma vez que o problema da insalubridade persistia. A industrialização do final do século XIX e o avanço da modernização europeia gerou repercussões na América e uma série de movimentos de intelectuais brasileiros que passaram a rever o processo de urbanização das cidades e realizar investimentos para a implantação de melhorias, baseando-se muitas vezes nos modelos urbanísticos europeus.

1) Este artigo é uma revisão do texto original “Fluídos da Memória: Os canais de Santos como Patrimônio, Identidade e Pertencimento”, do mesmo autor.

No caso de Santos, a cidade do fim do século XIX apresentava grande potencial de loteamento de terras e crescimento urbano, desde que o problema das águas fosse resolvido. Para tanto, um primeiro passo nessa direção ocorreu no ano de 1896, quando uma comissão formada por médicos e engenheiros foi contratada pela câmara municipal. “Essa comissão recomendou a instalação de uma rede de esgotos, canalização e cobertura de todos os riachos que cortavam a cidade” (ARAÚJO; PEREIRA, 2007, p. 95). O projeto da comissão de melhoramentos, entretanto, ainda que procurasse sanar os problemas de saneamento, não parecia se preocupar com questões estéticas da cidade, de modo que o interesse estava em “rentabilizar ao máximo a ocupação urbana do espaço” (NASCIMENTO; BERTRAND-KRAJEWSKI; BRITTO, 2013, p. 120).

Em 1905, o engenheiro sanitário Francisco Rodrigues Saturnino de Brito, notável intelectual da época e respeitado internacionalmente, assumiu a direção da comissão e se encarregou de reprojeter o plano de saneamento da cidade de Santos. “Dentre os inúmeros profissionais que atuavam na época, o engenheiro Saturnino de Brito se destacou, pois dava aos seus projetos um sentido de racionalidade técnica e econômica.” (FARIA, 2015, p. 117). Ele fazia parte de um grupo de intelectuais ao redor do mundo que trocavam correspondências sobre as questões urbanas e redigiu uma série de textos e projetos de urbanismo, que o transformaram em um engenheiro bastante respeitado.

Em seus projetos e inclusive na Comissão de Melhoramentos de Santos, Saturnino se preocupava em “orientar o desenvolvimento urbano tendo por referência o respeito ao patrimônio cultural e ambiental preexistente” (NASCIMENTO; BERTRAND-KRAJEWSKI; BRITTO, 2013, p. 111), de forma que considerava necessário respeitar características geográficas do local e utilizá-las para o embelezamento urbano, preservando parte da memória do espaço transformado.

Se nas cidades europeias as soluções sanitárias buscavam criar uma mesma rede de drenagem de águas pluviais e de esgoto, em Santos, Saturnino optou por dividir as duas redes, enterrando aquela que seria responsável pela coleta do esgoto e deixando na superfície os canais abertos responsáveis pela coleta das águas da chuva. “Em linhas gerais, ele projetou galerias separadas para esgoto e águas pluviais e rasgou a cidade de mar a mar para controlar as cheias das marés.” (ARAÚJO; PEREIRA, 2007, p. 97). Com isso, Saturnino esperava resolver tanto o problema dos alagamentos quanto das doenças ocasionadas pela falta da coleta básica.

O projeto de Saturnino apresentado em 1905 englobava nove canais de drenagem pluvial a céu aberto e começaram a ser construídos em 1906, sendo concluídos em 1929. Os canais foram numerados e passaram a ser conhecidos não pela ordem de conclusão da obra, mas pela localização dos mesmos a partir da região dos morros até a ponta da praia.

Com a conclusão dos canais, o município de Santos conseguiu se livrar dos alaga-

mentos e das epidemias e enfim a cidade pôde se desenvolver rapidamente repercutindo na ampliação do porto da cidade que logo se transformaria no mais importante porto do país.

Se Brás Cubas fundou Santos, o engenheiro Saturnino Francisco Rodrigues de Brito (*sic*) foi quem a desenvolveu, dando à cidade as condições sanitárias para acompanhar o desenvolvimento que o Ciclo do Café vinha insuflando no Estado de São Paulo. Ele não só solucionava a questão do saneamento ambiental como definia as características urbanísticas da cidade de Santos para o futuro. (ARAÚJO; PEREIRA, 2007, p. 97).

Para Saturnino de Brito, os canais não deveriam servir como meros coletores de água da chuva para evitar as enchentes na cidade, ele também se preocupava com a utilidade estética dos canais que “delineados por áreas verdes e entrecortados por pontes em arco (...), criavam espaços públicos apropriados ao lazer e à convivência” (ANDRADE apud NASCIMENTO; BERTRAND-KRAJEWSKI; BRITTO, 2013, p. 120). Os canais de Santos, portanto, possuíam “duas funções importantes e indissociáveis: embelezamento urbano e saneamento” (FARIA, 2015, p. 118).

Preocupado com o embelezamento da cidade e com a criação de espaços de lazer para os habitantes da cidade, Saturnino projetou o extenso jardim linear que acompanha quase a totalidade da orla santista e que, ainda hoje, continua sendo o maior jardim linear do mundo. As grandes áreas verdes do jardim e dos canais contribuem para o embelezamento da cidade, e servem para refrescar o espaço em períodos de temperatura elevada, porque favorecem a circulação de ar e projetam sombras frescas.

Os canais de drenagem constituíam o elemento-chave do planejamento para Santos. Cruzavam de lado a lado a península onde está a cidade e desempenhavam o papel de novos espaços públicos urbanos – eram “avenidas sanitárias”, com largura de 30 a 35 metros, que permitiam uma melhor circulação do ar na cidade. Estavam conectados à avenida-parque que constituía a espinha dorsal do novo plano de Santos, aspecto reforçado pelos espaços reservados às plantas e ao passeio criados ao longo do seu percurso. (BERTONI, 2015, p. 118).

O projeto de Saturnino, portanto, se mostrou um tanto divergente do primeiro projeto apresentado em 1896 que se preocupava tão somente com o loteamento das terras da Ilha de Santo Amaro. O trabalho de Saturnino de Brito deixa de legado ao urbanismo brasileiro a possibilidade de se pensar as exigências e demandas da vida social em um ambiente urbano, mas respeitando a geografia local, e considerando o esforço de torná-lo esteticamente agradável.

Mesmo após a morte de Saturnino, a prefeitura de Santos deu continuidade à construção de novos canais. Em 1968, foram lançados alguns canais auxiliares, além do canal 7, na ponta da praia. Desde então, Santos possui uma rede de doze canais abertos espalhados por toda cidade, sendo os mais conhecidos, os sete canais que deságuam no mar. Estes, inclusive “servem como referência para qualquer lugar em que se queira chegar e constituem, sem dúvida referenciais da passagem e da memória urbana de Santos” (FARIA, 2015, p. 120-121). Os canais funcionam hoje como orientadores geográficos para as pessoas que transitam pela cidade e se transformaram em ícone cultural.

Por serem representações importantes da identidade santista e por guardarem uma memória histórica da cidade, os canais de Santos passaram por um processo de tombamento tanto por parte do Município de Santos quanto por parte do Estado de São Paulo e se tornaram Patrimônio Histórico. Vale apontar que o IPHAN é, no Brasil, o órgão responsável por cuidar do Patrimônio Histórico e Artístico e está vinculado ao Ministério da Cultura. No entanto, existem também os Conselhos Estaduais e os Conselhos Municipais de tombamento e preservação.

A preocupação com o Patrimônio Histórico ganhou força com a devastação causada pela Segunda Guerra Mundial. Nesse período histórico, em que cidades inteiras eram destruídas e obras de arte e arquitetura ficavam em ruínas, historiadores e artistas ganharam voz e movimentaram lideranças políticas a se reunirem para proteger os monumentos e as obras de arte.

Com o nascimento da ONU, surgiu um comitê destinado à Educação, Ciência e Cultura, a UNESCO, que abarcou a preocupação de preservar o patrimônio histórico de diversos países.

Em 1964, em Veneza, representantes do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios discutiram questões de preservação patrimonial e tombamento e redigiram a Carta de Veneza que definia:

A noção de monumento histórico compreende a criação arquitetônica isolada, bem como o sítio urbano ou rural que dá testemunho de uma civilização particular, de uma evolução significativa ou de um acontecimento histórico. (...) Estende-se não só às grandes criações, mas também às obras modestas, que tenham adquirido, com um tempo, uma significação cultural.
(CARTA DE VENEZA, 1964).

Ramos (2004, p. 128) entende que patrimônio histórico “é dotado de três características fundamentais: a representação da coletividade, a interpretação do passado e a utilidade desse patrimônio, essencialmente uma relação entre a memória coletiva (...) seu passado e seu presente”.

De acordo com o entendimento de que o patrimônio histórico representa a coletividade, interpreta o passado e é utilizado como uma ponte da memória entre passado e presente para a vida coletiva, e levando em conta a Carta de Veneza, os Canais de Santos poderiam passar pelo processo de tombamento e serem declarados Patrimônio Histórico do Estado de São Paulo, posto que de fato são memórias vivas de uma “evolução significativa ou de um acontecimento histórico” para a transformação da cidade, bem como tenham adquirido com o tempo a “significação cultural”. Durante as discussões do processo de tombamento dos canais, um dos juízes assim considerou:

É forçoso consignar que os canais de Santos constituem verdadeiro referencial turístico e paisagístico da Cidade. Além de verdadeiro traço cultural, trazem inquestionável importância histórica e arquitetônica para o Município [...] O conceito de patrimônio histórico e artístico nacional abrange todos os bens móveis e imóveis existentes no País, cuja conservação seja de interesse público, por sua vinculação a fatos memoráveis da História pátria, ou por seu excepcional valor artístico, arqueológico, etnográfico, bibliográfico ou ambiental (A TRIBUNA apud RAMOS, 2004, p. 126).

Com a conclusão do processo em 2006, o Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT) tombou a estrutura dos Canais de Santos que, posteriormente, também foram tombados pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Santos (CONDEPASA), no ano de 2007. O item 42 da Relação dos Bens Tombados do Município de Santos da CONDEPASA de abril/2013 aponta:

Canais de Drenagem situados no Município de Santos, compreendendo os bens a seguir descritos: o canal que tem origem no Morro do José Menino, passa pelo Orquidário e segue pela Av. barão do Penedo; o canal da Av. Senador Pinheiro Machado; o canal da Av. Moura Ribeiro; o canal da Av. Francisco Manoel; o canal da Av. Campos Salles; o canal da Av. Bernardino de Campos; o

o canal da Av. Washington Luiz; o canal da Av. Siqueira Campos; o canal da Av. Almirante Cochrane; o canal da Av. Cel. Joaquim Montenegro; o canal da Av. General San Martin; o canal da Av. Ulrico Mursa; os passeios que ladeiam os canais e os elementos do projeto original para circulação e proteção dos pedestres, como pontes, amuradas, guarda corpos e demais componentes operacionais do sistema, CONDEPHAAT, Resolução SC-23, de 16/06/2006, CONDEPASA, Livro Tombo 01, inscrição 42, Proc. 114456/2007-13, Resolução SC 02/2007 de 12/11/2007 (CONDEPASA, 2013).

É importante ressaltar que a CONDEPASA tombou não apenas a estrutura dos canais responsável pela drenagem das águas pluviais como todos os outros componentes que dele fazem parte, tais quais as pontes, as amuradas e os passeios para pedestres, garantindo a preservação total dos canais. O processo de tombamento dos canais de Santos e de suas áreas complementares aponta para um caminho comum de outros povos do mundo que sentiram a necessidade de “manter vivas as suas origens, expressar seus sentimentos e buscar um diferencial que personalizasse sua época em relação às posteriores criando, dessa forma, meios para perpetuar suas histórias” (GEVAERD; PILOTTO, 2011, p. 31).

Ainda que poucas pessoas saibam da história da construção dos canais, ou mesmo desconheçam todas as suas funções, eles estão preservados para a atual e as futuras gerações, garantindo a salubridade do município e servindo como espaço de lazer aos moradores e turistas. Uma vez tombados pelo Município e pelo Estado, é fundamental que as escolas dos diferentes níveis de ensino, públicas e privadas, por meio de seus educadores, valorizem o patrimônio local e favoreçam a educação patrimonial, garantindo a preservação da memória local, sendo assim possível dar continuidade ao desenvolvimento do projeto urbano, sem ignorar as conquistas importantes do passado.

Referências

ARAÚJO, Hilda; PEREIRA, José Alberto. *Santos: Uma história de pioneiros, piratas, revoltas, epidemias, carnaval e futebol*. Santos: Realejo Edições, 2007.

BERTONI, Angelo. No caminho para o urbanismo. Saturnino de Brito e Édouard Imbeaux, trajetórias profissionais entre Brasil e França [on line]. *Anais do Museu Paulista*. V. 23, n. 1, p. 111-132, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142015000100111. Acesso em: 13/10/2016.

CARTA DE VENEZA, 1964. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 1964. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Veneza%201964.pdf>. Acesso em 17/10/2016.

CONDEPASA. Relação dos Bens Tombados [on line]. Santos, 2013. Disponível em <http://www.santos.sp.gov.br/sites/default/files/conteudo/rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20bens%20tombados.pdf>. Acesso em 18/10/2016.

FARIA, Teresa. Os projetos e obras do engenheiro Saturnino de Brito e mudança na paisagem urbana [on line]. *Geografia Ensino & Pesquisa*, UFSM, v. 19, n. especial, p. 115-122, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/19375/pdf>. Acesso em: 13/10/2016.

GEVAERD, Mercedes; PILLOTTO, Silvia. *Educação Patrimonial: Conexões interativas*. Lages: Grafine, 2011.

NASCIMENTO, Nilo; BERTRAND-KRAJEWSKI, Jean-Luc; BRITTO, Ana Lúcia. Águas urbanas e urbanismo na passagem do século XIX ao XX: O trabalho de Saturnino de Brito [on line]. *Revista UFMG*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 102-133, 2013. Disponível em: https://www.ufmg.br/revistaufmg/downloads/20/6_aguas_urbanas_e_urbanismo_nilo_de_oliveira.pdf. Acesso em: 13/10/2016.

RAMOS, Dawerson. *Canais de Santos: Trajetória do tombamento de uma identidade urbana* [Dissertação de Mestrado]. UFSCAR, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Urbana. São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/4204>. Acesso em: 13/10/2016.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM SOBRE O ALCOOLISMO

Débora Inácia Ribeiro

PPG – EAHC – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Prof. Dr. Paulo Roberto Monteiro de Araujo
Orientador

Introdução

O consumo de álcool tem desempenhado, ao longo da história das sociedades humanas, um papel duplo e contraditório: por um lado, é visto como porta de entrada para o prazer e a diversão; por outro, é visto como responsável por violências e destruições (BRASIL, 2004).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), 10% da população mundial consome abusivamente substâncias psicoativas; aproximadamente 1,5% de todas as mortes no mundo são decorrentes do consumo de álcool; o alcoolismo está classificado como uma das dez doenças mais incapacitantes em todo o mundo (BRASIL, 2003).

A despeito disso, o consumo do álcool continua sendo visto como agente facilitador de socialização, estando associado ao divertimento e à redução do stress e da ansiedade, principalmente entre as camadas mais jovens da população (NEVES; TEIXEIRA; FERREIRA, 2015; SILVA; PADILHA, 2011, 2013).

De acordo com Franch (BRASIL, 2004), a iniciação do consumo de álcool entre os jovens ocorre frequentemente na própria família:

Embora a iniciação familiar possa responder ao desejo de proteção do jovem que começa a beber, indica também a existência de um duplo padrão de compreensão das drogas; estimula-se o consumo de álcool, enquanto se condena o uso de drogas ilícitas. Apesar da presença da família na aquisição de hábitos e percepções a respeito do uso do álcool, a bebida na juventude está inegavelmente ligada à esfera da sociabilidade (BRASIL, 2004, p. 58).

Isso acontece justamente porque o álcool é reconhecido em diversas culturas como elemento de socialização, fator que torna tênue o limite entre diversão e risco. No Brasil, os jovens têm acesso fácil ao consumo de bebidas alcoólicas (BRASIL, 2009). Os problemas

decorrentes da iniciação precoce ao consumo de álcool vão desde os riscos mais imediatos, como os de acidentes, violências, traumas e morte, como os riscos em longo prazo: a instalação do alcoolismo crônico, as comorbidades (doenças associadas ao consumo do álcool), o surgimento de problemas psiquiátricos, entre outros (EDWARDS; MARSHALL; COOK, 1999). Essa contradição torna difícil o reconhecimento das fronteiras entre o consumo inócuo e o consumo nocivo de álcool – essa substância que às vezes se oferece como elemento fundamental para a celebração da vida, outras vezes produz sofrimento e destruição da vida.

O alcoolismo, doença crônica e progressiva, por muito tempo foi considerado problema específico da medicina. Porém, os debates atuais, principalmente a partir do início do Século XXI, passaram a contemplar diversos eixos de compreensão da doença: além do físico/biológico, também o psicológico, o político e o social (RAMOS; BERTOLE, 1997).

O consumo excessivo do álcool, seja de maneira crônica ou aguda, frequentemente produz consequências nocivas à saúde, sendo seus usuários conduzidos ao atendimento médico ambulatorial e/ou emergencial. As equipes de saúde, mais especificamente, os profissionais de enfermagem, configuram população habituada a lidar com pessoas que consomem ou consumiram abusivamente bebidas alcoólicas. Este estudo colocou em questão as representações sociais que os profissionais de enfermagem elaboram sobre o alcoolismo, procurando entender a relação entre essas representações e sua atuação frente aos pacientes alcoolistas. O problema da pesquisa consiste, portanto, na seguinte questão, e seus desdobramentos: *O que pensam os profissionais de enfermagem a respeito do alcoolismo? Quais representações elaboram sobre o alcoolismo? Que relação existe entre as representações e a atuação desses profissionais no atendimento ao paciente alcoolista?*

O objetivo da pesquisa foi investigar as representações sociais de profissionais de enfermagem sobre o alcoolismo e discutir a relação entre essas representações e a atuação desses profissionais no atendimento aos pacientes alcoolistas. Os sujeitos da pesquisa foram profissionais de enfermagem que atuam na rede pública de saúde do Município de Campos do Jordão – SP.

1. Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais está inserida no campo de estudos da Psicologia Social. O conceito de *representações sociais* foi proposto por Serge Moscovici quando da elaboração de sua tese de doutorado *La Psychanalyse, son image et son public*, editada na França em 1961 (CASTRO, 2002). Nesse estudo, ele se propôs a investigar como uma teoria científica, a Psicanálise, penetrou o pensamento dos diversos grupos sociais na França nos anos finais da década de 1950 e no início de 1960.

O autor considerava que, por meio da função simbólica, os grupos seriam capazes

não apenas de resgatar o objeto ausente, mas também de transformá-lo, reconstruí-lo. Dessa forma, seria possível construir uma realidade comum. Moscovici postula a legitimidade das representações sociais como formas de criação coletiva, enfatizando o sentido de heterogenia da vida social moderna. Ele considera essa “heterogenia” como um elemento capaz de produzir, dentro de uma mesma sociedade e mediante um mesmo objeto, diferentes representações sociais. Isso acontece porque na sociedade coexistem diferentes grupos e porque cada grupo cria suas próprias representações sobre um mesmo objeto, conforme observado nos resultados de sua pesquisa.

Assim, as representações sociais inscrevem-se nos quadros de pensamento preexistentes nos diversos grupos e nas diferentes culturas, encontrando como condição ideal para o seu surgimento a falta de informação ou a falta de sentido – um ponto em que o não familiar aparece (MOSCOVICI, 2010). Essa “falta de sentido” acontece sempre que um grupo é confrontado com uma informação nova, ou quando a informação sobre algum assunto é insuficiente. Quando isso acontece, o grupo faz um esforço para assimilar esse conhecimento novo, adaptando-o ao conhecimento preexistente, e procurando preencher as lacunas, de maneira a conferir sentido ao novo objeto.

Jodelet (2001), pesquisadora que dá seguimento aos estudos de Moscovici na França, apresenta a seguinte definição de representação social: “[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). A autora estabelece alguns elementos centrais da representação social: é uma forma de conhecimento, é elaborada e partilhada pelo grupo, tem um objetivo prático, contribui para a construção de uma realidade comum ao grupo.

As representações sociais têm também a função de construir uma *identidade social* que possibilita ao indivíduo criar definições cujo valor simbólico é significativo não somente para ele, mas também para o seu grupo (MOSCOVICI, 2010). “Nesse sentido, uma representação pode ser para um grupo um meio de afirmar suas particularidades e diferenças” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 132). Por meio da representação o indivíduo torna-se capaz de perceber sua diferença e sua semelhança em relação ao outro e, assim, compreender seu lugar no grupo e sua posição na sociedade. O indivíduo, inserido em uma coletividade, encontra na representação social um meio seguro de saber aquilo que seu grupo sabe, de compreender e comunicar seu conhecimento da mesma forma como os outros membros do grupo o compreendem e o comunicam. Retomando a proposição de Moscovici a respeito da heterogenia da vida social moderna, as representações sociais assumem a função de situar os indivíduos e os grupos nessa diversidade que compõe o tecido social. Uma vez que o indivíduo reconhece seu lugar na sociedade, ele compreende quais decisões deve tomar e como deve agir.

Moscovici descreve dois processos por meio dos quais são construídas as representações sociais: a ancoragem e a objetivação. A *ancoragem* é o processo que transforma algo estra-

no em algo familiar. É uma tentativa de trazer as ideias estranhas para uma categoria preexistente de imagens comuns (MOSCOVICI, 2012). Tudo aquilo que é desconhecido perturba o equilíbrio do grupo. De alguma maneira, o grupo se vê forçado a reagir diante desse desequilíbrio. Esse resgate do equilíbrio é feito da seguinte maneira: o processo de ancoragem proporciona uma “[...] integração cognitiva do objeto representado dentro de um sistema de pensamento preexistente. Desse modo, os novos elementos de saber são colocados em uma rede de categorias mais familiares” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 135). É como se o familiar acolhesse e envolvesse o não familiar, de tal maneira que este último já não causaria tanto estranhamento. O processo de ancoragem é responsável por neutralizar a ansiedade provocada pelo desconhecido. É assim que se processa a classificação de um objeto ou fenômeno que, sendo nomeado, abandona a esfera do desconhecido e se torna parte do repertório conceitual do sujeito. Uma vez classificado, espera-se desse objeto que se comporte como os demais objetos pertencentes àquela classe.

“A *objetivação* é o processo que torna concreto o que é abstrato, que materializa a palavra, que transforma o conceito em coisa e os torna intercambiáveis” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 133). Por meio da objetivação o conceito é transformado em ícone, a palavra é ligada ao objeto. A imagem toma o lugar do conceito, que abandona a esfera do pensamento e conquista a autoridade de um elemento da realidade. O ícone passa a existir como objeto e, como tal, pode ser manuseado, modificado, controlado. Moscovici propõe uma definição que soa como um jogo de palavras: a objetivação ambiciona “[...] transformar a palavra que substitui a coisa na coisa que substitui a palavra” (MOSCOVICI, 2010, p. 71).

É por intermédio da ancoragem e da objetivação que os conceitos e fenômenos do *universo reificado* são incorporados ao *universo consensual*, entendendo-se o primeiro como “[...] um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade” (MOSCOVICI, 2010, p. 50), e o segundo como “[...] uma criação visível, contínua, permeada com sentido de finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo, tanto como reagindo, como um ser humano” (MOSCOVICI, 2010, p. 49). O conhecimento científico pertence ao universo reificado, assim como as culturas e os grupos sociais aos quais *não* pertencemos. Quando determinado grupo social é confrontado com o conhecimento novo, surge uma sensação de estranheza que, por sua vez, leva ao sentimento de insegurança. Os elementos do universo reificado, quando se impõem, podem causar um desequilíbrio na identidade do grupo. A sensação de estranheza que o não familiar provoca exige do grupo uma reação: de alguma forma esse grupo precisa assimilar o conhecimento novo que se impõe. Isso acontece por intermédio dos processos de ancoragem e objetivação. Doise (*apud* CHAMON, 2006) propõe que existem três tipos de ancoragens:

- 1) A ancoragem do tipo psicológico diz respeito às crenças ou valores gerais que podem organizar as relações simbólicas com o outro;

2)A ancoragem do tipo psicossociológico inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações sociais e nas divisões posicionais e categoriais próprias a um campo social definido;

3)A ancoragem do tipo sociológico refere-se à maneira como as relações simbólicas entre grupos intervêm na apropriação do objeto (CHAMON, 2006, p. 23)

O presente estudo procurou investigar como se encontram, no grupo social da enfermagem, esses dois elementos do saber: o conhecimento sobre o alcoolismo construído nos limites do universo reificado – que constitui o saber científico – e o saber construído no universo consensual – o saber do senso comum. A partir do encontro desses dois elementos é que se propôs identificar as representações sociais dos profissionais de enfermagem sobre o alcoolismo em Campos do Jordão.

2. Método

Trata-se de pesquisa descritiva, exploratória, de abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como referencial a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas e questionários. Na primeira etapa da pesquisa, foram entrevistadas 14 enfermeiras graduadas. Os questionários foram elaborados com base nos resultados dessas entrevistas, que foram gravadas, transcritas e analisadas. Os questionários foram entregues às equipes de enfermagem com a orientação de que todos poderiam respondê-los, inclusive as enfermeiras entrevistadas. Responderam ao questionário 65 profissionais de enfermagem, sendo 11 enfermeiros graduados, 33 técnicos e 21 auxiliares de enfermagem.

A pesquisa foi realizada no município de Campos do Jordão – SP, nas seguintes unidades de saúde: uma unidade de atendimento de urgência e emergência; um hospital de referência para o tratamento da tuberculose; quatro unidades de atendimento ambulatorial, que atuam de acordo com a Estratégia de Saúde da Família (ESF).

O tratamento dos dados obtidos nas entrevistas foi feito por meio do *software* ALCESTE e por análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2008). A utilização conjunta da análise de conteúdo e do *software* ALCESTE permitiu à pesquisadora conjugar duas formas diferentes e complementares de interpretação dos dados: uma **análise qualitativa** (análise de conteúdo), que possibilitou a interpretação e classificação das representações sociais das enfermeiras sobre o alcoolismo; e uma **análise estatística** de vocabulário (ALCESTE), que permitiu um mapeamento geral do conteúdo das entrevistas. Os

dados obtidos por meio de questionários foram tratados pelo *software* SPHINX, que trabalha estatisticamente com os resultados, o que permitiu à pesquisadora fazer uma análise quantitativa das respostas dos profissionais de enfermagem sobre o alcoolismo. Na última etapa da pesquisa foi feita uma discussão comparativa entre os resultados das entrevistas e os resultados dos questionários, com o objetivo de verificar a generalização das respostas das 14 enfermeiras no grupo de 65 profissionais de enfermagem.

3. Resultados e Discussão

1. Resultados das entrevistas

O programa ALCESTE dividiu o conteúdo analisável das entrevistas em seis classes, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Classificação do conteúdo analisado das entrevistas, conforme ALCESTE

Classe 1:	21,66% do discurso.
Classe 2:	15,25%
Classe 3:	14,50%
Classe 4:	16,38%
Classe 5:	11,30%
Classe 6:	20,90%

Fonte: Tratamento de dados pelo *software* ALCESTE

Classe 1: O alcoolismo como doença

A análise dessa classe indicou que os sujeitos frequentemente relacionam o tema alcoolismo aos conceitos de doença e dependência. São mencionadas nas entrevistas algumas doenças associadas ao alcoolismo, como tuberculose, transtornos psiquiátricos, cirrose hepática, e a outros quadros clínicos, como síndrome de abstinência alcoólica e concomitância com o uso de drogas.

Essa classe reúne a maior porcentagem do discurso analisado (21,66%), indicando que frequentemente os discursos das enfermeiras relacionam o alcoolismo aos conceitos de doença e dependência. Porém, o conceito de dependência aparece associado a uma disposição pessoal do sujeito: “ele não quer tratar do alcoolismo”. Essa associação entre a dependência e a vontade do sujeito remete à análise do tema para a compreensão das ancoragens sociológicas e psicossociológicas do alcoolismo (CHAMON, 2006). Diferentes grupos sociais, incluindo os profissionais de enfermagem, representam o alcoolismo como

um fenômeno que se instala por vontade própria do sujeito (VARGAS; LABATE, 2006; MARTINS et al., 2010; VALENTIN, 2000).

Dentro dessa classe foram identificados três subtemas:

- a) Causas do alcoolismo: existência de pessoas alcoolistas na família; fraqueza psicológica do alcoolista; predisposição genética; amizades; pobreza; acesso fácil à bebida alcoólica; falta de opção de lazer e entretenimento; clima frio (especificamente no município de Campos do Jordão); sentimento de poder que a pessoa experimenta ao consumir bebidas alcoólicas.
- b) Consequências do alcoolismo: consequências relacionadas à saúde (diversas doenças e quadros clínicos relacionados ao uso abusivo de álcool) e à socialização (perdas afetivas e sociais).
- c) O comportamento do paciente alcoolista nas unidades de saúde: representado como agressivo, violento, agitado, sendo por isso considerado um paciente que dá mais trabalho à equipe de saúde.

Classe 2: O alcoolismo na família

Nessa classe encontram-se reunidos os elementos referentes à ideia de família. Foram analisados de maneira mais detalhada dois aspectos desse tema: a pessoa alcoolista e a família do alcoolista.

- a) A pessoa alcoolista: É representada como solitária, triste e fraca, que não quer receber o atendimento oferecido pela enfermagem e não busca tratamento para superar o alcoolismo, que sempre retorna aos serviços de saúde apresentando o mesmo quadro.
- b) A família do alcoolista: É representada como rejeitadora, desestruturada e sofredora.

Classe 3: O alcoolismo em Campos do Jordão

As representações das enfermeiras a respeito do município são: tem muito morador de rua; muita gente pobre; é uma cidade pequena, em que não tem emprego nem opção de lazer; o clima frio favorece o surgimento do alcoolismo. Os serviços de saúde no município são representados da seguinte forma: só tem atendimento para as consequências do alcoolismo; não existe divulgação dos serviços; os serviços existentes apresentam muita burocracia, de maneira que o alcoolista fica desestimulado pela demora em receber atendimento.

Classe 4: Atendimento emergencial ao paciente alcoolista. O alcoolismo é representado pelas enfermeiras como uma doença que encontra

poucos recursos de tratamento, sendo o atendimento emergencial a principal forma de atenção ao paciente. Os discursos dos sujeitos revelam as seguintes crenças: o uso do álcool provoca uma deterioração no estado geral da pessoa; o uso do álcool coloca a saúde em risco; o uso do álcool pode levar o paciente a óbito. Essas crenças trazem a perspectiva do risco para a construção das representações sociais do alcoolismo.

Classe 5: Enfermagem e formação

Para muitos sujeitos, o trabalho da enfermagem está associado à ideia de *cuidar, auxiliar, ajudar*. Esse fato pode ter algumas implicações sobre a maneira como esse grupo elabora representações sociais sobre o alcoolismo. Se o trabalho da enfermagem está estreitamente relacionado a cuidar e auxiliar, o alcoolista é representado como o depositário desse cuidado. Daí se depreende que a enfermagem está habituada a atender o paciente alcoolista, pois sua função é cuidar e sua profissão exige sacrifícios.

Classe 6: O trabalho em equipe no atendimento ao paciente alcoolista

Observa-se nos discursos a preocupação das enfermeiras com o bom funcionamento das equipes na atenção aos pacientes alcoolistas. Algumas dificuldades são mencionadas: quadros incompletos de funcionários (o que pode ocasionar sobrecarga de trabalho, insegurança, lentidão, cansaço e mesmo erros na realização dos atendimentos); baixa especialização dos profissionais de enfermagem; falta de equipes de apoio especializadas; precariedade do ambiente físico e material de atendimento.

3.2. Resultados dos questionários

O questionário tem 34 questões dispostas em cinco eixos: informações sobre os sujeitos; formação da enfermagem em relação aos conceitos teóricos sobre o alcoolismo; avaliação das publicações do Ministério da Saúde sobre a atenção ao paciente alcoolista; representações sobre o alcoolismo; representações sobre o alcoolista.

Eixo I – informações sobre os sujeitos: Do total de 65 sujeitos que responderam ao questionário, 58 eram do gênero feminino e quatro do gênero masculino, sendo que três sujeitos não responderam a essa questão. Mais de 80% dos sujeitos tinham menos de 41 anos, sendo 36,9% com menos de 30 anos. A maior concentração de sujeitos encontrava-se na faixa dos 30 a 40 anos. Metade da amostra era composta por técnicos em enfermagem, 50,8%, enquanto 32,3% eram auxiliares de enfermagem. A porcentagem de enfermeiros graduados era pequena: 11 sujeitos (17%), e apenas quatro (6,2%) tinham curso de pós-graduação.

Eixo II - Formação da enfermagem em relação aos conceitos teóricos sobre o alcoolismo: 43,1% dos sujeitos responderam que consideram haver recebido, no período de formação, base suficiente para atender ao paciente alcoolista. Se esse número for

somado ao número dos sujeitos que responderam haver recebido uma base sólida para atender o paciente alcoolista, ter-se-á um total de 40 sujeitos (61,6%) que responderam que sua formação foi boa ou suficiente. A soma dos que responderam que não tiveram formação voltada para esse tema, ou que a formação foi insuficiente, totaliza 35,4% da amostra. Daí se conclui que os profissionais pesquisados, de maneira geral, sentem-se técnica e teoricamente preparados para atender o paciente alcoolista.

Eixo III - Avaliação das publicações do Ministério da Saúde sobre a atenção ao paciente alcoolista: 92,3% do grupo pesquisado consideram pouco satisfatórias ou insatisfatórias as formas de divulgação do MS a respeito das políticas de atenção ao usuário de álcool e outras drogas; 64,6% não conhecem a publicação “A Política do Ministério da Saúde para a Atenção Integral a Usuários de Álcool e Outras Drogas”, enquanto 70,8% não conhecem a publicação “Álcool e Redução de Danos: uma abordagem inovadora para países em transição”. Apenas 20% da população respondeu que participou de curso proposto pelo MS para capacitação de recursos humanos para os serviços de atenção a usuários de álcool e outras drogas.

Eixo IV - Representações sobre o alcoolismo: a maioria dos sujeitos (78,4%) considera o alcoolismo como doença. Porém, um grupo pequeno, apenas 13 (20%) sujeitos, atribui o quadro do alcoolismo a questões biológicas, enquanto 33 (50,7%) o atribuem à fraqueza psicológica do próprio alcoolista. Observa-se que, embora os sujeitos da pesquisa considerem “oficialmente” o alcoolismo como doença, eles abrigam atitudes, crenças e opiniões que se aproximam das representações do senso comum: consideram o alcoolismo como um fenômeno que tem sua origem na fraqueza psicológica da pessoa.

Eixo V - Representações sobre o alcoolista: o alcoolista é representado como uma pessoa solitária e que causa pena, incômodo e/ou risco à sociedade. Tem-se que o alcoolista é representado como uma pessoa que sofre e causa sofrimento, representação que reúne sentimentos contraditórios: pena/raiva; solidariedade/medo; aproximação/afastamento.

3.3. Resultados das entrevistas X resultados dos questionários

As enfermeiras trazem explicações sobre o alcoolismo baseadas no conhecimento científico sobre o tema, ou seja, compreendem o alcoolismo como doença. Essa compreensão é perpassada por representações ligadas à causalidade genética e social da doença e à fraqueza psicológica do doente. Assim, as enfermeiras representam o alcoolismo como algo predeterminado, contra o qual há pouca possibilidade de combate e superação. Também a análise dos resultados dos questionários indica que, de maneira subjacente à opinião de que o alcoolismo é uma doença, existe a crença de que essa doença está ligada à fraqueza psicológica do alcoolista, ou seja, o alcoolismo acontece em virtude de uma *falta* do alcoolista: falta de vontade, falta de autodeterminação. Assim, a representação do alcoolismo acaba sendo remetida à esfera do julgamento moral e ao

pensamento do senso comum, sendo, em última instância, um reflexo da ideologia vigente, que culpabiliza o pobre, o fraco e o doente (TELLES, 2001; SONTAG, 2007).

As representações sociais das enfermeiras sobre o alcoolismo na família aparecem da seguinte maneira: o alcoolismo é algo que pode ser “ensinado” dentro de casa – os jovens observam um familiar mais velho bebendo, geralmente o pai, e passam a imitá-lo, adquirindo assim o hábito de beber. Tal resposta encontrou bastante força de generalização no grupo total pesquisado. Essa representação traz o componente do determinismo em sua construção, pois compreende o alcoolismo como algo que tem sua gênese na família, havendo pouca possibilidade de fuga a essa herança familiar.

As enfermeiras representam Campos do Jordão como um município que tem grande incidência do alcoolismo. Essa representação encontrou correspondência mais fraca no grupo que respondeu ao questionário. De maneira geral, entende-se que os resultados da pesquisa indicam a construção de representações sobre Campos do Jordão como uma cidade que reúne alguns elementos considerados propícios ao surgimento do alcoolismo: clima frio; pobreza; fato de ser uma cidade pequena, que oferece poucas opções de cultura, lazer e trabalho.

A representação do alcoolismo como algo associado à pobreza não é exclusividade do grupo social da enfermagem. Outros grupos têm elaborado também essa representação (NEVES, 2004; MARTINS et al., 2010). Dessa forma, entende-se que os sujeitos da presente pesquisa buscam no senso comum as ancoragens para a elaboração de representações sociais sobre o alcoolismo. Ao associar o alcoolismo à pobreza, os profissionais de enfermagem estão recorrendo ao modelo moral, que culpabiliza o pobre por sua pobreza (TELLES, 2001) e responsabiliza o alcoolista por seu “vício” (VALENTIN, 2000; NEVES, 2004; MARTINS et al., 2010).

Em relação à sua atuação profissional, foi possível perceber que o grupo pesquisado representa a enfermagem como um trabalho de cuidado aos pacientes, sejam eles alcoolistas ou não. As enfermeiras também representam sua profissão como um trabalho que deve ser realizado necessariamente em equipe: cada função e cada funcionário é importante para que o trabalho seja eficiente. Sendo assim, é possível inferir que a atuação da enfermagem no atendimento ao paciente alcoolista é perpassada pelas representações de “vocação”, “cuidado”, “colaboração” e “maternidade” (BORGES et al., 2003).

Conclusões

De acordo com os resultados da pesquisa, conclui-se que nas representações dos profissionais de enfermagem sobre o alcoolismo estão presentes duas formas de ancoragem:

- 1) O paciente alcoolista é representado como uma pessoa que ao mesmo tempo

provoca e sofre diversas perdas (família, emprego, saúde), correndo o risco de perder a própria vida em decorrência do alcoolismo. Essa representação é ancorada na crença popular de que ao alcoolismo subjazem a pobreza, a solidão e a indigência, sendo essa uma ancoragem psicossociológica, pois se trata de uma representação que advém do senso comum e é reconstruída pelo sujeito (CHAMON, 2006).

2) O alcoolismo é representado como uma escolha pessoal do indivíduo, escolha que poderia ser evitada por ele. Essa representação está ancorada na crença, compartilhada por diversos grupos sociais, de que o alcoolista é responsável e culpado por sua doença, cabendo unicamente a ele a decisão de superar o alcoolismo. Essa seria uma ancoragem sociológica, pois diversos grupos constroem e comunicam a mesma representação e a relação simbólica entre esses grupos intervém na criação das representações sociais (CHAMON, 2006).

Essas representações expressam o conhecimento elaborado pelos profissionais de enfermagem sobre o alcoolismo e, de acordo com Moscovici (2010), é esse conhecimento que orienta as comunicações e instrumentaliza o grupo para atuar no cuidado ao paciente alcoolista.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edição revisada e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2008.

BORGES, M. S., GUILHEM, D., DUARTE, R. A., RIBEIRO, A. S. M. Representações sociais do trabalho da enfermagem: as ancoragens estruturais na visão da sociedade brasileira. *Ciência, Cuidado e Saúde*. Maringá, 2 (2), 113-122, 2003.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD). *Relatório Brasileiro sobre Drogas*. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

_____. *Álcool e Redução de Danos: uma abordagem inovadora para países em transição*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. *A Política do Ministério da Saúde para a Atenção a Usuários de Álcool e Outras Drogas*. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

CASTRO, P. Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. *Análise Social*, XXXVII (164), 949-979, 2002.

CHAMON, E. M. Q. O. Representação social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ano 6, n. 2, 2006.

CHAMON, E. M. Q. O., CHAMON, M. A. Representação Social e Risco: uma abordagem psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.) *Gestão de Organizações Públicas e Privadas*. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

DESCHAMPS, J.; MOLINER, P. *A Identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

EDWARDS, G., MARSHALL, E. J., COOK, C. C. H. *O Tratamento do Alcoolismo: um guia para profissionais de saúde*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

JODELET, D. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MARTINS, L. F. *et. al.* Moralização sobre o uso de álcool entre estudantes de curso de saúde. *Revista Estudos de Psicologia*, jan./abr, 2010.

MOSCOVICI, S. *A Psicanálise: Sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2010.

NEVES, D. P. Alcoolismo: acusação ou diagnóstico? *Cadernos de Saúde Pública*, 20 (1), p. 7- 36, 2004.

NEVES, K. C., TEIXEIRA, M. L. O., FERREIRA, M. A. Fatores e motivação para o consumo de bebidas alcoólicas na adolescência. *Revista Escola Anna Nery de Enfermagem*, 19 (2), 286- 291, 2015.

RAMOS, S. P., BERTOLOTE, J. M. *Alcoolismo Hoje*. Porto alegre: ARTMED, 1997.

SONTAG, S. *Doença como Metáfora: AIDS e suas metáforas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TELLES, V. *Pobreza e Cidadania*. São Paulo: 34, 2001.

VALENTIM, A. O campo da *droga* em Portugal: medicalização e legitimação na construção do interdito. *Análise Social*, vol. XXXIV (153), 1007-1042, 2000.

VARGAS, D., LABATE, R. C. Atitudes de enfermeiros de hospital geral frente ao uso do álcool e alcoolismo. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 59 (1), 47-51, 2006.

O SAMBA PAULISTA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL: O SAMBA PAULISTA: DO RURAL ÀS RODAS DE SAMBA DA CAPITAL

Maria José de Oliveira Navarro

PPG– EAHC– UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Profa. Dra. Silvana Seabra Hooper
Orientadora

Prof. Dr. Marcel Mendes
Co-orientador

O interesse pelo tema: “O samba paulista e sua relação com a formação da identidade nacional” surgiu das discussões em sala de aula no curso de pós-graduação “Docência na Educação Superior”, de forma específica na apresentação de trabalhos sobre cultura brasileira. Em função da pesquisa sobre o tema: “A Formação e a Criação da Identidade Nacional”, fez-se necessário o retorno a alguns clássicos da literatura brasileira. Partindo da reflexão sobre essas obras, originou-se o desejo de investigar a relação do samba com a formação da identidade nacional.

Os métodos que esta pesquisa se propôs a utilizar foram: a pesquisa bibliográfica, o método comparativo antropológico e o histórico. A partir da pesquisa bibliográfica observou-se que os principais autores utilizados como fundamentação teórica tecem análises comparativas, principalmente os estudos de Tinhorão, e apresentam análises entre o samba e a dança (por exemplo, o samba e a fofa, o samba e o fado, o samba e o lundu, o samba e o maxixe). Já a autora Florência Garramuño utiliza o conceito de primitivo e de moderno em uma análise não de oposição, mas de complemento desses termos, tecendo comparações entre o samba e o tango como símbolos de construção da identidade nacional.

Neste contexto, percorreu-se a história do samba do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX. O samba partiu de algumas regiões do nordeste brasileiro como o Ceará, Pernambuco e Bahia, num percurso “diaspórico”, e foi para o sudeste, chegando ao Rio de Janeiro – onde se “patenteou” como samba nacional, até suas primeiras observações no interior de São Paulo por Mário de Andrade, feitas pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss, pelo pintor modernista Di Cavalcanti, dentre outros acadêmicos ou não.

A literatura e as artes contribuíram para a construção de uma identidade nacional, mas ainda com influências europeias, como no caso de *A Moreninha* (1844), de Joaquim Manuel de Macedo – primeiro romance romântico brasileiro. Já *O Guarani* (1857), de José de Alencar, foi o primeiro romance de temática indianista publicado pelo autor, e estabele-

ce uma visão idealizada da formação do povo brasileiro, por meio do índio Peri e da portuguesa Cecília.

Um dos mais relevantes acontecimentos da arte brasileira na história da formação da identidade nacional foi a Semana de Arte Moderna de 1922. O evento, que ocorreu no Teatro Municipal de São Paulo, entre os dias 13 e 18 de fevereiro de 1922, pode ser entendido como um marco na história cultural brasileira. Essa era a intenção dos artistas envolvidos, que levantaram a bandeira de “cultura nacional”. Assim, buscou-se reunir no evento artistas que trabalhassem temas nacionais em suas obras.

Partimos de uma análise dialética do samba, relacionando-o ao projeto nacional de Getúlio Vargas na construção do Estado Novo, abordando suas dicotomias e sua conexão com outros ritmos, além de buscar entender a sua inserção em diferentes camadas sociais. Tratamos neste diálogo as análises de José Ramos Tinhorão, Florencia Garramuño e Magno Bissoli Siqueira, autores que tratam da questão política entre o samba e o governo de Getúlio Vargas, o samba como símbolo de brasilidade.

O samba paulista desde sua construção nos interiores do estado de São Paulo traz uma ancestralidade africana, assim como em outras regiões do país, para as quais foram trazidos negros e que foram escravizados, no entanto, não escravizaram sua cultura, cheia de crenças e costumes. Essas crenças e costumes trazidos pelos negros se depararam com a cultura que já havia nas regiões do interior paulista, isto é, uma cultura “caipira”, que teve sua formação definida por Antonio Cândido (1998, p. 35).

Onde nasceu o samba? A partir daqui tem-se um caminho historiográfico a percorrer, pois da mesma forma que chegaram à Bahia negros de diversas regiões da África

– de diferentes tribos, com diferentes dialetos –, também num movimento diaspórico, chegaram às outras regiões do Brasil, como São Paulo e Rio de Janeiro, nas fazendas, para o trabalho braçal. Talvez pelo clima ou pelas influências culturais regionais surgiram variações rítmicas do samba, antes uma dança, ou danças, como a umbigada, o jongo, o samba de bumbo, entre outros.

As primeiras referências ao termo *samba* ocorreram, segundo indicações, relacionadas a uma festa típica dos negros. Essas primeiras ocorrências do termo se deram no nordeste brasileiro e migraram pelo Brasil acompanhando os fatos históricos do país, pois a história do samba está intrinsecamente ligada à história da construção e formação da identidade nacional.

Uma das possíveis respostas à pergunta "O que é o samba?" é que o samba é ancestralidade. Ele é reconhecido desde seu surgimento como uma forma de expressão de um povo, constituindo mais do que um gênero musical. O samba, com origem nas tribos africanas, espalhou-se por toda a extensão do território brasileiro, do Nordeste ao Sudeste. Então, vem a pergunta: "Porque só no Brasil o samba encontrou 'ambiente favorável' para

sua expressão?" Dentre outras razões é que no Brasil não houve, por exemplo, proibição da utilização dos tambores.

Segundo Tinhorão, o primeiro registro escrito da palavra *samba* na língua portuguesa consta da edição de 1837 do jornal *Carapuceiro*, do Padre Lopes Gama, da cidade do Recife. Assim, entende-se que o conhecimento ao menos do termo *samba* ocorreu décadas antes de o ritmo vir a ser conhecido tanto no Sudeste como no Sul do Brasil.

Na edição de 12 de novembro de 1842 do mesmo jornal, novamente se encontra a palavra *samba*, em versos ali publicados pelo Padre Lopes Gama, por meio de um personagem matuto que trazia a memória de um Recife de trinta anos antes, ou seja, um Recife do “alvorecer” do século XIX, em uma carta-resposta do matuto à carta do seu compadre doutor Fagundes, acerca do crescimento da cidade do Recife.

Segundo Tinhorão (2012), Lopes da Gama chama a atenção para a importância desse personagem matuto que, no início dos anos 1800, pertencia à região rural do estado de Pernambuco, ainda muito distante da cidade, tanto geograficamente como no que se refere ao acesso à cultura conhecida nas cidades mais urbanizadas. Dessa forma, o que se tinha como forma de expressão cultural e divertimento do povo pertencente à região rural eram os “simplórios batuques africanos”.

A origem da palavra *samba* não é certa. Especula-se que o termo seja uma derivação da palavra africana *semba*, de origem bantu¹, que teria o sentido de “umbigada” (encontrão do umbigo de uma pessoa com o umbigo de outra, passo típico de danças afro-brasileiras). Essa dança, a umbigada, surge com o nome *semba*: Essas danças, tal como pela primeira vez chamou a atenção Edison Carneiro no início da década de 1960, tinham como característica coreográfica comum o uso da umbigada (ostensivamente aplicada, ou apenas insinuada pela aproximação frontal dos corpos dos bailarinos, que batem ou fazem uma vênica), e muito razoavelmente por isso as rodas de batuque identificadas por essa marca da *semba* africana passaram a ser chamadas de *sambas*. (TINHORÃO, 2012, p. 85).

O autor ainda enfatiza que o samba, como música urbana, apresentada nas primeiras décadas do século XX, sofreria algumas modificações no decorrer de sua história. Tinhorão afirma ainda que faltam documentos e relatos impressos que confirmem quando o

1) BAMBI, Emelindo Francisco. O sagrado nas culturas bantu em Angola. *Instituto Teológico Franciscano*. Disponível em: <www.itf.org.br/sagrado-nas-culturas-bantu-em-angola.html>. Acesso em: 19 jul. 2016.

samba, antes considerado “batuque de crioulos” de tradição africana, passa a ser reconhecido como gênero de música brasileira. Mesmo após essa denominação, o samba, no final do século XIX, ainda era tido como “selvagem” e de “gente de baixa estirpe”.

A marcha e o samba são produtos do carnaval, mas do carnaval dos negros e das classes mais baixas, assim pode-se entender o porquê de esses estilos serem expressões próprias desses segmentos sociais; foi daí que surgiram, segundo o autor, as primeiras expressões culturais urbanas do Brasil (até então o que havia culturalmente eram expressões “importadas”).

De acordo com Tinhorão, após Mário de Andrade, a música popular brasileira caminhou de maneira diferente do até então apresentado, sempre com uma conotação folclórica. No seu primeiro livro, Tinhorão já se dedicava ao estudo sobre o surgimento do samba e sua relação com a música popular brasileira (TINHORÃO, 2012, p.13).

A partir de 1911, o empresário Pascoal Segreto estimula o acesso da população ao teatro, abrangendo um público pagante cada vez mais numeroso e mais eclético: “cobrando apenas quinhentos réis por lugar na geral” (TINHORÃO, 2010, p. 249). Esse episódio, além de fomentar o acesso à cultura, fortaleceu as características dos tipos populares e o início de um processo de divulgação da cultura de forma mais massificada, alcançando o teatro de revista, em uma manifestação cultural ainda mais forte e que se tomaria um fenômeno reconhecido mundialmente como tipicamente brasileiro.

Essas novas expressões artísticas oriundas do samba (por exemplo, as danças, os cordões, os ranchos e até o carnaval de rua) começaram a ter visibilidade e acabaram sendo utilizadas por Getúlio Vargas no seu *projeto nacional*. Um “processo de popularização do samba era iminente, mas certamente a política de Vargas contribuiu para a sua consolidação no panorama nacional”².

É inquestionável a importância histórica dessa atitude política, que fomentou na nação um novo sentimento, o de pertencimento, seja na arte erudita, seja na arte popular. Dessa forma, inicia-se o chamado *projeto nacional*. Esse projeto político foi de grande contribuição no aproveitamento das potencialidades brasileiras, pois trouxe à luz as representações culturais das camadas mais baixas, somando-se às outras formas de expressão, o que se deu principalmente na música e, de forma muito significativa, no samba.

Assim chegamos à industrialização do samba (década de 1930) como mais um dos produtos tipicamente brasileiros a serem comercializados em grande escala. Segundo Tinhorão, os melhores compositores, músicos e cantores dessa época tiveram seu espaço

2) Conta o músico e historiador Magno Bissoli, autor da tese de doutorado “Caixa Preta: samba e identidade nacional na Era Vargas. Impacto do samba na formação da identidade na sociedade industrial: 1916-1945”, apresentado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP.

nas gravadoras como a Odeon, que manteve estúdio também em São Paulo sob o selo de Parlophon (TINHORÃO, 2010, p. 311).

O rádio não foi apenas meio de divulgação de uma cultura popular, mas também instrumento a serviço do governo de Getúlio Vargas, para incutir na população a ideia de identidade nacional. Desta forma, por estar a serviço do governo são obrigatórios uns “reajustes” nesse produto, que se torna produto de exportação, aí sim, se observa a globalização cultural correspondendo ao que entende por globalização.

Outra questão relevante abordada com veemência por Siqueira (2012) é o método utilizado para maior aceitação e também como um facilitador para a exportação do samba, que é o fator de seu embranquecimento; este seria um elemento unificador das classes, pois tinha como objetivo a inclusão, até mesmo na produção – colaborando para a construção de um país moderno, no qual o negro sambista, antes marginal, poderia ser mão de obra para as indústrias, além de produtor de entretenimento e consumidor do samba, em um só tempo gerando lucro para a indústria fonográfica e servindo como símbolo de brasilidade.

Portanto, pode-se afirmar que mesmo com essa dicotomia, pois são formas contrárias e complementares do papel do samba na formação da identidade nacional, ele é o instrumento utilizado política, econômica e socialmente como o gênero nacional que o negro irá se identificar. Dessa forma, pode-se dizer que o samba gera esse sentimento de pertencimento no brasileiro das várias camadas sociais urbanas. Ao mesmo tempo, o negro, criador original do samba, com o projeto nacional de Getúlio passa pelo mencionado processo de embranquecimento. O que era uma expressão popular passa a ser objeto catalisador de fomentos ao governo. Para isso, segundo Siqueira, o samba caminha para um distanciamento do seu criador, tornando-se *outro* samba diferente daquele dos terreiros. Há de se ressaltar que este fato último era inevitável, pois agora o samba não estava mais nas fazendas, mas em um ambiente urbano que buscava a modernização.

Houve “preferência” por artistas brancos como os mais geniais sambistas, pois estes representariam os brasileiros de forma mais “digna”, trazendo da classe média letrada o verdadeiro artista brasileiro, assim como Carmen Miranda e Ary Barroso. Houve certo boicote ao negro e à suacultura, de origem africana, com o intuito de descaracterizá-la e transformar o samba em algo pertencente aos brancos e mestiços (SIQUEIRA, 2012, p.172).

Garramuño faz uma análise comparativa entre a importância do samba para o Brasil e do tango para a Argentina. A autora investiga as redes e os processos culturais que levaram tanto o tango como o samba a se tornarem, em seus respectivos países, ritmos nacionais nas primeiras décadas do século XX. Segundo Garramuño, é verdadeira a premissa de que a cultura é sempre um campo de conflitos, dessa forma ela investiga a dinâmica em que se deram essas tensões na história do samba e do tango. A autora ainda

examina as relações estabelecidas por esses ritmos, inicialmente entre si e em seguida em outras esferas, como na moda, no cinema, na pintura, entre outras formas de expressão artística. Estas são ligadas aos vanguardistas na Argentina, assim como aos modernistas no Brasil, e associadas ao sentido mais íntimo desse processo da construção de uma identidade nacional. Dessa forma, segundo a autora, esses ritmos rapidamente tornam-se um palco no qual se apresentam Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral, Carmem Miranda, Carlos Gardel, entre outros (GARRAMUÑO, 2009, p. 14).

A autora trabalha com o paradoxo das modernidades primitivas, tratando do samba e do tango. Nota-se que ela chama a atenção para a ressignificação do samba e do tango como símbolos de modernidade. O que antes tinha conotação de primitivo, no sentido de original, passa a trazer consigo um tom de modernidade nacional (GARRAMUÑO, 2009, p. 28).

A autora aborda essa mistura de elementos que, à primeira vista, tem conotação contraditória, como conceito, ou seja, o primitivismo deve ser pensado em relação constante com a modernidade. Cabe considerar quão latente é essa questão nas formas artísticas, seja no samba, nas artes plásticas de Di Cavalcanti, na obra de Cecília Meireles, quando trata do tema Brasil, pois a arte moderna representa as formas originais da cultura brasileira.

Quando focamos no interior de São Paulo, Geraldo Filme afirma que os sambas de roda realizados pelos negros em Pirapora do Bom Jesus, em 1808, seriam a semente do gênero nessa região, ao menos é disso que se orgulha a cidade no seu site oficial.

Das diversas formas de Samba surgem várias nomenclaturas: Samba Antigo, Samba Caipira, Samba Campineiro, Samba de Pirapora, Samba de Terreiro, Samba de Umbigada, Samba Lenço, Samba Paulista, Samba Sertanejo, Batuque, ou, entre seus praticantes, simplesmente Samba, Samba de roda/Samba de bumbo/Samba rural.

As formas de samba em Pirapora, para festejar o Santo, eram os sambas de Umbigada, Samba de Lenço, jongo, tambu entre outros. A forte presença da zabumba (bumbo) que fazia o compasso do ritmo da dança, aos poucos provocou a fusão da denominação dos sambas praticados nos barracões de Pirapora como samba de bumbo ou samba de Pirapora que Mario de Andrade preferiu chamar de “Samba Rural Paulista”.

A partir das décadas de 1910 e 1920, a presença crescente dos batuqueiros em Pirapora a tornou no reduto do samba paulista, e os batuques dividiam o motivo de atração dos romeiros com a festa religiosa – um sincretismo: a fusão de diferentes elementos, desde elementos culturais aos religiosos, trazidos das origens africanas a elementos do catolicismo. Essa mistura de crenças e culturas levaram os padres responsáveis pela igreja de Pirapora a decretarem a demolição dos barracões considerados como antro das festividades profanas, tentando coibir essa manifestação

artístico-cultural não compreendida na época. Foi o Samba de Bumbo de Pirapora que originou uma das mais importantes influências dos primeiros cordões carnavalescos de São Paulo.

O que esta pesquisa aponta é que o samba rural paulista se difere do urbano e do carioca, de diversas formas: o toque caipira, tratado por Antônio Cândido (1998), traz como um dos seus principais elementos a *viola*, a utilização do *bumbo* e suas características de contar as crenças e o cotidiano (do final do século XIX ao início do século XX, contando sobre: plantações de café; pobreza; falta de dinheiro; falta de reconhecimento da cultura negra; papel do branco no samba, pois estes começam a participar dessas romarias e dessa mistura cultural). Quem traz esses elementos nas suas obras, principalmente: Geraldo Filme e Toniquinho Batuqueiro.

Já quando nos debruçamos sobre o samba urbano de São Paulo, obrigatoriamente deve-se citar Adoniran Barbosa (com Demônios da Garoa), Germano Mathias e o zoólogo da USP Paulo Vanzolini, entendendo que estes são os representantes de grande relevância na história do samba paulista urbano. Posteriormente, Geraldo Filme e Toniquinho Batuqueiro vieram engrossar o coro do samba paulista na capital, principalmente na Praça da Sé com os engraxates sambistas. Daí começa uma espécie de fusão entre o urbano e o rural. Neste espaço urbano com o advento dos rádios e revistas o acesso ao samba carioca trouxe suas contribuições culturais, estas com grande influência na criação e profissionalização do carnaval paulista.

Na segunda metade da década de 1960, Osvaldinho conciliava um estilo de vida tradicional com severas doses de vanguarda, que resultaria em importantes parcerias em sua carreira. "Em 1967, entrei para o Demônios da Garoa, junto com o Adoniran", recorda com emoção do sambista paulista por natureza e de nomes saudosos da música brasileira com quem teve a oportunidade de conviver, como Ataulfo Alves, Ismael Silva, Nelson Cavaquinho, Clementina de Jesus, Cartola e Geraldo Filme.

Em 1974, Osvaldinho grava seu disco de estreia como intérprete, produzido pelo selo Marcus Pereira. O músico recorda o episódio em que *José Ramos Tinhorão* - importante crítico musical - publica no *Jornal do Brasil* uma crítica sobre o disco: "Ele começou me elogiando como profissional, mas 'meteu o pau' no meu trabalho dizendo que eu não acrescentei nada à cultura paulista regional. Que o meu disco refletia um padrão carioca de samba e não exaltava o samba rural de São Paulo". Ao contrário do que se esperava, a reação do músico foi inusitada: "Ao invés de eu achar ruim, me tornei amigo do Tinhorão, agradei e comecei a militar pela valorização do samba de São Paulo" (CUÍCA; DOMINGUES, 2009, p. 21).

Os sambas de Toniquinho Batuqueiro e Geraldo Filme, falam da roça, da falta de condições dignas de moradia na favela. Na capital de São Paulo, nas periferias, depois do meio do século XX Adoniran Barbosa e Paulo Vanzolini falam da fábrica, dos bares do

centro, da Boemia e Geraldo filme começa a falar do carnaval de São Paulo e dos elementos que compunham esse universo.

Essa relação de Pirapora com as Escolas de Samba da capital acontece de forma rica em trocas culturais entre os artistas mais importantes na história do samba paulista, pois os sambistas da capital encontravam-se com os outros sambistas do estado nesses barracões, os quais têm muitas histórias e composições feitas nesses encontros. Um desses exemplos é uma música de Geraldo Filme (*Batuque de Pirapora*). Falando em Geraldo filme, vale aqui darmos o devido reconhecimento a esse artista paulista, um dos mais importantes sambistas, além de ser um dos responsáveis pelo “intercâmbio cultural” do samba rural (de bumbo) e o urbano, pois transitou nesses dois universos, proporcionando esse hibridismo cultural entre a cidade de São Paulo e o interior. Também é o autor de um dos sambas mais importantes da Escola de Samba Vai-Vai (*Tradição - Vai no Bixiga pra ver*).

Toniquinho Batuqueiro é um dos principais autores do samba rural paulista e sua transição: as rodas de samba da capital. Deve-se ressaltar a importância dada a sua obra por Renato Dias do Kolombolo de Diá Piratininga e T-Kaçula do Samba Autêntico, que gravaram suas músicas, revisitando todo seu repertório, no Projeto Memória do Samba Paulista, além de realizarem filmes documentários, nos quais os dois têm forte participação. Na contemporaneidade do samba paulista esses dois nomes são de suma importância no que se refere ao resgate da memória do samba paulista.

Que Adoniran inventava as histórias de suas músicas, já era sabido, pois o Ernesto passou a vida dizendo que não houve nada daquilo que diz *O Samba do Ernesto*, o qual conta que o Ernesto furou com ele e com uns amigos. *Iracema*, segundo relatos, foi uma moça (Iracema) que o esnobou e ele fez a música matando-a atropelada. Para Paulo Vanzolini, outro dos maiores expoentes da nossa história musical, seu samba *Apaga o Fogo*, *Mané* diz mais sobre São Paulo do que qualquer volume de enciclopédia (CUÍCA; DOMINGUES, 2009, p.124). Há de se concordar com Paulo Vanzolini, pois como cantora eu sempre que possível interpreto essa música, pois sua importância histórica é valorosa. Essa música conta o seu tempo, ou seja, o tempo do lampião, o tempo em que se acendia o fogão a lenha, o tempo em que se escrevia bilhete num papel...

O casamento Demônios da característico bem-sucedido de Adoniran e Garoa tornou-se um símbolo e, identitário do samba paulistano, pois trazia consigo o trabalho de vocalização que se encaixou perfeitamente às músicas de Adoniran Barbosa (CUÍCA; DOMINGUES, 2009, p.129).

O que este estudo conclui é que o samba tem seu papel político, social, cultural e estes papéis são os que movem este trabalho: a incumbência de ser o símbolo utilizado como catalisador de povos para formação da identidade nacional, não deixando de ser primitivo e moderno, coexistindo esses dois elementos. Pelo samba o povo pode sentir-se parte de um todo, de uma nação, incutindo um sentimento de *pertencimento*.

Convém ressaltar a importância de Clara Nunes nesse cenário, que se aproximou de Carmem Miranda no tocante à representação do Brasil para o mundo. As duas morreram jovens, Carmem explorada pelo mercado artístico estadunidense e Clara vítima da vaidade moderna.

A principal pergunta que esta pesquisa bibliográfica se propôs a responder é: "Qual a relação do samba paulista na formação da identidade nacional?" O desenvolvimento da pesquisa permitiu a criação de um subtítulo: O Samba Paulista: do rural às rodas de samba da capital. As contribuições nasceram nos interiores paulistas com as tradições caipiras somadas às dos imigrantes europeus. Essas tradições em Pirapora se fundiram umas as outras, as crenças religiosas africanas com as ocidentais, além das expressões culturais incrementadas com batuques dos bumbos dos sambistas, sendo observados no início do século XX por Mario de Andrade, que o denominou *Samba rural paulista*. Estas misturas étnicas culturais deslocam-se para a capital de São Paulo, somando-se ao urbano, transformando o samba. Sendo assim, o samba de bumbo perde esse espaço de celebração e, devido ao conflito entre a religião e a cultura de um povo – que em sua maioria eram negros –, há uma mudança na forma de representação cultural de uma expressão específica dessa região do Brasil, o interior paulista.

Quando o samba rural chega ao espaço urbano, no início do século XX, se apresenta nas rodas de samba na Praça da Sé, com engraxates, na sua grande maioria pobres de descendência negra, se reunindo para fazer samba. Dentre estes surgiram nomes que ficariam gravados na história do Samba Paulista urbano.

Quando nos atemos aos grandes nomes da história do samba paulista, encontramos Adoniran Barbosa, Paulo Vanzolini, Geraldo Filme, Demônios da Garoa, Toniquinho Batuqueiro, Osvaldinho da Cuíca, Germano Mathias, dentre muitos outros, que são a prova de que o samba paulista tem identidade própria, demonstrada por seus músicos e intérpretes. Pode-se concluir que essa é a relação do samba paulista com a formação da identidade nacional, pois músicas como *Trem das Onze*, *Um homem de Moral*, *Ronda*, *Tradição*, etc. são o retrato da contribuição paulista à cultura brasileira. Mas o foco desta pesquisa foi a análise do samba rural paulista e o urbano, a partir daí, pode-se fomentar a comparação do samba paulista urbano com o samba urbano carioca. O objetivo proposto foi atingido nesta pesquisa acadêmica e apontou o movimento de resgate do samba rural “tradicional” paulista abordando a criação de grupos formados com a intencionalidade de pesquisar e mostrar compositores paulistas, músicos sambistas, em um movimento de recuperação desse samba rural paulista e o urbano, constituídos por sambistas na sua maioria de descendência negra. Nesses movimentos sociais culturais citamos: o Kolombolo, fundado por Renato Dias; Samba Autêntico, fundado por T-Kaçula e o Samba da Vela (há mais de 15 anos, uma roda mantém acesa a chama do samba, em Santo Amaro, na Zona Sul de São Paulo).

A conclusão à qual este trabalho chegou foi que há um samba rural paulista, que já vem sendo pesquisado por outros acadêmicos e músicos, mas o que trazemos de novo é a observação desse resgate do samba rural paulista; o samba de bumbo de Pirapora, em um movimento híbrido, formando o samba Paulista urbano. Com esse resgate recuperaram-se as manifestações religiosas de descendência africana, de onde o samba surgiu. No Kolombolo, tem-se respeito aos Orixás, aos Santos, além de imagens e velas. Tanto no Kolombolo como no Samba Autêntico e no Samba da Vela, as reuniões são em círculo, formando as *rodas de samba*. No Kolombolo só se canta samba paulista, tanto tradicional rural como moderno. Já no Samba Autêntico cantam-se sambas de todas as regiões do Brasil, com enfoque no samba paulista, enquanto o Samba da Vela canta-se apenas músicas autorais de compositores que fazem parte deste grupo e o samba só acaba quando a vela apaga.

Referências

ALVES, Castro. *O navio negreiro e outros poemas*. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

ANDERSON, Benedict R. *Comunidades imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

BAMBI, Ermelindo Francisco. O sagrado nas culturas bantu em Angola. *Instituto Teológico Franciscano*. Disponível em: <www.itf.org.br/o-sagrado-nas-culturas-bantu-em-angola.html>. Acesso em: 19 jul. 2016.

BITARÃES NETO, Adriano. *Antropofagia Oswaldiana: um receituário estético e científico*. São Paulo: Annablume, 2004.

BOAS, Franz. *As limitações do método comparativo da antropologia: 1896*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2014.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2013.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CUÍÇA, Osvaldinho; DOMINGUES, André. *Batuqueiros da Pauliceia*. São Paulo: Editora Bracarolla, 2009.

DAMASCENO, Darcy; CUNHA, Waldir da. (Catalogação e transcrição). “Os manuscritos do botânico Freire Alemão”. In: *Anais da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, 1961, v. 81, p. 219.

DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Editora,

2014. ELIAS, Norbert. *Mozart: Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

_____. *Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

_____. *A Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia de livro, 1972.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. São Paulo: Global, 2013.

GARRAMUÑO, Florencia. *Modernidades primitivas: tango, samba e nação*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro. Modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, 2012.

GOMES, Carlos Antônio Moreira. *Um batuque memorável no samba paulistano*. São Paulo: Gráfica Crisan, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

MENDES, Lenita Waldige. *A lanterna mágica e o burrico de pau: Memórias e histórias de Carlos Gomes*. Campinas: Unicamp, 2013.

OLMEDO, Mayki Fabiani. *Heitor Villa-Lobos: Suíte popular brasileira*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.

RAMOS, Caio Silveira. *Sambexplícito: As vidas desvairadas de Germano Mathias*. São Paulo, 2008.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 a 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Nem preto nem branco muito pelo contr3.s.ckenzie, 2013.a sociabilidade brasileira - 1tra - 1t3.a sociabilidade brasileira - 1*

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu Extático na Metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

SIQUEIRA, Magno Bissoli. *Samba e identidade nacional: As origens à Era Vargas*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *Música popular: um tema em debate*. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. *Os sons dos negros no Brasil*. São Paulo: Editora 34,

2012. WISNIK, José Miguel. *Sem receita*. São Paulo: Publifolha,

2004.

WOORTMANN, E. Método comparativo, família e parentesco: Algumas discussões e perspectivas. *Revista Antropológicas*, 2011.

<http://www.piraporadobomjesus.sp.gov.br/historia/o-samba-paulista-nasceu-empirapora>

Sobre Linguagens

Introdução

A fotografia possui o papel de congelar, parar, imortalizar fatos, pessoas e eventos, possibilitando lembranças futuras e, muitas vezes, uma autêntica reencenação de um rito, trazendo de volta as emoções vividas (SANTOS, 2009). Em formato digital, revelada por meio de um negativo, ou produzida sob efeitos gráficos, a fotografia permite a visualização de um momento considerado único e, muitas vezes, sem ensaio ou oportunidade de repetição.

Para Gustavo Alexandre Reis (2011), a fotografia traz um significado de memória singular e afetiva, pois “a partir do momento em que se torna acessível e fácil de usar, consolida seu papel como o principal mecanismo para o registro de momentos marcantes e significativos da vida” (REIS, 2011, p. 103).

Além do registro de memória individual, considera-se, também, uma função interativa na fotografia, reforçando a imagem e inserção do indivíduo na comunidade em que está presente. Pierre Bourdieu (1978), em sua obra *Un art moyen: essai sur les usages sociaux de la photographie*, afirma que a fotografia possibilita produzir nas figuras imagéticas os mais arcaicos valores da cultura, registrando histórias de um grupo e suas formas de expressão:

a fotografia convencional é aí vista como uma espécie de “totem” onde toma forma o sistema ético e estético do grupo social. A fotografia popular é um culto doméstico: nas cerimônias institucionais, como os casamentos, os aniversários, as bodas, o batismo, a comunhão cristã, a viagem de férias ou de núpcias, etc., ela se inscreve no ritual e tem por função sancionar, consagrar a união familiar. Em tais cerimônias, as pessoas se fazem fotografar porque a fotografia realiza a imagem que o grupo faz de si

mesmo: o que ela registra em seu suporte fotossensível não são propriamente os indivíduos enquanto tais, mas os papéis sociais que cada um desempenha: pai, mãe, avô, tio, marido, debutante, militar, turista. (BOURDIEAU, 1978 apud MACHADO, 1984, p.55)

Destarte, as fotografias podem ser consideradas registros simbólicos de grande valor afetivo que, juntamente ao seu caráter social, proporcionam ao indivíduo um ideal de pertencimento, coesão, identidade e referência. Consideradas como um suporte de memória, as fotografias ganham maior representatividade visual quando organizadas por meio de um álbum.

Ao produzir um álbum de fotografias, o homem deposita as suas memórias individuais, organizadas em forma de roteiro. Para Jerusa Pires Ferreira (2001, p. 11), a memória é uma “sustentação de identidades, rede de conhecimentos que se projetam ao passado e futuro concomitantemente”. Compreende-se, portanto, que a memória de um álbum fotográfico é composta por significados e representações de identidade de todos os sujeitos relacionados nesse roteiro.

Luís Antônio Feliciano (2005) corrobora o pensamento de Ferreira, ao relatar o seu fascínio pela fotografia. Para ele, “o álbum se vale do direito de ‘(re)compôr’, à sua maneira, o que foi vivido naquele momento”, em uma relação viva e dinâmica de referências pertencentes à memória do que foi vivido (FELICIANO, 2005, p. 58).

Em sua análise sobre o álbum de casamento, o autor afirma que é dessa forma que se encontra o vínculo dos noivos com seus familiares, parentes e amigos. Os convidados desejam identificar nas fotografias suas histórias e recordar suas emoções vividas em cada momento do ritual. Para os noivos, há uma oportunidade de resgate das sensações provindas de sua mudança de estágio social.

Ao expor o álbum de casamento aos seus amigos e parentes, o novo casal, além de compartilhar seu *status* social, reforça o caráter de grupo social estabelecido pelo evento registrado, trazendo assim memórias aos participantes do evento como personagens do mesmo.

Atualmente, além do modelo tradicional ainda mantido para a apresentação de um álbum de casamento, um novo formato de álbum possibilita aos noivos a exposição das fotos de forma criativa e, muitas vezes, autêntica. Produzido digitalmente, o fotoálbum surgiu a partir da evolução da tecnologia fotográfica, apresentando recursos que permitem diferentes montagens e formatos na organização e apresentação das narrativas.

Com base nesses dois modelos de álbum fotográfico, o presente artigo propõe uma

análise das diferentes formas de registro do ritual de casamento por meio da fotografia impressa, considerando a sua representatividade como objeto de memória individual e coletiva.

A fotografia como registro social

A imagem fotográfica possibilita que pessoas, lembranças e lugares permaneçam vivos na memória daqueles a quem agregaram significância. Como um suporte de memória, a fotografia é capaz de tornar material o instante intangível que se perde no tempo, ratificando aquilo que representa. Conforme Roland Barthes (2010), a “fotografia tem algo a ver com a ressurreição [...], o real no estado passado: simultaneamente o passado e o real” (2010, p. 96).

Barthes também compreende que, para que o instante seja rememorado, há a necessidade de uma narrativa, colocando a experiência em uma sequência. Muitas vezes utilizando-se de uma cadeia de acontecimentos que constrói a vida individual e social, a narrativa é construída a partir da presença de um “*donateur*” e de um “*destinataire*”, em uma “grande função de troca” (*idem*, p. 18). Desse modo, a interação e a sensação de partilhar reforça a necessidade da narrativa, que por si própria obedece a um critério temporal de descrição e transmissão do objeto narrado.

Em uma sociedade, os rituais sagrados, os eventos solenes e reuniões familiares são considerados importantes registros históricos e sociais. Sabendo que a fotografia é capaz de recriar uma realidade e de permitir no futuro uma reencenação de um rito, sua narrativa se faz necessária para a transmissão das lembranças e das emoções vividas. Nessa perspectiva, compreende-se, portanto, que as fotografias são objetos de uma leitura sociológica.

O registro de cerimônias por meio da fotografia capta comportamentos socialmente aceitos e, portanto, já solenizados, materializando a imagem que um grupo pretende apresentar de si próprio. Nessas circunstâncias, a intenção é manifestar que o verdadeiro objeto da fotografia não são os indivíduos, mas as relações entre eles. “O que é fotografado, e apreendido pelo leitor da fotografia, não são propriamente indivíduos na sua particularidade singular, mas sim papéis sociais” (BOURDIEU; BOURDIEU, 2006, p. 34).

A celebração de um casamento é, para quem o vive - noivos e circunstantes -, um evento único. É uma materialização do consumo de um rito, compreendida pelos envolvidos como uma memorável celebração de um ato de legitimidade de uma união, compartilhada publicamente com os demais membros da sociedade.

Em sua concepção sobre a relação entre o mito e o rito, Maria Luiza Puglisi Munhoz (2001) compreende que o “mito é a expressão simbólica de valores e tradições familiares”, que condicionam o comportamento de seus membros por meio de ritos. “O mito se

mantém no nível das ideias, expressando as experiências significativas da família, enquanto o ritual demonstra de que forma são vividas as experiências” (2001, p. 56).

Dessa forma, “visto que o rito reatualiza, presentifica o mito”, é possível rememorar o rito e reviver as sensações do mito a qualquer momento. O registro do mito proporciona “um eterno presente”. “E mais que presente, mais que passado, mais que mito: uma memória da sociedade” (SANTOS, 2009, p. 152).

Jorge Viana Santos (2009) afirma que, dentre as opções de registro histórico do casamento, como pinturas, filmes, vídeos, a fotografia se destaca. Por sua capacidade de congelar instantes, transformando-os em imagens, a fotografia do rito é indispensável para o registro de uma memória individual e também social. Sobre a apresentação das fotos por meio de um álbum de casamento, Reis (2011) ressalta que o álbum é parte do evento, “é algo muito tradicional. Espera-se isso do casal” (2011, p. 11).

Na contemporaneidade, ao contratar um serviço de cobertura fotográfica para o casamento, os noivos dão preferência a trabalhos criativos e originais, além de boas opções de pacotes e valores dos serviços. Para tanto, a equipe de profissionais envolvidos no registro fotográfico deve ser especializada em captar cada instante importante do evento, desde a preparação da noiva (Dia da Noiva), acompanhando a cerimônia civil ou ecumênica, até o momento festivo. Após ensaios fotográficos e registros sob diversos ângulos e perspectivas, a equipe contratada trabalha cada foto em estúdio antes de encaminhá-las aos noivos.

Atualmente, há a opção de um serviço fotográfico que somente reúne as fotos em um arquivo digital, sem a necessidade de impressão das mesmas. Essas imagens em formato digital podem ser apresentadas pelos noivos por meio de suas redes sociais e até mesmo compartilhadas como portfólio dos fornecedores ou publicadas como um registro de evento social. Contudo, é também oferecida a oportunidade de seleção de uma quantidade de fotos para impressão em formatos diversos, bem como o tratamento dessas fotos para a composição de um álbum.

O álbum de casamento e a construção de uma identidade

Organizadas em conjunto, as fotografias apresentadas por meio de um álbum fortalecem a visualização de um roteiro de um ritual de casamento, com começo, meio e fim. Assim como as fotografias de família, um álbum de casamento é dinâmico em seu significado, não apenas refletindo as relações sociais e ritos, mas também recriando fatos por meio de uma linguagem diferenciada, apropriada pelos noivos ao contarem sua história.

A dinâmica de interpretação de diferentes significados nas fotografias de um álbum também é compreendida por Reis (2011) em sua análise sobre a narrativa verbal e visual do álbum, comparada à narrativa visual do fato observado:

Nesse contexto, uma fotografia pode ser a peça chave para o entendimento do seu espectador e, por conseguinte, para a formação de opinião dele. A percepção sobre um fato ou uma informação pode ser direcionada pelo uso de uma fotografia. (REIS, 2011, p. 96).

A festa de casamento, devido a sua série de regras, identificáveis e reproduzíveis, concede uma ideia sobre a ordem das coisas e a composição de um cenário representativo dos noivos em sua sociedade. Ao registrar os bens materiais em suas fotos, por exemplo, as alianças e o bolo, os noivos provocam uma sensação de nova situação social conquistada, repercutindo em valores memoráveis proporcionados pela sua festa de casamento.

Selina Chan e Simin Xú (2007) compreendem que o amor romântico e a conjugalidade representados nas fotografias dos noivos são aplaudidos por amigos e parentes, que apreciam um roteiro elaborado cuidadosamente pelo profissional que consegue captar um “olhar de noiva”¹. Para as autores, esse exercício de observação e produção fotográfica é oriundo das expectativas públicas quanto às imagens da noiva. O conceito do olhar de noiva é interpretado por Selina Chan e Simin Xú no *paper Wedding Photographs and the Bridal Gaze in Singapore* como uma forma eclética de ver e compreender o significado social, cultural e normativo das fotografias de noiva.

De fato, o olhar do fotógrafo promove o “olhar de noiva”, construído não através da diferenciação e da inovação, mas por meio da imitação e da padronização (CHAN; XU, 2007, p. 89). Desse modo, compreende-se que o “olhar de noiva” necessita de uma apreciação do casal pelo amor romântico, estimulado por fotógrafos profissionais que criam um roteiro expresso de forma pictórica. Muitas vezes, essa expressão se dá por meio da linguagem corporal dos noivos, com poses planejadas para cada foto.

Na percepção de Chan e Xú, a noiva é frequentemente fotografada para ser como uma princesa com o seu príncipe em seu castelo romântico. Portanto, incentivar o “olhar de noiva” tem por objetivo capturar a experiência de ser noiva, narrando um conto de fadas, em um cenário de idealismo romântico apresentado por meio das fotografias.

Para a noiva, mais importante que um cenário romântico, as fotografias revelam um momento mágico, dramaticamente diferente de sua aparência cotidiana. Visando uma aparência de princesa, usando cílios postiços, penteados elaborados, maquiagem marcante e um traje único e especial, a imagem da noiva é trabalhada para prevalecer aos olhos dos espectadores.

Para o novo casal que se une, poder pertencer a um roteiro de poses registradas em

1) O conceito do olhar de noiva é interpretado por Selina Chan e Simin Xú no *paper Wedding Photographs and the Bridal Gaze in Singapore* como uma forma eclética de ver e compreender o significado social, cultural e normativo das fotografias de noiva.

cenários memoráveis faz parte da concretização de um sonho realizado. Dessa forma, a sua imagem no álbum de casamento deve ser revelada em um material visual sofisticado, trabalhado para transmitir uma imagem espetacular e inesquecível desse importante ritual romântico.

O tradicional e o autêntico na composição de um álbum de casamento

As fotografias de casamento são representações que revelam uma visão de mundo e ideais de família e conjugalidade, saudando o amor romântico de forma pictórica. Consideradas espetaculares, essas fotografias contêm imagens estereotipadas em um estilo de apresentação evocativa do amor, por meio de uma gama de cenários representativos, tais como: o beijo dos noivos no altar; o casal trocando as alianças; ou o olhar íntimo e emocionado, expressado após o “sim”.

Segundo as observações de Santos (2009), os símbolos do casamento não aparecem nas fotografias por acaso. Eles fazem parte de um cenário ritualístico e, ao mesmo tempo, singular, dada a construção de identidade do casal. Visando um efeito estético combinado ao simbólico e utilizando-se de técnicas fotográficas diversas, os símbolos são recriados, “a fim de garantir a um só tempo a fixação do instante e a possibilidade de interpretação do mesmo, o que resultará na sua (re)encenação” (SANTOS, 2009, p. 145).

Jean-Marie Schaeffer (1996), em sua análise sobre a linguagem fotográfica, também compreende a construção da imagem fotográfica como um signo contextualizado e representativo. Para Schaeffer, o pensamento lateral, originado de forma criativa, contribui para a subjetividade da fotografia e, concomitantemente, para a sua identidade visual:

A existência do que é conhecido como a "foto de recordação", assim como a utilização da imagem fotográfica para se recordar dos acontecimentos levam-nos a salientar a importância do conhecimento lateral no funcionamento da imagem como signo referencial identificante. (SCHAEFFER, 1996, p. 67).

Com base nos pensamentos de Santos e Schaeffer, é possível identificar diferentes características na composição dos álbuns de casamento produzidos hoje no mercado fotográfico. Com a evolução da tecnologia digital, o sistema de revelação de fotos traz mudanças na concepção e na montagem de um álbum. Enquanto o álbum tradicional é trabalhado no intuito de manter a formalidade e a elegância do registro fotográfico de um evento solene, o fotoálbum é um produto customizado² e mais despojado, com características de um estilo artístico contemporâneo.

2) Termo traduzido do inglês “customize” que caracteriza a alteração de algo aos requisitos de alguém, personalizar de acordo com as suas necessidades. Neste artigo, o termo foi utilizado como um correlato dos verbos personalizar e singularizar, aproveitando-se da contemporaneidade do termo que também sugere a uma apropriação de diferentes ideais e valores adaptados a um indivíduo ou a um produto.

Produzido por meio de diferentes tipos de papéis: algodão, papel fotográfico, *couchê*; ou com base em papel *canson* para fotos reveladas e coladas, um álbum de casamento apresenta uma organização roteirizada das fotos do evento, em tamanhos diversos de impressão. Após uma seleção das fotografias, há um trabalho sistemático para atingir a qualidade das imagens e a melhor disposição das mesmas no álbum.

No modelo tradicional de álbum de casamento, cada imagem é ampliada e ocupa uma única página, com ou sem bordas, conforme demonstrado na Figura 1. Programas digitais especializados permitem alterações no tratamento da imagem, mas não em sua disposição, que segue o roteiro do evento. Os álbuns são trabalhados com as fotos expostas por páginas, separadas e protegidas por papel vegetal, sem a intervenção de imagens ou formatos diferenciados na mesma página.



Figura 1: Álbum tradicional de casamento
(Constance Zahn Casamentos)³

Em um estilo considerado contemporâneo pelo segmento da Fotografia, o fotoálbum é produzido digitalmente e de forma criativa. As fotos podem ser expostas próximas a textos ou imagens, trabalhadas separadamente ou em conjunto, compondo o álbum de forma roteirizada, porém permitindo diferentes narrativas. Na avaliação de Reis:

As páginas do fotoálbum produzido digitalmente podem ter mais de uma imagem, facilitando montagens de cenas, permitindo a sugestão de situações e atmosferas muitas vezes fragmentadas em várias fotos. Na organização dessas páginas multifoto, é possível incluir elementos gráficos como textos, molduras, adornos, texturas, dégradés, vinhetas, filetes, linhas e pontos. (REIS, 2011, p. 38).

3) Constance Zahn Casamentos. Disponível em: <http://www.constancezahn.com/album-de-casamento-principais-tipos-e-tamanhos/>. Acesso em: 25 MAR 2017.

Além dos elementos gráficos que podem ser incorporados nas páginas, a organização do fotoálbum pode se dar em diferentes formatos de imagens, reunidas em uma mesma página ou até mesmo combinadas em formato de uma montagem fotográfica. Dessa forma, compreende-se que os fotoálbuns são produtos considerados autênticos na composição e apresentação das fotos, customizadas de acordo com a identidade do casal.



Figura 2: Fotoálbum produzido para registro de casamento. (VA Álbums)⁴

Assim como um livro, o fotoálbum conta uma história, eterniza fatos. Suas páginas permitem montagens das fotografias somadas a textos, títulos e figuras, que aproximarão os espectadores do casamento ao imaginário romântico característico desse ritual de passagem. Na Figura 2, é possível observar uma página de um fotoálbum com a exposição de imagens roteirizadas dos noivos, compondo a cena do corte do bolo.

Tal como o corte do bolo, outras cenas são representativas dentro do ritual e complementam a história narrativa do álbum de casamento, provocando sensações e lembranças tanto coletivas como individuais. Desse modo, compreende-se que, ao customizar o seu álbum de casamento, o casal estabelece um roteiro de imagens e histórias que, narradas pessoalmente aos espectadores, os aproximarão de seu imaginário e, principalmente, de sua identidade.

Considerações finais

Seja em formato digital ou revelada por negativo, apresentada em uma composição tradicional de álbum ou por meio de um fotoálbum, a fotografia carrega uma história prévia de ações e impressões. Cada momento fotografado é identificado no conjunto de práticas sociais que documentam memórias e fatos que, individualmente, possuem sua própria interpretação.

Assim como Barthes (2010), Walter Benjamin (1983) considera que a interpretação da narrativa é influenciada pela subjetividade de seu narrador que, ao relatar suas vivências

4) VA Álbums. Disponível em: https://vaalbuns.files.wordpress.com/2010/08/3va1-patricia-e-marcelo_prancha7.jpg. Acesso em: 25 mar 2017.

e experiências, reforça o valor afetivo do objeto narrado no imaginário de seu espectador. E considerando o valor afetivo e social do casamento, comentado por Reis (2011), compreende-se, portanto, a valorização de um roteiro narrativo quando da relevância à apresentação do álbum de fotografias, para a percepção e o registro material da cerimônia de casamento.

As fotografias digitais, muitas vezes transmitidas de forma virtual, por meio de fotoblogs ou redes sociais, suportam as novas práticas de expressão e relacionamento social, também permitindo diferentes narrativas. Contudo, cabe a reflexão: a exposição virtual das fotos de uma cerimônia de casamento também permite a interação social e afetiva proposta pela exposição por meio de um álbum? O excesso de registros e a quantidade de fotos escolhidas para uma apresentação virtual prejudicam a narrativa do evento de forma roteirizada?

Diante da evolução constante dos recursos tecnológicos que viabilizam a visualização desses registros por meio de aparelhos eletrônicos, considera-se relevante um futuro debate sobre a importância da permanência das estruturas materiais que permitem a narrativa e a exposição da imagem fotográfica de forma roteirizada e organizada. Tendo como exemplo a produção de um fotoálbum, também é possível constatar a necessidade de fazer uso da criatividade para renovar as técnicas de composição de um álbum de fotografias e, assim, garantir a sua representatividade visual.

Quando há registros de rituais sociais, como o casamento, é constatada a relevância da organização e composição das fotografias dentro de um roteiro e de seu contexto social. Há o desejo de compartilhar publicamente uma memorável celebração de união, bem como a oportunidade de reencenação e interpretação do rito. Logo, quando associadas em um álbum, as fotografias fazem parte de um roteiro inextricável e de original expressão, contribuindo para a criação e a manutenção de uma memória social.

Referências

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre fotografia*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: BENJAMIN, W. et al. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BOURDIEU, Marie-Claire; BOURDIEU, Pierre. O camponês e a fotografia. *Revista de Sociologia e Política*, n. 26, p. 31-39, Curitiba, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n26/a04n26.pdf>. Acesso em 26 maio 2016.

CHAN, Selina; XU, Simin. Wedding Photographs and the Bridal Gaze in Singapore. *New Zealand Journal of Asian Studies*, n. 9, December, p. 87-103. 2007. Disponível em: <http://www.nzasia.org.nz/downloads/NZJAS-%20Dec07/06Chan6.pdf>. Acesso em 30 março 2016.

FELICIANO, Luis Antonio. *Álbuns de casamento em dois movimentos: fragmentos visuais de um ritual*. — Campinas, SP : [s.n.], 2005.

FERREIRA, Jerusa Pires. Tantas Memórias. In: NUNES, Mônica Rebecca Ferrari. *A memória na mídia: a evolução dos memes de afeto*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

MACHADO, Arlindo. *A ilusão especular (Introdução à fotografia)*. São Paulo: Brasiliense/FUNARTE, 1984.

MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi. *Casamento: Ruptura ou continuidade dos modelos familiares?* São Paulo: Expressão & Arte, 2001.

REIS, Gustavo Alexandre. *O Design e a Fotografia no Fotoálbum de Casamento*. 2011. Disponível em: <http://ppgdesign.anhemi.br/wp-content/uploads/dissertacoes/55.pdf>. Acesso em: 21 abril 2016

SANTOS, Jorge Viana. *Fotografia, memória e mito: o álbum de casamento como recriação imagética de um rito social*. Estudos da Língua(gem) Imagens e Memória, p.133-152. 2009. Disponível em: www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/view/115/228. Acesso em 13 março 2016.

SCHAEFFER, Jean -Marie. *A Imagem Precária*. Campinas: Papirus, 1996.

DIMENSÕES DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA EM DIÁLOGO INTERSEMIÓTICO

Mariana Hossein Fontes

PPG – EAHC – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Prof. Dr. Marcos Rizolli
Orientador

Considerações Iniciais

O estudo trata de um processo que estimula e impulsiona o exercício da consciência do fazer artístico inserido na sociedade contemporânea, por meio dos diálogos que o trabalho da artista estabelece com outras linguagens e campos do pensamento. O conhecimento crítico, analítico e artístico ganha profundidade quando em contato com as questões que tangem os signos, seus usos, bem como suas constantes ressignificações. Assim, a partir da Semiótica de Charles S. Peirce, diante de um conjunto de imagens que se quer ler semioticamente, o primeiro passo metodológico a ser dado é o da fenomenologia, que consiste na observação do signo para, em seguida, caracterizá-lo e, por fim, relacioná-lo ao objeto. A aproximação de um elemento primeiro a um segundo corresponde ao pensamento sígnico, por meio do qual representamos e interpretamos o mundo (SANTAELLA, 2000).

O diálogo intersemiótico abrange a noção de um sistema de signos que se conecta a sistemas sígnicos de outras naturezas, ou seja: é a fotografia que, em diálogo, se liga à pintura, à literatura, ao teatro, ao cinema, à música etc. A partir desses entrelaçamentos se expande, percorre novos territórios e cria uma rica trama de significações (PLAZA, 2003). Portanto, investigar os elementos visuais que permeiam o universo dos signos e como se dá o manuseio destes pelo artista é fundamental para compreender as representações que circulam na arte e nos textos imagéticos das fotografias de Brooke Shaden. Por isso, a temática é concebida na esfera da práxis fotográfica, suas dimensões sensível e intelectual, compreendendo a arte como trajetória tanto da percepção como do pensamento. A Pesquisa em Arte é outra metodologia que norteia o trabalho, cuja investigação científica se desdobra no campo da arte. Vale ressaltar que a arte se configura como área do conhecimento humano, como forma de expressão e manifestação (ZAMBONI, 2012).

Brooke Shaden nasceu em 1987 nos Estados Unidos, frequentou a *Temple University* e iniciou seu trabalho fotográfico em 2008, depois de se formar em Cinema e

em Inglês. Shaden começou a fotografar autorretratos pela facilidade de controle sobre as imagens e hoje se tornou referência em fotografia *fine art*, não apenas como autorretratista, mas como artista, de modo geral. Shaden afirma ter como temática principal o fantasioso, o bizarro e a beleza presente no obscuro. Assim, busca a representação surreal por meio da imagem fotográfica combinada a técnicas de manipulação digital e a estética da pintura (SHADEN, 2017a). Uma das características centrais das obras de Shaden é a articulação dos elementos da realidade por meio de montagens visuais, criando cenas fantásticas, redigindo textos imagéticos. A artista, aproximando-se dos procedimentos de produção pictórica, literária e teatral designa para cada elemento em cena uma finalidade específica. Ao final da montagem observamos os diversos componentes – objetos, figuras humanas, luzes, texturas etc. – cuidadosamente posicionados e distribuídos, em que cada um assinala uma razão própria de ser, um motivo previamente estabelecido pela artista (de tal modo que esse caráter do *previamente calculado* é uma particularidade da poética da artista).

Adentrando o Universo do Pensamento Imagético

O sujeito contemporâneo adaptou-se ao seu *habitat*: o universo das imagens. Desse modo, na atualidade, parece ser natural que vejamos da forma como vemos. Porém, isso não é verdade, a começar pelo fato de que nem sempre as pessoas tiveram tanto contato com imagens como se tem hoje. O tempo todo nós estamos lendo imagens, mesmo que rapidamente, estamos interpretando signos – sejam sinais de trânsito, sejam expressões faciais, seja navegando pela internet. Mas não é porque o fazemos constantemente que esse seja um processo inteiramente natural, nós *aprendemos* a nos comunicar e a perceber o mundo em que nos inserimos dessa forma (BERGER, 2000).

A criança, ao passar pelo processo de alfabetização, desenvolve sua capacidade de leitura e escrita. Para tanto, é preciso que ela consiga estabelecer uma relação entre os sons e as letras, o que, em geral, é ensinado simultaneamente à leitura. A escrita é o registro gráfico dos sons que se inscreve em um complexo sistema de representação de uma dada língua, como o português. Aprender a associar sons a letras insere a criança ao ambiente da linguagem verbal (constituída pela oralidade e pela escrita): ela começa a descobrir e busca entender os usos, as funções e as possibilidades dessa nova forma de expressão – como os diferentes textos, meios, interlocutores etc. Assim, nós aprendemos também a ver, ou melhor: a ler textos visuais. A esse respeito, a designer e professora Donis A. Dondis (2007) afirma:

A sintaxe visual existe. Há linhas gerais para a criação de composições. Há elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não, e que podem ser usados, em conjunto com técnicas manipulativas, para a criação de mensagens visuais claras. (DONDIS, 2007, p. 18).

O conhecimento sobre construção da linguagem visual viabiliza a aquisição do caráter consciente que se atrela à leitura. Desse modo, partimos do princípio que a fotografia é uma forma de texto, que, no lugar de palavras, é redigido por elementos visuais, os quais possuem diferentes formas combinatórias e significativas. As componentes da imagem são como palavras selecionadas e arranjadas para a estruturação de um texto, um poema, uma música. Cada elemento visual presente na imagem carrega diversas possibilidades interpretativas, as quais não residem em si mesmas, mas se realizam naquele que lê a imagem.

Para o filósofo Immanuel Kant (1724-1804), o objeto em si não pode ser percebido, pois se configura em uma esfera diferente daquela que a capacidade sensível do sujeito opera, impossibilitando, assim, que a *coisa-em-si* seja capturada pelos sentidos daquele que a percebe. Mas, então, se não percebemos o objeto de fato, o que é que percebemos? Para Kant (e também para a teoria semiótica peirceana) são os fenômenos – de modo que esses afetam os sentidos do sujeito na medida em que ele possui sensações, e a tudo aquilo que o objeto causa no sujeito adiciona-se um estado de consciência (SAES, 2010). Assim, podemos dizer que a fotografia é uma representação que tem como matéria coisas- em-si, pois captura aquilo que existe no plano da realidade e que essa representação imagética se dá por meio de signos, os quais serão, quando em contato com outros sujeitos, percebidos por sensações (que para semiótica de Peirce se configura na primeiridade), junto da consciência (que ocorre na secundidade) e que resulta em uma experiência ou conhecimento (pertencente à terceiridade).

As imagens têm o poder de nos levar a sentir, lembrar, comparar, analisar, compreender, relacionar, enfim, dialogar internamente, com nós mesmos e, externamente, com os outros e com a vida. Nada nesse processo é exato ou absoluto, pois como leitores contamos com a nossa carga subjetiva e cultural, nossa intuição e criatividade. Colocar-se em frente de um texto visual consiste em perceber suas características formais, suas cargas significativas, sua relevância como discurso, suas particularidades como suporte e como meio de expressão. É, então, desconstruir imagens e pensamentos para construí-los novamente, diferentemente.

Segundo o crítico de arte John Berger (2000), quando vemos uma imagem, em nossa mente somos levados a ocupar o espaço que ela apresenta. Assim, a fotografia tem potencialidade transportadora: uma foto é capaz de nos levar de um ponto a outro, não no sentido restrito da geografia, mas, por se estender a um estado mental, o campo da percepção sensível e das emoções é somado a uma esfera intelectual e cognitiva. Desse modo, os signos pertencentes à imagem assumem, por meio daquele que a lê, mais de uma dimensão significativa e transformam-se à medida que vão além e além de sua dimensão de origem.

Quando em diálogo, todos os signos possuem a potencialidade de conectar-se uns aos outros: as classes significativas fervilham até que transbordam, mudam-se os aspectos

limítrofes de compreensão da produção imagética e, assim, a própria criação, a escrita visual contamina-se pelos diferentes campos de produção sensível e intelectual.

E o fazem de tal forma a influenciarem um ao outro. Segundo a semioticista Lucia Santaella (2009), os diferentes textos podem possuir elementos de caráter dual, assim, um poema, por exemplo, é composto por elementos verbais e, simultaneamente, podem ser visuais. Com isso, apresenta um modelo de leitura que contempla ambas as naturezas de um único signo. Toda linguagem é, então, manifestação híbrida. Isso implica na forma com essas matrizes sensíveis são percebidas: a sonoridade não é apreendida apenas pela audição, a visualidade pode também ser tátil e sonora (esta, no que se refere à sintaxe) e a verbal se aproxima pela sintaxe da matriz sonora e a forma da matriz visual.

Dimensão Sensível

Antes mesmo de nascermos já podemos sentir. Sentimos o acolhimento e a segurança do ambiente uterino, de condições ideais para nos desenvolvermos; sentimos a voz de nossa mãe – e imagine só a magnitude que se deve ter, no útero, a vibração sonora, deve-se sentir com o corpo todo; entre essas e outras manifestações dos sentidos, o feto torna-se, então, hábil para sentir. No instante em que o faz já se dá início a essa nova dimensão da vida: a percepção sensorial. Assim, ao longo do crescimento, a criança adquire experiências que são moldadas por suas percepções sensíveis e com isso ela cria modelos comportamentais. Ou seja, a criança experimenta pelos seus sentidos e passa a compreender o que é bom, o que é ruim, o que é certo, o que é errado etc. e, a partir dessas noções, aprende padrões de comportamento, os quais se baseiam também na imitação (geralmente do comportamento de seus pais). Com isso, a percepção sensível da criança, inserida em determinado contexto social e cultural, influencia, em seu comportamento e entendimento, sua construção psíquica e intelectual (VYGOTSKY, 1991).

Segundo a filósofa e professora Sílvia Faustino de Assis Saes (2010), para Aristóteles (385-322 a.C.), a percepção sensível é o meio que leva o sujeito a entrar em um contato primordial com a realidade e, dessa forma, torna-a sua conhecida. Esse canal que conecta o sujeito e o mundo são os cinco sentidos. Pela visão, audição, olfato, paladar e tato nós somos capazes de assimilar as informações que nos rodeiam e o modo como elas nos afetam. Aristóteles discorre também sobre a autonomia dos sentidos em relação ao intelecto, de tal forma que a capacidade sensível pode articular e discriminar por si só, sem depender da razão. E, assim, o conteúdo perceptivo se torna uma espécie de banco de dados e uma base sólida para o conhecimento objetivo. Outro filósofo, ainda a respeito da percepção, Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), afirma que essa é a origem da atividade em que o sujeito estabelece seu acesso ao mundo, é o conhecer de existências que pressupõe sua ação consciente, de modo que consciência é enxergar nas coisas percebidas o despontar de um sentido. Perceber qualidades se refere ao campo da existência, a qual envolve afetos e valores – os quais se formam como dois polos em um objeto da percepção, sustentados por uma estrutura complexa que conecta uma *consciência a dados*

sensíveis. A percepção e o sentimento são, ambos, atividades de atribuição de sentido àquilo que nos cerca. Portanto, o lugar em que o leitor da imagem se situa, por meio da percepção sensível, pode ser configurado, em seus desdobramentos, como reflexivo, interpretativo e intelectual.

As leituras imagéticas das fotografias de Brooke Shaden podem ocorrer de modos tão diversos quanto for seu público-leitor, pois compreendemos que cada indivíduo que compõe tal público apresenta uma nova possibilidade de interação com as imagens. A sensibilização que precede a leitura pode permitir uma interpretação mais profunda, imersa na subjetividade do leitor, que leva à leitura sua experiência, sua bagagem cultural e, ainda, sua intelectualidade. Como discurso visual, a fotografia *comunica* sistemas de signos. Uma fotografia é capaz de provocar sensações, emoções além de construir ideias e conhecimento. É um duplo movimento que se entrelaça: à medida que o sujeito a percebe sensorialmente, atinge certo estado emocional (DONDIS, 2007). Assim, na presença da imagem, diante dela, o espectador encontra-se entre a imagem, a mensagem, aquilo que a mensagem pode despertar e a emoção que sente no momento. Dessa forma, a ação comunicativa da imagem se desenvolve por duas vias: a sensível e a intelectual. A cada leitura, olhar e pensamento se unem.

Ao aproximar duas imagens, com o objetivo de constatar possíveis relações intersemióticas, partimos das categorias *sintaxe* e *semântica*. O diálogo proposto pela Figura 1 destaca-se pelas semelhanças sintáticas entre as imagens: luz e sombra; forma, figura e cor; composição. Elementos ligados principalmente à percepção visual do constructo imagético – esse processo também passa por um complexo trabalho mental de representação, elaboração, técnicas, traduções etc. –, mas a relação entre as duas imagens configura uma conexão icônica e indicial. Em outras palavras, elas se relacionam em qualidades da forma (por exemplo, pelo uso do vermelho no tecido, pelo desenho desse envolto ao corpo, do tom de pele amarelado, do fundo escuro e de tonalidade marrom etc.) e em assunto retratado, de maneira que ambas as figuras potencialmente apontam para a existência fatural. Já na Figura 2 o diálogo que se forja é também semântico, o qual possui sintaxe similar, mas com capacidade de se estabelecer associação entre significações, ou seja, apresenta conexão indicial em aspectos da forma e figura: as duas são compostas por imagens femininas, de pele pálida, com o corpo imerso na água, adornadas com flores nas mãos, com vestidos delicados e suaves; e conexão simbólica em elementos da semântica, cuja composição atrela-se ao sensível à medida que pode estar ligado a um estado emocional, remetendo a sensações, sentimentos, experiências, histórias, mitos e qualquer outra coisa que aparecer à mente daquele que lê a imagem.



Figura 1. *Homecoming*, Shaden (2016); *Venus e Adonis* [recorte], Goya (1771).



Figura 2. *The buoyancy in drowning*, Shaden (2011); *Ophelia* [recorte], Millais (1852).

O constante intercâmbio entre as matrizes da linguagem e pensamento promovem, por meio de seus princípios lógicos, as possíveis e infinitas combinações intercomunicantes. Santaella (2009) classifica as matrizes em três: sonora, visual e verbal. Para tanto, a autora tem como base a concepção de modularidade da mente humana, ou seja: a teoria das matrizes atrela o pensamento, ou a cognição, não apenas aos sentidos, mas à linguagem, como sistema de signos e como manifestação, envolvendo a cooperação entre os estímulos sensíveis e as respostas cerebrais. Possuímos um “banco de dados sensíveis” armazenado em nosso cérebro, o qual precisa ser composto da experiência do real. Assim, a represen-

tação visual parte do processo de estruturar formas visuais em linguagem, assumindo que os signos representam algo do mundo captado pela visão ou esses se apresentam entre si, em uma relação entre signos.

Portanto, o mundo é sinestésico. Isso significa que recebemos de forma espontânea e simultânea estímulos sensoriais de diferentes matrizes e, ainda, “as representações que se fazem na mente são resultantes de múltiplos dados que sincreticamente se estocam e se processam na memória, como estímulos em contaminação” (DOMINGUES, 1998, p. 17). Ao fruirmos uma imagem, tendemos a percebê-la como percebemos o mundo, mesmo que esta não tenha ligação direta com a realidade e sua representação, ainda assim temos como referencial de comportamento perceptivo-sensorial o modo como o fazemos dia a dia. Levamos, então, à leitura da imagem nossa maneira de compreender o mundo que nos rodeia, entretanto, em uma fotografia os sentidos são achatados junto ao plano espacial-temporal. Nossa realidade é pautada nesse plano, mas o fotográfico os coloca em suspensão: paralisa-se não só o tempo e o espaço, mas todo o universo da imagem – e com isso, alteram-se os aspectos da experiência sensorial – que, diferente da esfera da realidade, não pode ser descoberto à medida que é experimentado.

Entretanto, a exploração sensível também acontece por meio da fruição de imagens fixas, mas diferente do modo que se faz na realidade e/ou nas imagens em movimento. Ainda que a leitura da imagem aconteça de forma diferente, ela mantém o mesmo *mind set*, as mesmas disposições da mente que orientam o modo de olhar. Nas situações cotidianas, não temos o tempo e o espaço paralisados, à disposição do nosso olhar e, por isso, nossa capacidade de observação deve ser rápida para acompanhar as imagens que se formam diante nossos olhos. Já na leitura de uma fotografia, com o tempo e o espaço suspensos, podemos voltar à imagem com atenção aos detalhes, com a curiosidade de quem sabe que diante de si apresenta-se algo mágico: um mundo tão similar e tão diferente do nosso.

A percepção sensível de uma fotografia acontece condicionada ao achatamento bidimensional, à retirada da cena da esfera do real e ao deslocamento do indivíduo que percebe inserido no cenário para perceber fora desse, já que agora se encontram em esferas distintas. A fotografia é, então, a simulação de uma percepção em que o corpo está inserido na cena, de modo que quando vemos uma fotografia não identificamos, na fruição da imagem, o aparato técnico (a câmera fotográfica). Ao contrário, eliminamos o reconhecimento da interferência mecânica de tal forma que não passa por nossa mente que uma máquina produziu a imagem, e aceitamos que esta que se apresenta o faz, de fato, diretamente ao nosso próprio olhar. O olhar do artista e o olhar do leitor da imagem tornam-se um só. Nós o fazemos tão despercebidamente, tal como escolhemos ignorar a presença de nosso nariz em nosso campo de visão. Ao observarmos uma fotografia, parece que experimentamos a visão da mesma forma que vemos o mundo que nos cerca, entretanto, assumimos automaticamente o posto contemplativo.

Dimensão Intelectual

Nós, humanos, criamos formas distintas entre nós no que se refere à comunicação e expressão. Formas inteligentes, complexas e capazes de se adaptar, de crescer, de se conectar, de construir, de solucionar, de superar os limites que uma vez já as definiram. Somos capazes de criar incontáveis histórias, os mais diversos e fantásticos mundos, suas personagens e criaturas, somos capazes de sentir e de provocar sentimentos, sensações, ideias, lições, entendimentos. Somos, então, capazes de influenciar e inspirar. Somos afetados e afetamos, continuamente.

Começemos a pensar na esfera intelectual em sua relação com a linguagem a partir da leitura. O indivíduo capaz de ler, ou seja, capaz de assimilar informações de textos (lembrando que consideramos, aqui, as imagens também como forma de texto) implica na posse e domínio da habilidade para processar e expressar informações, de modo a ser capaz de construir conhecimento, o qual se desenvolve na esfera cognitiva. Assim, para que a leitura aconteça é necessário que o indivíduo apresente desempenho cognitivo, como atenção, percepção, memória, processamento de informações, simbolização, compreensão, criação de estratégias e conceitos etc. Entretanto, a leitura não consiste simplesmente da combinação destes, e sim, refere-se a um complexo sistema em que a atividade cognitiva opera de maneira dinâmica atrelada às funções neurológicas e comportamentais (SANTAELLA; NÖTH, 2015).

A relação dialética entre inteligência prática e simbólica, segundo o psicólogo Lev Vygotsky (1991), estabelece o cerne do comportamento complexo do indivíduo, à medida que o modifica. O uso de signos desenvolve o exercício organizador dentro a atividade instrumental, o que resulta em novas práticas comportamentais. O desenvolvimento que parte das interações com o ambiente configura e reconfigura o comportamento, o que resulta na formação do intelecto. Este, por sua vez, é o fundamento dos modos de utilização de instrumentos, ou seja, da atividade produtiva. A leitura estabelece conexões: entre os sentidos, estes e a mente, entre o indivíduo e as informações contidas no texto. Por isso, não se ocupa estritamente de um adquirir passivo que leva à associação de estímulos visuais e à decodificação de símbolos, mas sim, é um exercício ativo, em que o leitor possui autonomia, pois atua dirigindo a si mesmo por dentro os textos, em meio aos seus diferentes formatos e propósitos.

A escrita de um texto está atrelada a uma mensagem, a qual se compõe de determinada maneira e tem como finalidade destinar-se a alguém – mesmo que seja apenas a si mesmo, mas impreterivelmente: alguém. E como seres experimentais, esperamos de tudo, algo a experimentar. O pensamento, produto tanto da evolução civilizatória como da aprendizagem, está sempre atrelado à ação, de modo que essa ligação é mediada pela linguagem interior. Com isso, uma situação desencadeia uma resposta, uma reação entre, digamos, uma imagem, a expectativa do que a imagem pode nos trazer, o que ela de fato nos traz e o que será feito sobre o que quer que seja que ela trouxe.

Portanto, nesse processo, envolve-se tanto a capacidade sensível como a intelectual, de modo que configuram a percepção (*input*) e a interpretação (atividade mental) que confluem para uma ação (*output*), a qual não necessariamente é uma ação física, mas pode ser reflexiva ou de julgamento. A ação corresponde ao nível de desenvolvimento mais elaborado, em que o cérebro comanda ao corpo as funções executivas, a fim de tornar concreta a realização de qualquer praxia e linguagem. Para tanto, faz-se necessário que se possua a competência dos mecanismos léxicos e simbólicos (FONSECA, 2009). Seria então, a maior consequência das imagens artísticas a potencialidade de criação e estimulação de conexões cerebrais, as quais trazem a possibilidade de fazer despertar no leitor algo completamente inédito acerca de seu entendimento?

O leitor, na instância de protagonista de sua própria história, é coautor da obra, a qual assume os contornos de suas experiências, seus sentimentos, seus saberes etc. Portanto, podemos concluir que o artista e o leitor regem a cadeia de signos e significações, em diferentes medidas – o artista na produção e o leitor na fruição da produção artística. Assim, as imagens são universos dentro de universos, dentro de universos, e assim por diante, potencialmente caminhando em diálogo e em expansão, fervilhando e transbordando. Sobre essa temática, o filósofo e crítico de arte Arthur C. Danto (2006) discorre que:

Hamlet, mais arguto, reconheceu uma notável característica das superfícies refletoras, a saber, que elas nos mostram o que, de outro modo, não poderíamos perceber – nossa própria face e forma – e, do mesmo modo, a arte, na medida em que ela é como espelho, nos revela a nós mesmos e é, mesmo sob os critérios socráticos, de alguma utilidade cognitiva no final de contas. (DANTO, 2006, p. 13).

A arte pode revelar outros aspectos daquilo que se apresenta como realidade. No trabalho de Shaden, a relação da imagem fotográfica com o real não é de equivalência nem de clausura, mas sim tem elementos da realidade como material plástico, podendo a manipular a partir dos próprios elementos que a constituem. Assim, a imagem não é a experiência da realidade, apesar de tê-la como plataforma, como suporte para a criação artística; é como uma lembrança, implantada e artificial. Porém, ao contrário do caráter de cópia do original (em que a cópia não passa de uma versão esmaecida do original) e aproximando-se das superfícies refletoras de Hamlet, a fotografia de Shaden realça, refina e amplifica a percepção de detalhes e nuances, de objetos e cenas, de personagens e histórias, incorporando e concretizando os aspectos marcantes captados e elaborados na mente do leitor, de maneira que se distancia do real à medida que se situa na esfera representativa da construção artística e se estende à percepção na reflexão do pensamento.

As aproximações das imagens a seguir têm como eixo temático a *montagem*: seja ela procedimento e método, seja atividade mental e significação. Propõe-se o diálogo entre a fotografia de Shaden e os movimentos artísticos cubismo, surrealismo e dadaísmo, de modo que a conexão das imagens aqui vai além das categorias mencionadas anteriormente (sintaxe e semântica), mas discutem-se os artifícios e os modos representativos desenvolvidos pelos artistas Shaden, Duchamp e Magritte. Podemos destacar a montagem como processo de seleção e combinação entre elementos distintos, arranjados de modo a evidenciar o caráter de colagem, ao invés de tentar escondê-lo. Traz para a imagem características próprias da montagem – como repetição e ritmo (Figura 3), ressignificação de elementos por sua relação combinatória com outros elementos (Figura 4), comportamento e interação entre os aspectos sintáticos e semânticos da forma, do signo e da significação (Figura 5). Pontuemos, ainda, que a montagem que se dá em dimensão intelectual, como no movimento cubista, serve de método analítico e estudo racional da forma, da figura e da composição; ou de modo não tão racional, mas ainda intelectual, como no surrealismo e dadaísmo, incorporam em seus discursos epistemológicos o acaso e o inconsciente como vetores de significação – são portas que abrem portas, que abrem portas, *ad infinitum*.



Figura 3. *The Nowhere Land*, Shaden (2011); *Nude Descending a Staircase No. 2*, Duchamp (1912).



Figura 4. *Darkside*, Shaden (2017); *Bicycle Wheel*, Duchamp(1913).



Figura 5. *The Silence*, Shaden (2016); *Os amantes*, Magritte (1928).

Considerações Finais

Nossa capacidade sensível e cognitiva está sempre em mutação, em expansão. Quando em contato com os mundos artificiais, criados pela artista, o imaginário transita pela síntese, pela materialidade e imaterialidade, por meio da imersão e das múltiplas conexões. Na intersemiose existe um deslocamento sógnico que transforma a conectividade em lugar comum a signos de diferentes matrizes. Os meios e códigos, suas relações, seus sentidos possibilitam que o pensamento sógnico se torne social, por meio da ação do indivíduo sobre

o ambiente. Tal qual a criação artística se realiza entre os procedimentos técnicos, modos de pensar e de expressão, tudo isso mediado pela linguagem. A intersemiose transforma as relações estruturais de signos diversos como impulso ao método criativo, no qual o processo sóico é dinâmico e contínuo como o próprio pensamento. O artista e professor Julio Plaza (2003) ressalta que as ideias se inserem no sistema de signos, uma vez que estas são traduções de pensamentos e todo pensamento é também a tradução de outro pensamento. Para que estes se formem, faz-se necessária a linguagem, caracterizando ambos, pensamento e linguagem, como intersemióticos por natureza. Plaza afirma que

O caráter tátil-sensorial, inclusivo e abrangente, das formas eletrônicas permite dialogar em ritmo “intervisual”, “intertextual” e “intersensorial” com os vários códigos da informação. É nesses intervalos entre os vários códigos que se instaura uma fronteira fluida entre informação e pictorialidade ideográfica, uma margem de criação. É nesses intervalos que o meio adquire a sua real dimensão, a sua qualidade, pois cada mensagem engole canibalisticamente (como cada tecnologia) as anteriores, já que todas estão formadas pela mesma energia. (PLAZA, 2003, p. 13).

Logo, a hibridização da linguagem, inserida no âmbito cultural contemporâneo, abarca os mecanismos que vão da transcodificação à interpretação dos meios, mídias e suportes à expressão – percorrendo pelas complexas atividades cognitivas que fazem surgir processos de intenção de interação entre os indivíduos e as linguagens que esses produzem

–, reconectando aquilo que só fora separado por procedimentos simplificadores: os sentidos, o intelecto, o comportamento e a linguagem compõem os diferentes sistemas sóicos. Estes, por sua vez, constituem um cenário mais amplo, no qual os sistemas se inter-relacionam em um movimento constante de definição-redefinição de sentidos.

Referências

ARGAN, Giulio. *Arte e crítica de arte*. Tradução Helena Antunes. 2ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

BERGER, John. *Modos de Ver*. Barcelona: Gustavo Gilli, 2000.

DANTO, Arthur C. O Mundo da Arte. Ouro Preto: *Revista Artefilosofia*, n.1, p.13-25, jul. 2006.

DOMINGUES, Diana. As instalações multimídia como espaços de dados em sinestesia. In: FECHINE, Yvana; OLIVEIRA, Ana Claudia de (Orgs.). *Imagens Técnicas*. São Paulo: Hacker Editores, 1998.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FONSECA, Vitor da. Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. São Paulo: *Revista psicopedagógica*, v. 26, n. 81, p. 339-356, 2009.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

PLAZA, Julio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

RIZOLLI, Marcos. *Artista, Cultura, Linguagem*. Campinas: Akademika Editora, 2005.

SAES, Sílvia Faustino de Assis. *Percepção e imaginação*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SANTAELLA, Lucia. *A Teoria Geral dos Signos*. São Paulo: Editora Thomson Pioneira, 2000.

_____. *Matriz da Linguagem e Pensamento: Sonora, Visual, Verbal*. São Paulo: Iluminuras, 2009.

_____; NÖTH, Winfried. *Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2015.

SHADEN, Brooke. *Website*, 2017a. Disponível em: <<http://brookeshaden.com>>. Acesso em: 30/04/2017.

_____. *Flickr*, 2017b. Disponível em: <<https://www.flickr.com/brookeshaden>>. Acesso em: 30/04/2017.

VIADÉL, M. Ricardo; ROLDÁN, Joaquín. *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe, 2012.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAMBONI, Silvio. *A Pesquisa em Arte: Um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 1998.

A FORMA FLUTUANTE: DESEJO E DOCTRINA NOS FILMES DO TERCEIRO REICH

Hugo Nogueira Neto
DIVERSITAS - USP

Prof. Dr. Maurício Cardoso
Orientador

Apresentação do problema: desejo e doutrina no cinema de extração fascista

Em meio a uma profusão de celebrações, paradas e comícios, o Estado nazista, no seu apogeu, constituiu o que Eric Rentschler qualificou como um “sustentado evento cinematográfico”¹. Ao lado da política, o cinema viria a ser, por isso, uma das dimensões sociais que mais recebeu atenção dos historiadores do nazismo². O retrato derivado das obras cinematográficas desse período, contudo, ofereceu aos pesquisadores uma desconcertante imagem de seu ambiente social, cultural e político. Dos 1350 filmes cinematográficos produzidos entre 1933 e 1945, 1200 destinaram-se ao entretenimento com variados níveis de esclarecimento político. Entre os 1094 longas-metragens ficcionais, 941 foram filmes de gênero: 295 constituíam melodramas e *biopics* (filmes biográficos romantizados, ambientados em meio a grandes acontecimentos históricos), 123 eram filmes de mistério e 423, comédias e musicais. Apenas 153 deles terminaram indexados pelos Aliados como obras de propaganda³.

Mesmo antes do nazismo, o cinema foi um dos elementos que forjou a comunidade imaginária, a qual coexistia simultaneamente no espaço social das salas de exibição, partilhando ali as mesmas mensagens. Diferia dos demais sistemas de comunhão midiática como a radiodifusão e a mídia impressa porque se localizava além da esfera privada. Funcionava como um passatempo que implicava na socialização e, portanto, envolvia escolhas deliberadas e expectativas coletivamente partilhadas⁴. Gobbels cooptou essa privilegiada plataforma de comunicação, preservando-a como um feudo privado,

1)RENTSCHLER, Eric. *The Ministry of Illusion: Nazi Cinema and its After Life*. Cambridge: Harvard University Press, 2002, 1.

2) SCHOEPS, Karl-Heinz. *Literature and Film in the Third Reich*. Tradução de Kathleen M. Dell'Oro. Rochester, Nova York: Camden House, 2013, 205-6.

3)Os números e a indexação aos gêneros provêm dos dados enumerados por Eric Rentschler, sendo também adotados por Mary Elizabeth O'Brien. O'BRIEN, Mary Elizabeth. *Nazi Cinema as Enchantment: the Politics of Entertainment in the Third Reich*. Rochester, Nova York: Camden House, 2004, 9 e RENTSCHLER, Eric. *Op. cit.*, 7.

4)KALLIS, Aristotle A. *Nazi Propaganda and the Second World War*. Hampshire: Palmgrave Macmillan, 2005, 186.

poupando-a das disputas internas que atomizaram o potencial publicitário dos demais meios⁵. Mediante isso, as salas e os programas de exibição se tornaram uma *mise en scène* da identidade nacional mesmo quando o público procurava por obras de entretenimento⁶. Promoviam a fusão das culturas alta e baixa, intensificando a experiência espectral numa forma de totalização que rescendia ao ideal romântico-wagneriano da arte⁷. Porém, ao contrário do festival de Bayreuth que, de modo algum, privilegiou a espetacularização para um público inapto a apreciar a grande cena nacional, a cultura nazificada jamais dispensou os impulsos populistas dos quais o regime dependia para subsistir. Ao contrário da arte total wagneriana, a arte totalizada nazista pretendia apelar a todos os segmentos sociais. Era, por isso, devotada aos fundamentos da cultura de massa industrializada pela tecnologia e investida num programa de reconstrução nacional da sociedade pela distração e pelo consumo⁸.

Goebbels e sua *entourage* de ideólogos concordavam que a propaganda se tornava mais eficiente se embalada com o apelo das emoções⁹. Os longas-metragens promoviam melhor a doutrina quando investiam em valores culturais que coincidiam com aqueles da audiência, provendo uma via de escape para os desejos subversivos dos espectadores. Os filmes de entretenimento pretendiam, então, influenciar politicamente suas plateias pelo envolvimento emocional, pela identificação com os personagens e com as estrelas e pela utilização dos gêneros preferidos pelo público¹⁰.

Após a capitulação alemã, esses filmes foram indexados à lista de produtos proscritos da cultura de massa e, doravante, permaneceram na categoria das mercadorias malditas que arrastavam consigo os miasmas do Terceiro Reich¹¹, o que, desde o primeiro juízo emitido por Siegfried Kracauer em 1947, implicou-os numa historiografia de negociação, pela qual reiteradamente foram tratados como artefatos a serviço do engodo¹². Daí que o cinema oriundo do Reich, como advertiu Sabine Hake, persistiu sendo erroneamente tratado como o derradeiro outro, a alteridade aberrante da arte cinematográfica. Excluídas de retrospectivas acadêmicas e sem o benefício de análises fílmicas, as obras terminaram acantonadas aos ensaios sobre propaganda política e crítica

5) KALLIS, Aristotle A. *Op. cit.*, 213 e LONGERICH, Peter. *Joseph Goebbels: uma biografia*. Tradução de Luiz a. de Araújo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014, 319-30.

6) CARTER, Erica. *Dietrich's Ghosts: the Sublime and the Beautiful in the Third Reich Film*. Londres: British Film Institute (BFI), 2011, 87, 94-9 e WITTE, Karsten. *How Nazi Cinema Mobilizes the Classics: Schweikart's Das Fräulein von Barnhelm (1940)*. In: RENTSCHLER, Eric (Ed.). *German Film & Literature: Adaptations and Transformations*. Nova York, Londres: Methuen, 1986, 104.

7) ADORNO, Theodor W. *Introdução à sociologia da música*. Tradução de Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2011, 239-40 e KOEPNICK, Lutz. *The Dark Mirror: German Cinema between Hitler and Hollywood*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2002, 92, 94.

8) KOEPNICK, Lutz. *Op. cit.*, 94.

9) KALLIS, Aristotle A. *Op. cit.*, 195-6, 187 e PETLEY, Julian. *Capital and Culture: German Cinema 1933-45*. Londres: British Film Institute (BFI), 1979, 101.

10) O'BRIEN, Mary Elizabeth. *Op. cit.*, 1.

11) ELSAESSER, Thomas. *Weimar Cinema and After: Germany's Historical Imaginary*. Londres: Routledge, 2008, 283.

12) "Certamente, todos os filmes nazistas foram em maior ou menor medida filmes de propaganda – mesmo os filmes de mero entretenimento que parecem distantes da política". KRACAUER, Siegfried. *From Caligari to Hitler: a Psychological History of the German Film*. Princenton: Princenton University Press, 2004, 275.

ideológica, o que prontamente resultou na sua redução ao domínio da tese da manipulação das massas e da passividade espectral¹³. Longe de se confinarem à propaganda ou à coparticipação num regime de entretenimento escapista, os filmes da época nazista, enfatizou Hake, não foram uma exceção divergente ao cinema popular do século XX. Neles convergem aspectos da tradição cinematográfica às diretrizes políticas do regime em processos de negociação raramente destituídos de posições conflitantes. Cumpriam múltiplas funções como instituição cultural, experiência comunal, plataforma de debate público e máquina de produção social do desejo¹⁴.

Sob o ponto de vista de Thomas Elsaesser, filmes constituem uma memória coletiva. Eles presentificam a realidade imediata, por meio do aparato de reprodução, mas também invocam o prazer da submersão nas imagens e essas são resistentes à fixação unívoca, de modo que servem retrospectivamente para escrever uma outra história que se contrapõe à história oficial. Recuperam, assim, parcelas mais complexas da memória social e do seu *Zeitgeist*. Disso, Elsaesser descreveu uma imagem dividida daquelas obras, mas, até então, invisível ao olhar historiográfico que assistia às cenas por um espelho retrovisor, mirando o passado numa moldura mental pré-fabricada. Em comparação com as realizações da época weimariana, os filmes do período fascista promoviam textos e representações muito mais ousados em termos eróticos. Eram também mais carregados de energia, de *pathos* emocional, mais estridentes e mais acelerados na montagem. Disso Elsaesser inferiu que, mesmo na época nazista, o cinema persistiu cumprindo com crescente proficiência uma agenda alheia à mera doutrinação, voltando-se à administração social do desejo nos termos da ideologia liberal, sustentando uma cultura de consumo e entretenimento e reconstituindo mundos imaginários, em que esses hábitos sobrevinham investidos de significação social¹⁵.

Metodologia – a aproximação psicanalítica na interpretação da obra cinematográfica

Pierre Sorlin definiu a imagem cinematográfica como um território de lutas. Nela, conteúdos disputam espaço para estabelecer uma relação única entre o que se permite enxergar e o que foi votado a desaparecer¹⁶, no que acompanhou Marc Ferro para reconhecer a existência de conteúdos paradoxais, que ora se submetem, ora eludem aos controles, às afirmações das ideologias e aos esquemas doutrinários. Ferro e Sorlin entreveem, na imagem fílmica, não apenas aquilo que ilustra discursos, mas um saber autônomo. Ela não comporta somente a realidade que emula, mas também aquela que desfigura. Nessa dupla instância, o latente repousa no aparente, o não visível atravessa o visível. Seguindo a ideologia, o filme então a ultrapassa¹⁷.

13)HAKE, Sabine. *Popular Cinema of the Third Reich*. Austin: University of Texas Press, 2001, VIII, 1.

14)HAKE, Sabine. *Op. cit.*, IX, 3-4.

15)ELSAESSER, Thomas. *Op. cit.*, 384, 408-9, 414.

16) SORLIN, Pierre. *Sociologie du cinema: ouverture pour l'histoire de demain*. Paris: 6^o Aubier Montaigne, 1977, 73-4,

242.

17)FERRO, Marc. Le film: une contre-analyse de la société. In: FERRO, Marc. *Cinéma et histoire*. Paris: Gallimard, 2009, 39- 40, 42.

A grande contribuição dos campos freudiano e laciano à análise fílmica repousa, por conseguinte, no permanente problema do texto manifesto sob o qual se agita um texto latente. Uma investigação psicossocial da obra cinematográfica se preocupa em desenterrar dela as articulações invisíveis da fantasia. A psicanálise revela que, na lisibilidade do visível, o filme comenta secretamente aquilo que a ideologia não formulou, um *não visível* que, de modo algum, equivale a um *não existente*: um *ausente* que remanesce *sensível, perceptível, presente*¹⁸.

A teoria psicanalítica subsidia uma aproximação distinta da análise histórico-materialista na medida em que aborda o problema da fixação ideológica pelas posições de sentido e não pela situação privilegiada da classe hegemônica¹⁹, a partir do que atende à subsequente análise dos filmes da época fascista numa gama variada de aproximações.

Uma vez que a psicanálise reconhece a importância da percepção escópica na formação do sujeito, a relação do olhar com a significação adquire maior relevância nas inquirições dos filmes²⁰, pois as imagens cinematográficas erotizam os objetos para os submeterem ao olhar. Daí, produzem elaborações que franqueiam meios de expressão do voyeurismo, do fetichismo e do exibicionismo numa forma socialmente aceitável e analiticamente apreensível²¹. Implica, ademais, os processos de identificação primária e secundária com a situação dramática²². Presume que, se os filmes são ideológicos, eles não se esgotam na ideologia. Por conseguinte, a fruição estética da obra não condiciona mecanicamente a adesão do espectador às suas injunções ideológicas²³. A psicanálise, em suma, ofereceu a perspectiva de que subsiste algo inadaptável no sujeito humano. Desfez a crença de que o homem pode ser modelado para responder de maneira não contraditória às situações externas. Com isso, proveu o contraponto radical à crença totalitária de que, pela submersão do ser humano num ambiente propício, seria possível controlar seus impulsos e suas respostas²⁴.

Com base nas premissas acima mencionadas, a presente pesquisa tomou como objeto quatro obras cinematográficas do período do fascismo alemão comissionadas para fins políticos pelo regime nazista, *Jud Süß (Judeu Süss, Veit Harlan, 1940)*, *Die große Liebe (O grande amor, Rolf Hansen, 1942)*, *Münchhausen (Josef von Baky, 1943)* e *Titanic (Herbert Selpin, 1943)*.

18)LEBEL, Jean-Patrick. *Cinema e ideologia*. Tradução de Jorge Nascimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1975,323-6.

19)PETLEY, Julian. *Op. cit.*, 19.

20)AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *A análise do filme*. Tradução de Marcelo Felix. Lisboa: Edições Texto&Grafia, 2013, 211-3, 217-8.

21)DOANE, Mary Ann. *The Desire to Desire: the Woman's Film of the 1940's*. Blooming: Indiana University Press, 1987, 14.

22)Pela identificação primária (mediada nos arranjos do dispositivo cinematográfico, na orientação pré-concertada do olhar e na delimitação do espaço de fruição do espectador *voyeur*) se presumem os padrões mais gerais do apelo da situação ficcional junto à plateia. E, pela identificação secundária (referentes aos afetos dirigidos aos personagens, aos subsistemas que induzem as afeições – os traços caracteriológicos e as situações dramáticas – e aos cálculos premeditados da direção) se infere a finalidade de sensibilizar a audiência numa determinada orientação. AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Op. cit.*, 223-6.

23)LEBEL, Jean-Patrick. *Op. cit.*, 323-6.

24)ALAIN-MILLER, Jacques. Jacques, *Percurso de Lacan: uma introdução*. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, 21.

Jud Süß (1940)

Jud Süß ficcionalizava a biografia de Joseph Süß Oppenheimer, um cortesão de origem judaica e ministro das finanças no ducado de Württemberg entre 1733 e 1737. Suas políticas de centralização da economia, seu modo extravagante de vida, sua fortuna e seus privilégios na corte lhe granjearam intenso ressentimento popular, o que terminou por colocá-lo no centro de uma série de sedições contra o governo central. Essa conjuntura levou à sua queda e à sua execução por enforcamento em praça pública²⁵.

A primeira versão cinematográfica da vida de Oppenheimer apareceu na Inglaterra, em 1934, juntando-se a uma corrente de filmes de denúncia contra o antisemitismo²⁶. A versão nazista de 1940, vista por mais de vinte milhões de espectadores em toda Europa durante a guerra, seguiu o caminho inverso²⁷. O filme produzia duas deformações factuais:

1) colocou o protagonista no meio de uma disputa política entre o regente do ducado (de origem católica) e os conselheiros da Dieta de Württemberg (professantes do luteranismo), sugerindo que não era a disputa confessional, mas suas intrigas que separavam o governante do povo; e 2) o estupro de Süß contra a personagem fictícia Dorothea Sturm, uma jovem protestante, a qual, após a violência, suicidava-se por afogamento.

Ainda que *Jud Süß* fosse comercializado como um filme histórico, ele caracterizava formalmente três ambientes distintos – a aristocracia católica, a burguesia protestante e o gueto judeu – para transitar, mediante cada um deles, em três categorias cinematográficas: o filme histórico, o melodrama romântico e o filme fantástico expressionista.

Enquanto filme histórico, *Jud Süß* encadeava longos processos da história político-religiosa alemã em blocos sintéticos. A produção sequestrava um episódio factual, os quatro anos em que Joseph Süß Oppenheimer permaneceu à frente da administração financeira de Württemberg, para traduzir *pari passu* os capítulos da cisão política e religiosa da Alemanha, que se iniciaram na Reforma luterana, passaram pelas guerras religiosas até o Tratado de Vestefália e culminaram nas Leis de Nuremberg. Evitando o escorregadio plano das lutas sociais, o filme transplantava o problema político e religioso para o âmbito da disputa racial. A defasagem entre a aristocracia católica corrompida e a burguesia protestante somente podia ser dissipada pela narrativa como um problema de fundo mediante a invocação de um inimigo comum a ambas, o judeu²⁸. Esse introduzia, assim, a segunda filiação genérica do filme, o melodrama romântico. Nesse nível, a obra, então, trasladava para o núcleo da família patriarcal a representação dos dramas da na-

25) SINGER, Claude. *Le Juif Süß et la propagande nazie: la histoire confisquée*. Paris: Les Belles Letres, 2003, 27-28 e TEGEL, Susan. *Jew Süß: Life, Legend, Fiction, Film*. Londres e Nova York: Continuum, 2011, 1-10

26) SINGER, Claude. *Op. cit.*, 17, 70-3, 2003, 74-92 e TEGEL, Susan. *Nazis and the Cinema*. Londres: Hambledon, 2007, 134.

27) GIESEN, Rolf. *Nazi Propaganda Films: a History and Filmography*. Jefferson: McFarland; 2003, 134; SINGER, Claude. *Op. cit.*, 21, 183-9, 191-6 e WELCH, David. *Propaganda and the German Cinema 1933-1944*. Londres: I. B. Taurus, 2001, 244.

28) SCHULTE-SASSE, Linda. *Entertaining the Third Reich: Illusions of Wholeness in Nazi Cinema*. Durham e Londres: Duke University Press, 1996, 54-5.

ção²⁹. Em torno da instituição nuclear da burguesia organizava-se simbolicamente o campo da disputa política que, seguindo a forma melodramática típica, principiava com a investida de um aristocrata depravado contra a pureza de uma recatada virgem burguesa. Esta, uma vez desonrada, dentro dos códigos misóginos do gênero, terminava votada ao suicídio³⁰.

Num filme penetrado pelo imaginário teológico, o cadáver da virgem violada irrompia em cena como um verdadeiro milagre. Em torno dele, a comunidade recobrava suas forças. Morta, Dorothea tornava-se o perfeito objeto do sadismo. Sua sensualidade foi desencadeada por uma modificação no seu *status* essente. Reaparecia como que libertada de um encantamento, uma Bela Adormecida vista pelo avesso. A destruição de sua vida resgatou o que havia de humano nela. Por trás da sua rigidez, pulsava um corpo, o corpo sublime decantado por Sade que transcendeu os piores tormentos, permanecendo imaculado, ressurgindo mais belo a cada gesto de violência³¹.

O tema da mulher que se sacrifica para salvar (e, para metaforicamente fundar) o pacto social era um motivo consagrado na cinematografia alemã em obras como *Nosferatu* e *Fausto*. O que alinha o filme de sua terceira filiação genérica: a fantasia de cunho expressionista. Na medida em que podia ludibriar a todos com seus disfarces e dominando os aparatos de supervisão e os meios de comunicação com poderes de mistificação quase inumanos, Süß presentificava a categoria desestabilizadora do retorno do recalcado, uma representação largamente explorada pelo cinema expressionista numa forma a qual Freud designou como *unheimlich*, o “estranho”³².

A figuração tripartite de *Jud Süß* carregava, para o campo do conteúdo, uma percepção de dissensão narrativa a qual, por sua vez, remetia àquela grande fratura histórica que cindira historicamente a sociedade alemã em três órbitas culturais: a católica, a protestante e a judaica. Reproduzia, em operações semióticas cinematográficas, um desejo de totalidade expresso na união das partes cristãs fragmentadas mediante a deleção de dois elementos: a mulher e o judeu. Vislumbrava, assim, a fantasia de uma sociedade homogeneamente totalizada pelo terror numa dupla identidade, ariana e masculina. No seu conteúdo manifesto, *Jud Süß* se oferecia abertamente como um panfleto racista. Mas, detrás da aglutinação de três gêneros fílmicos distintos num compósito intergenérico, movia-se outra fantasia, a miragem de uma síntese do povo num Estado e numa sociedade

29)THOMASSEAU, Jean-Marie. *O melodrama*. Tradução de Cláudia Braga e Jacqueline Penjon. São Paulo: Perspectiva, 2012, 10, 15, 17.

30)SCHULTE-SASSE, Linda. *Op. cit.*, 53.

31)BATAILLE, Georges. Sade. In: BATAILLE, Georges. *A literatura e o mal*. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, 109, 113, 120

32)O termo alemão (derivado negativo de *heimlich*, “doméstico”, e *heimich*, “nativo”) designava um significado impossível, o “infamiliar”. Incidia naquilo que escapou à órbita das coisas ordinárias, revelando uma face inédita e insólita. Implicava o “desdomesticado”, o que dissimulava, sob o verniz da docilidade, uma essência violenta e hostil. *Unheimlich* marcava a súbita eclosão de um elemento que, até pouco, remanesca escondido. Sugeria a perturbadora contradição do objeto que, subtraído dos sentidos, voltou subitamente a ser o que foi. Problematicava a situação de um elemento que deveria ter remanescido retirado do mundo, mas inadvertidamente sobreveio à luz. Daí que funcionasse para qualificação do misterioso, do sobrenatural e do aterrorizante. FREUD, Sigmund. O ‘estranho’, in *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud Volume XVII*. Tradução de José Luiz Meurer. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 235-42, 246, 250, 252, 261.

totais, sem os dois elementos desestabilizadores do desejo: o feminino e a alteridade racial³³.

Die große Liebe (1942)

Até o final de 1944, *Die große Liebe* havia sido visto por 27,8 milhões de espectadores. Tornou-se o quarto filme mais popular da Ufa numa lista de 280 produções do estúdio e o mais prestigiado pelo público da época nazista, produzindo, por isso, a maior bilheteria da época, 8 milhões RM³⁴. A intriga oferecia situações passionais, separações, reencontros, rompimentos e despedidas causadas pela escalada da guerra na Europa. Apresentava a tempestuosa história de amor entre um piloto da *Lufwaffe* e uma estrela do teatro de revista, interpretada pela atriz e cantora Zarah Leander³⁵.

Die große Liebe constituiu uma exceção na cinematografia da época nazista porque trazia à cena um retrato da vida cotidiana sob os rigores reais da situação do conflito: os relacionamentos interrompidos, os bombardeios aéreos, o racionamento de bens de consumo, os deveres dos civis com a causa nacional, as frustrações das pessoas comuns frente aos grandes acontecimentos e os sentimentos de abandono e solidão. Provia às plateias a oportunidade de se identificarem empaticamente com personagens que experienciavam esforços semelhantes aos seus para equilibrarem suas expectativas privadas com as exigências do conflito³⁶. Pertencia a uma modalidade de filmes de propaganda política que atualizavam ao contexto da guerra o tema da renúncia de uma mulher à sua carreira profissional para uma nova existência dedicada ao casamento e ao âmbito doméstico³⁷. Formalizava uma conexão imaginária pela qual a vitória militar da Alemanha seria também uma vitória pessoal de cada alemão. Atestava que os sacrifícios, as renúncias e as perdas pessoais eram a garantia de um futuro mais próspero³⁸. A trama dramatizava, assim, não a batalha da Alemanha contra os Aliados, mas a luta entre o desejo de amor e o dever social. Toda história romântica estava, então, entrelaçada às campanhas militares numa elaboração em que a vitória no *front* dependia simbolicamente da solução das diferenças entre o piloto e a cantora³⁹.

Die Große Liebe tratava do trauma da separação, acentuando o crucial papel da mulher na superação do difícil momento nacional. A retórica do valor do sacrifício e da

33)RENTSCHLER, Eric. *Op. cit.*, 150-1.

34)Dentre as fontes consultadas, apenas Mary Elisabeth O'Brien apresentou números ligeiramente diferentes: estimou para o filme uma audiência de 27,2 milhões de espectadores e 9,2 milhões RM de bilheteria. ASCHEID, Antje. *Hitler's Heroines: Stardom and Womanhood in Nazi Germany*. Filadélfia: Temple University Press, 2003, 194, COURTADE, Francis; CADAR, Pierre. *Histoire du Cinéma Nazi*. Paris: Eric Losfield, 1972, 240, KREIMEIER, Klaus. *The Ufa Story: a History of Germany Greatest Film Corporation, 1918-1945*. Tradução de Robert Kimbler, Rita Kimbler. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1999, 299, O'BRIEN, Mary Elizabeth. *Op. cit.*, 134-5, 154 e TEGEL, Susan. *Op. cit.*, 179.

35)COURTADE, Francis; CADAR, Pierre. *Op. cit.*, 240.

36)O'BRIEN, Mary Elizabeth. *Op. cit.*, 135-6.

37)ASCHEID, Antje. *Op. cit.*, 143-50 e ROMANI, Cinzia. *Tainted Goddesses: Female Film Stars of the Third Reich*. Tradução de Robert Connolly. Roma: La Moderna, 2001, 21-2.

38)FOX, Jo. *Filming Women in the Third Reich*. Oxford: Berg, 2000, 76, 85 e O'BRIEN, Mary Elizabeth. *Op. cit.*, 120.

39)O'BRIEN, Mary Elizabeth. *Op. cit.*, 136.

postergação da felicidade privada, da importância do esforço de integração e da estabilização emocional dos soldados, tudo isso concernia às mulheres. A elas o filme atribuía a responsabilidade de administrarem todas as frustrações: as suas e também as dos homens⁴⁰.

Na produção havia, portanto, uma dupla face, masculina e feminina, arranjada num mosaico de formas que alinhavava o filme de guerra ao melodrama romântico, cambiando, entre um e outro, elementos estéticos dos cinejornais, dos documentários militares e da revista musical.

A face melodramática do filme era encampada na figura de Zarah Leander, atriz e cantora em operetas de sucesso da Suécia que veio ao Reich para ocupar o espaço vacante de Marlene Dietrich. Leander debutou no cinema alemão em 1937 e, daí em diante, protagonizou uma sucessão de *hits*⁴¹. Nos seus filmes, ela encarnou o invariável papel da grande diva, um actante que remetia a ela mesma, a meta-estrela transitando em cenários de luxo com mais grandeza e *aplomb* do que suas contrapartes hollywoodianas⁴². Interpretava somente profissionais de sucesso, mulheres solteiras e independentes, criaturas de refinamento e artificialidade⁴³. Oferecia uma exterioridade estável à tensão irreduzível do desejo contra o dever⁴⁴. Sua figura comportava, portanto, transformações extremas nos penteados e figurinos numa persistente experimentação de semblantes. Nessas mutações, Eric Rentschler identificou uma senha para satisfação do desejo de trocar provisoriamente de identidade e adentrar numa vida dupla, pelo que a atriz se tornou um indesejável modelo de comportamento para as mulheres do Terceiro Reich⁴⁵.

A imagem de Leander passou então a conotar um valor de duplicidade, que se tornou sua marca como estrela de cinema. O público encontrou nela uma personalidade desdobrada em duas, na qual a repressão fascista ao feminino e as fantasias eróticas dos espectadores tensionavam uma à outra de uma maneira problemática aos olhos dos censores⁴⁶. Sua fisionomia enigmática sugeria a qualidade transcendente do eterno feminino que a descolou de suas referências originárias (Greta Garbo e Dietrich). Mas a estatuésca envergadura e a voz potente lhe proviam uma qualidade masculina o que produziu uma personalidade cinematográfica singular, cujo atributo fundamental era a junção de contrários: ternura e resistência, contemplação e expressividade, doçura e mundanismo, espiritualidade e sensualismo, sadismo e masoquismo, paixão autêntica e frívola ironia, determinação e renúncia, egocentrismo e masoquismo, autonomia e depen-

40)ASCHEID, Antje. *Op. cit.*, 199 e FOX, Jo. *Op. cit.*, 96-7.

41)ASCHEID, Antje. *Op. cit.*, 2003, 155-8, 173, CARTER, Erica. *Dietrich's Ghosts: the Sublime and the Beautiful in the Third Reich Film*. Londres: BFI, 2011, 157, 174-7, 180-1, 186-7, COURTADE, Francis; CADAR, Pierre. *Op. cit.*, 236-40, KOEPNICK, Lutz. *Op. cit.*, 81, KREIMEIER, Klaus. *Op. cit.*, 297, 299, 302, RENTSCHLER, Eric. *Op. cit.*, 135 e e ROMANI, Cinzia. *Op. cit.*, 72- 4.

42)KOEPNICK, Lutz. *Op. cit.*, 81.

43)ASCHEID, Antje. *Op. cit.*, 171.

44)ELSAESSER, Thomas. *Op. cit.*, 260-1, 266, 289.

45)RENTSCHLER, Eric. *Op. cit.*, 128. 143.

46) ASCHEID, Antje. *Op. cit.*, 162.

dência, artifício e espontaneidade. Transitando numa zona de imprecisão, Leander trazia, então, tudo de uma vez⁴⁷. Sua figura era resultado de uma bricolagem de elementos discrepantes e o prazer de sua presença consistia em acompanhar os sucessivos desmascaramentos de suas personagens. Comportando múltiplos significantes, a imagem polimórfica de Leander transitava em direções variadas, da transgressão à conformidade⁴⁸.

Esse ponto de clivagem sobrevinha invariavelmente no aguardado momento da sua performance vocal⁴⁹. Ali se colocava instantaneamente em suspensão a ação dramática para que, em seu lugar, subisse à cena a fatal contradição entre o desejo e o dever, o erotismo e a autoaniquilação, a diva e a mártir. Essa cesura, então, ganhava a tela em ressonantes interpretações melódicas nas quais se desmanchavam todos os sistemas de contenção e repressão dos elementos contraditórios da imagem de Leander. Pela sua capacidade de transitar entre a leveza e a explosão, a voz da cantora preenchia os espaços acústicos da diérese e da sala de exibição reforçando a absorção emocional do espectador⁵⁰.

Além de sua marcação como *woman's film*, a obra, com suas vertiginosas cenas de ação militar, provia modalidades de representação voltadas também ao público masculino. Tomava do cinema de guerra uma variedade de personagens e motivos, em especial a paradigmática figura do piloto da *Luftwaffe* produzindo manobras fulminantes com sua aeronave. Apresentava o drama de um homem dividido entre o seu dever com a nação, com os companheiros da caserna e com a vitória da Alemanha, de um lado, e, de outro, com seu desejo pela mulher amada. Seu dilema representava uma crise da identidade masculina, incapaz de se fixar integralmente na guerra e de renunciar às demandas do desejo⁵¹.

O drama da fixação da identidade masculina, observou Lacan, evolve em torno do jogo de mascaramentos pelos quais os homens precisam se fazer parecer como homens. Ser e parecer, nesse caso, tornam-se um mesmo problema. A dimensão da masculinidade é, por conseguinte, o semblante. Nessa negociação, a mulher se apresenta ao homem como o divisor da verdade sobre sua masculinidade. Porque ela, ao contrário dos homens, tem uma enorme flexibilidade com seu semblante, pode determinar o juízo de valor que fixa ou rejeita a identidade masculina⁵². Daí, em *Die Große Liebe*, o protagonista se dirigia a uma mulher que o cinema alemão tornara sublime solicitando-lhe que descesse ao chão da realidade e o reconhecesse como um homem⁵³. Diante dela, o piloto afirmava não apenas sua afeição, mas sim sua condição masculina. Seu encontro com a cantora não marcava a descoberta do objeto de seu desejo, mas o momento da sua verdade. Na conjuntura em

47) KOEPNICK, Lutz. *Op. cit.*, 80 e RENTSCHLER, Eric. *Op. cit.*, 138.

48) KOEPNICK, Lutz. *Op. cit.*, 76.

49) CARTER, Erica. *Op. cit.*, 194-5 e KOEPNICK, Lutz. *Op. cit.*, 82. 50) CARTER, Erica. *Op. cit.*, 181-2, 192-3, 212.

51) ASCHEID, Antje. *Op. cit.*, 197.

52) LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante* (1971). Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2009, 33-4.

53) O'BRIEN, Mary Elizabeth. *Op. cit.*, 137.

que a Alemanha nazista principiava sua derrocada, que a *Blitzkrieg* refluiu vergonhosamente e os soldados se consumiam em tristeza, longe de seus parentes e amigos na frente de guerra, *Die große Liebe* se voltava à audiência para solicitar de uma grande mulher esse gesto exemplar de solidariedade. Quando os homens se mostraram abaixo de seus sonhos de grandeza, a mulher voltou, então, a ser a medida de sua vacilante masculinidade e o estabilizador de suas emoções conflituosas.

Münchhausen (1943)

Münchhausen chegou ao público como um prodígio da técnica cinematográfica, um filme que ultrapassava os limites tecnológicos na criação de ilusões, uma obra-prima de cores e efeitos especiais considerados extraordinários para sua época⁵⁴. Foi o resultado cinematográfico do desastre alemão em Stalingrado, o ponto de virada pelo que a *Blitzkrieg* começaria a refluir, a partir do que se intensificou a política de entretenimento em modalidades cada vez mais espetaculares⁵⁵.

Münchhausen parecia descolado de seu contexto social e político pelo caráter errático, mundano e lúbrico do seu protagonista e pela absoluta falta de propósito para suas deambulações mundo afora. Disso, o filme sugeria uma problemática deficiência nas qualidades raciais do Barão que comprometiam seu *pedigree* ariano e, com ele, todo o edifício doutrinário do nacional-socialismo baseado no *Volk* (povo) e na *Heimat* (pátria)⁵⁶. Linda Schulte-Sasse ressaltou as alusões ao contexto político imediato da obra, pelo que o conteúdo extradiegético produzia duplos sentidos aos diálogos. De modo que, ao seu ver, suas elaborações não se continham na fronteira da doutrina fascista, mas a ultrapassavam transgressivamente⁵⁷. Contrariamente, Eric Rentschler vislumbrou no filme uma situação de defasagem entre a conjuntura de recepção de uma obra e o prestígio que o revisionismo da crítica lhe apôs no pós-guerra. Situou *Münchhausen* dentro de um inequívoco projeto de autopromoção do regime, orientado à galvanização do ânimo popular para o tornar menos sensível à radicalização da guerra, pelo que sua equivocada reputação de *cult* subversivo foi um acréscimo posterior. Divisou no personagem do Barão uma poderosa figura ideológica, um indivíduo que fabricava seu corpo como uma realidade estética, um ícone animado, uma criatura sobre-humana cujos poderes lhe garantiam o domínio sobre todas as narrativas. Era o homem que construiu a si mesmo como uma obra de arte⁵⁸.

Münchhausen mantinha, por qualquer ângulo de aproximação, afinidades com os desenraizados, os turbulentos, os aventureiros, os rebeldes e todas as criaturas que, imaginariamente, subsidiam a atemporal fantasia da liberdade. Ancorado no gênero do

54)SCHOEPS, Karl-Heinz. *Op. cit.*, 214.

55)EVANS, Richard J. *The Third Reich at War*. Londres: Penguin Books, 2009, 467, 483 e SHIRER, William L. *The Rise and Fall of the Third Reich: a History of Nazi Germany*. Nova York: Simon&Schuster, 2011, 920, 922, 928, 933.

56)SCHULTE-SASSE, Linda. *Op. cit.*, 302-3, 307.

57)SCHULTE-SASSE, Linda. *Op. cit.*, 312, 315-6.

58)RENTSCHLER, Eric. *Op. cit.*, 196-7, 207, 209-10.

fantástico maravilhoso, os protocolos narrativos do filme se igualavam ao trabalho da censura onírica que obstrui o funcionamento ordinário do princípio da realidade e, conseqüentemente, avança além do princípio do prazer⁵⁹. Seus conteúdos ideológicos pareciam suprimidos quando, de fato, estavam ostensivamente manifestos. Tornaram-se invisíveis porque foram disponibilizados por inteiro ao olhar onde não se supõe que deveriam estar⁶⁰. Em *Münchhausen*, as representações de irracionalidade normatizavam a fantasia fílmica no âmbito do processo primário e, nesse circuito, faziam a história oscilar entre as atividades onírica e psicopática⁶¹. Levava, assim, seu espectador a lugares estranhos, a mundos irracionais em voos rasantes na fantasia, encenando a intoxicante euforia da imaginação maximizada em seus extremos. Evolia de uma história a outra em cenários e situações cada vez mais fabulosas. Contrastava com os pudores das demais produções do período nazista investindo numa representação de libertação do erotismo e da violência⁶², de modo que *Münchhausen* interpelava não o conteúdo manifesto dos desejos de seus espectadores, mas a latência do desejo em si mesmo, o desejo descarnado dos invólucros sem os quais remanesceria proscrito no estado de vigília consciente.

Münchhausen, o errante ungido pela eternidade e galvanizado por uma constante disposição em superar as adversidades, produzia uma imagem radicalmente idealista do homem alemão. Mas, ao mesmo tempo que incidia na idealização, provia um retrato que desvelava a verdade de seus múltiplos desejos: desejo de evasão, de ultrapassar fronteiras, de gozar todas as situações, de saciar todos os apetites numa plethora de possibilidades, de jamais perecer, de persistir numa infância sem fim, de nunca submergir no ciclo do devir para remanescer em perpétuo estado de encantamento e fusão num mundo maravilhoso. O filme efetuava esse imaginário narcísico encarnando-o na imagem do homem em permanente estado de ubiquidade, de onipotência e de libertação física, submergindo-o em territórios e subjetividades alteritárias, satisfazendo incessantemente seu desejo de fusão.

Essa regressão narcísica, matizada pela violência, não obstante, tanto podia se referir ao desejo descarnado de desnudar a própria essência quanto também incidia numa fantasia diversa, de rejeição à realidade totalitária. Nesse viés, o Barão, com sua alegria por simplesmente existir e em simbiose com os objetos do seu mundo maravilhoso, colocava-se no lugar da denegação, da obstinada recusa em reconhecer os medonhos prodígios que o nazismo de fato produzia. Sua imagem funcionava, então, como um sistema defensivo,

59) TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. Tradução de Lígia Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2013, 58-9 e TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2014, 154, 156, 160.

60) METZ, Christian. *Psychoanalysis and Cinema: the Imaginary Signifier*. Tradução de Celia Britton, Annwyl Williams, Brewster, Alfred Guzzetti. Londres: MacMillan Press, 1983, 258, 261-4, 266.

61) FREUD, Sigmund. Conferências introdutórias sobre a Psicanálise (Partes I e II): A censura nos sonhos: Conferência IX. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Christiano Monteiro Otílica. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 192, FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Volume IV. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu, Christiano Monteiro Otílica. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 158, 166-7. ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro, Lucy Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, 147.

62) RENTSCHLER, Eric. *Op. cit.*, 201, SCHOEPS, Karl-Heinz. *Op. cit.*, 217-8 e SCHULTE-SASSE, Linda. *Op. cit.*, 304.

isolando seu espectador da realidade do extermínio judaico e da carnificina nos campos de batalha. E essa fuga da realidade, esclareceu Hannah Arendt, naturalmente, também era uma fuga da responsabilidade⁶³.

***Titanic* (1943)**

Titanic foi o último lançamento de uma série de filmes antibritânicos⁶⁴. Nessas produções, os ingleses assumiam o papel de capitalistas violentos e corruptos, que construíram seu império por meio de trapaças e crueldades, enquanto alguma simpatia era dispensada aos povos que caíram sob seu domínio: os irlandeses, os galeses e os escoceses⁶⁵. O que sustentava a convicção de que uma cisão fundamental havia fracionando a Grã-Bretanha em duas partes conflituosas: os maus ingleses (envolvidos com o governo real, com o parlamento e com a elite econômica) e os bons britânicos (essencialmente as pessoas comuns do povo)⁶⁶. Nessa articulação, havia, contudo, uma senha subterrânea, pela qual a Inglaterra representava tanto a alteridade adversa da Alemanha nazista quanto seu duplo especular, pois ambas se encontravam fraturadas por uma linha imaginária que separava seu povo – na península, em ricos e pobres e, no continente, entre católicos e protestantes⁶⁷.

Por se integrar simultaneamente numa campanha antibritânica e pró-bélica, a trajetória de *Titanic*, da concepção ao lançamento, fez dele um produto publicitário excêntrico. Goebbels não lhe atribuiu nenhum valor artístico ou político e o proibiu de ser lançado na Alemanha⁶⁸. Críticos e historiadores, de modo geral, defenderam que a representação do desastre se tornara real demais para uma plateia que vivia um cotidiano de bombardeios, motivo principal pelo qual justificaram o seu banimento⁶⁹.

Em *Titanic*, podem ser divisados dois filmes separados radicalmente um do outro pelo momento da colisão no *iceberg*: de início, um drama de costumes e, em seguida, um *disaster movie*. Provia, por esse meio, não uma crítica do liberalismo inglês, mas um duplo retrato da Alemanha em dois contextos sociais e políticos opostos, condicionados pelos padrões de cada gênero. Por seus elementos narrativos (dilemas pessoais, encontros e desencontros amorosos, bailes noturnos) e seus conteúdos cênicos (ambientes elegantes,

63) ARENDT, Hannah. Após o domínio nazista: notícias da Alemanha. In: ARENDT, Hannah. *Compreender: formação, exílio e totalitarismo* (ensaios) 1930-54. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, 273.

64) HULL, David Stewart. *Film in the Third Reich: a Study of the German Cinema 1933-1945*. Berkeley: University of California Press, 1969, 179-83, GIESEN, Rolf. *Op. cit.*, 97-105, LEISER, Erwin. LEISER, Erwin. *Nazi Cinema*. Tradução de Gertrud Mander, David Wilson. Nova York: Collier Books, 1974, 103-4 e MALONE, Paul. Goebbels Runs Aground: the Nazi Titanic Film. In: BERGFELDER, Tim; STREET, Sarah. *The Titanic in Myth and Memory: Representations in Visual and Literary Culture*. Nova York: I. B. Taurus, 2004, 122.

65) MALONE, Paul. *Op. cit.*, 122.

66) LEISER, Erwin. *Op. cit.*, 96.

67) HERF, Jeffrey. *O inimigo judeu: Propaganda nazista durante a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto*. Tradução de Walter Solon. São Paulo: Edipro, 2014, 105-6, 108-9, 115.

68) MALONE, Paul. *Op. cit.*, 127.

69) COURTADE, Francis; CADAR, Pierre. *Op. cit.*, 288, GIESEN, Rolf. *Op. cit.*, 107, HULL, David Stewart. *Op. cit.*, 229 e ROMANI, Cinzia. *Op. cit.*, 68.

ricamente iluminados, enfatizando detalhes e ornamentos para sugerir entretenimento e conforto), a primeira parte, o drama de costumes, modelava um sistema de representação que remetia ao imaginário de excesso e desregramento da Alemanha weimariana. Após o choque com o *iceberg* e a transição do melodrama para o filme catástrofe, a encenação adquiria uma tonalidade mais realista, uma qualidade quase “documental” e processava um reajuste no comportamento dos personagens. Daí que, nesse segundo segmento, a representação da República cedesse lugar a uma figuração da Alemanha nazista, com seus códigos de conduta e seu *ethos* militar próprios à conjuntura contemporânea adversa, metaforicamente representada pelo naufrágio e metaforizado na disfunção da máquina.

O transatlântico era uma figuração complexa, que condensava duas posições da máquina. Ele funcionava simultaneamente como uma máquina de poder e dos prazeres – uma máquina total, um sistema orgânico no qual a fachada deslumbrante era subsidiada pelo estado da arte da tecnologia. Produzia aos ricos os cenários perfeitos para seu exibicionismo, o que explicava a inédita inclusão de uma cena descritiva na escadaria, em que cada milionário era delineado pela grandeza de suas posses. Aos pobres, também pela primeira vez conjurados numa representação do Titanic, franqueava um ambiente livre do rigor do trabalho, no qual podiam imitar a elite, ocupando-se de prazeres transitórios, música e festas. O navio consistia num gigantesco cenário talhado para produzir um regime diversionista, agradável tanto à elite quanto ao operariado, mas inútil no momento da crise, simbolicamente representada pela inundação.

Klaus Theweleit reconheceu na mecanização do corpo a base da personalidade masculina fascista. Esses corpos mecanizados funcionavam sob comandos, performando harmonicamente nos conjuntos de linhas e colunas das tropas, integrando-se numa máquina de organismos humanos galvanizados numa central de energia, a Alemanha. Para uma personalidade fixada pela rigidez nas formações padronizadas das tropas e nas suas unidades impenetráveis, a imagem de uma inundação descontrolada parecia não apenas ameaçadora. Era ela a única potência radical apta a pulverizar as formas petrificadas pelas quais o caráter fascista se protegia das forças de dissolução da vida. A inundação que tudo engolfa produzia uma figuração da ruptura das barreiras internas, abrindo as comportas pelas quais o exterior se fundia ao interior. O desejo de colisão, portanto, era tão extremo quanto o terror que ele prenunciava, pois consistia num desejo de contato cuja realização se consumava pela morte, pela dissolução do eu, pela aniquilação na solidão das águas – não promovia a união de dois elementos, mas a extinção de um dentro de outro⁷⁰.

O naufrágio funcionava, então, como o gatilho que desfazia os impasses porque rompia os mascaramentos. Quando o pânico escalava a bordo, cada personagem abandonava sua aparência de autocontrole e ressurgia em sua verdadeira essência⁷¹. As poucas pessoas equilibradas, mesmo nos momentos mais agudos da catástrofe, eram indi-

70) THEWELEIT, Klaus. *Male Fantasies: Volume 2: Psychoanalyzing the White Terror*. Tradução de Stephen Conway, Erica Carter, Chris Turner. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010, 143-9, 200, 211, 216, 218, 231-4.

71) HULL, David Stewart. *Op. cit.*, 231.

víduos de origem nórdica ⁷². Daí a marcação racial evolvia para a noção mais abrangente de uma comunidade de sangue superior às dotações sociais, assediada por uma conjuntura adversa. Seguindo as convenções do *disaster movie*, somente uma categoria de personagens – os corajosos, os altruístas, os desprendidos e os abnegados – produzia melhores oportunidades de sobrevivência. Por conseguinte, o filme investia no domínio da pulsão de morte para, assim, produzir uma fábula exemplar do verdadeiro heroísmo. Promovia uma fantasia na qual uma estrutura diferenciada retornava ao estado original de indiferenciação da matéria, na qual tudo – distinções de classe, de gênero, de *status* civil ou militar – também desapareciam numa massa informe. Desse modo, onde parecia dramatizar apenas o declínio do liberalismo num acontecimento exemplar, *Titanic* também produziu a imagem de uma mutilação da Alemanha fascista, de uma fratura no seu grande corpo metálico. Antevia o momento em que, desfeitas todas as cisões sociais, a única diferença residual seria entre os bravos e os covardes numa variedade de exemplos de conduta com as quais o espectador poderia tomar como referência no momento em que tal catástrofe também se produzisse no seu próprio meio social.

Conclusão

As massas, recordaram Deleuze e Guattari, jamais foram ludibriadas pelo fascismo. Elas o esperavam numa dada circunstância em que o campo social estabeleceu uma conexão eficiente com o desejo⁷³. Essa conexão, não obstante, persistiu precariamente e, uma vez desfeita, nunca mais se reabilitou. O nazismo jamais subsistiu como uma entidade constante e homogênea. Seu apelo flutuou, alcançou altitudes elevadas quando fixou compromissos insustentáveis com seus interlocutores e, pouco a pouco, despencou das alturas, mergulhando sua doutrina em descrédito. Essa trajetória penetrou nos filmes que, como um inventário da memória coletiva, preservou, nas formas flutuantes de suas fantasias, os complexos embates ideológicos deflagrados entre o desejo que resistia à doutrina e uma doutrina voltada à erradicação do desejo. Todas as obras analisadas neste estudo atestam, por conseguinte, a envergadura e a extensão desses embates.

72)PETLEY, Julian. *Op. cit.*, 151.

73)DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *L'Anti-Œdipe: capitalismo et schizophrénie 1*. Paris: Éditions de Minuit, 1972, 46-8.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Introdução à sociologia da música*. Tradução de Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ALAIN-MILLER, Jacques. Jacques, *Percurso de Lacan: uma introdução*. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, 21.

ARENDT, Hannah. Após o domínio nazista: notícias da Alemanha. In: ARENDT, Hannah. *Compreender: formação, exílio e totalitarismo (ensaios) 1930-54*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, 273.

ASCHEID, Antje. *Hitler's Heroines: Stardom and Womanhood in Nazi Germany*. Filadélfia: Temple University Press, 2003.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *A análise do filme*. Tradução de Marcelo Felix. Lisboa: Edições Texto&Grafia, 2013.

BATAILLE, Georges. *A literatura e o mal*. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BERGFELDER, Tim; STREET, Sarah. *The Titanic in Myth and Memory: Representations in Visual and Literary Culture*. Nova York: I. B. Taurus, 2004,122.

CARTER, Erica. *Dietrich's Ghosts: the Sublime and the Beautiful in the Third Reich Film*. Londres: British Film Institute (BFI), 2011.

COURTADE, Francis; CADAR, Pierre. *Histoire du Cinéma Nazi*. Paris: Eric Losfield, 1972.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *L'Anti-Œdipe: capitalismo et schizophrénie 1*. Paris: Éditions de Minuit, 1972.

DOANE, Mary Ann. *The Desire to Desire: the Woman's Film of the 1940's*. Blooming: Indiana University Press, 1987.

ELSAESSER, Thomas. *Weimar Cinema and After: Germany's Historical Imaginary*. Londres: Routledge, 2008.

EVANS, Richard J. *The Third Reich at War*. Londres: Penguin Books,

2009. FERRO, Marc. *Cinéma et histoire*. Paris: Gallimard, 2009.

FOX, Jo. *Filming Women in the Third Reich*. Oxford: Berg, 2000.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Volume IV*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu, Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Conferências introdutórias sobre a Psicanálise (Partes I e II): A censura nos sonhos: Conferência IX. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro Imago, 1996.

_____. O 'estranho'. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud Volume XVII*. Tradução de José Luiz Meurer. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GIESEN, Rolf. *Nazi Propaganda Films: a History and Filmography*. Jefferson: McFarland; 2003.

HAKE, Sabine. *Popular Cinema of the Third Reich*. Austin: University of Texas Press, 2001.

HERF, Jeffrey. *O inimigo judeu: Propaganda nazista durante a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto*. Tradução de Walter Solon. São Paulo: Edipro, 2014. MALONE, Paul. *Op. cit.*, 127.

HULL, David Stewart. *Film in the Third Reich: a Study of the German Cinema 1933-1945*. Berkeley: University of California Press, 1969.

KALLIS, Aristotle A. *Nazi Propaganda and the Second World War*. Hampshire: Palmgrave Macmillan, 2005.

KOEPNICK, Lutz. *The Dark Mirror: German Cinema between Hitler and Hollywood*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2002.

KRACAUER, Siegfried. *From Caligari to Hitler: a Psychological History of the German Film*. Princeton: Princeton University Press, 2004.

KREIMEIER, Klaus. *The Ufa Story: a History of Germany Greatest Film Corporation, 1918- 1945*. Tradução de Robert Kimbler, Rita Kimbler. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1999.

LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante (1971)*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LEBEL, Jean-Patrick. *Cinema e ideologia*. Tradução de Jorge Nascimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

LEISER, Erwin. *Nazi Cinema*. Tradução de Gertrud Mander, David Wilson. Nova York: Collier Books, 1974.

LONGERICH, Peter. *Joseph Goebbels: uma biografia*. Tradução de Luiz A. de Araújo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

METZ, Christian. *Psychoanalysis and Cinema: the Imaginary Signifier*. Tradução de Celia Britton, Annwyl Williams, Brewster, Alfred Guzzetti. Londres: MacMillan Press, 1983.

O'BRIEN, Mary Elizabeth. *Nazi Cinema as Enchantment: the Politics of Entertainment in the Third Reich*. Rochester, Nova York: Camden House, 2004.

PETLEY, Julian. *Capital and Culture: German Cinema 1933-45*. Londres: British Film Institute (BFI), 1979.

RENTSCHLER, Eric (ed.). *German Film & Literature: Adaptations and Transformations*. Nova York, Londres: Methuen, 1986.

_____. *The Ministry of Illusion: Nazi Cinema and its After Life*. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

ROMANI, Cinzia. *Tainted Goddesses: Female Film Stars of the Third Reich*. Tradução de Robert Connolly. Roma: LaModerna, 2001.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro, Lucy Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SCHOEPS, Karl-Heinz. *Literature and Film in the Third Reich*. Tradução de Kathleen M. Dell'Oro. Rochester, Nova York: Camden House, 2013.

SCHULTE-SASSE, Linda. *Entertaining the Third Reich: Illusions of Wholeness in Nazi Cinema*. Durham e Londres: Duke University Press, 1996.

SHIRER, William L. *The Rise and Fall of the Third Reich: a History of Nazi Germany*. Nova York: Simon&Schuster, 2011.

SINGER, Claude. *Le Juif Süsset la propagande nazie: la histoire confisquée*. Paris: Les Belles Letres, 2003.

SORLIN, Pierre. *Sociologie du cinema: Ouverture pour l'histoire de demain*. Paris: 6^o Aubier Montaigne, 1977, 73-4, 242.

TEGEL, Susan. *Jew Süs: Life, Legend, Fiction, Film*. Londres e Nova York: Continuum, 2011.

_____. *Nazis and the Cinema*. Londres: Hambledon, 2007.

THEWELEIT, Klaus. *Male Fantasies: Volume 2: Psychoanalyzing the White Terror*. Tradução de Stephen Conway, Erica Carter, Chris Turner. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010.

THOMASSEAU, Jean-Marie. *O melodrama*. Tradução de Cláudia Braga e Jacqueline Penjon. São Paulo: Perspectiva, 2012.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. Tradução de Ligia Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2014.

WELCH, David. *Propaganda and the German Cinema 1933-1944*. Londres: I. B. Taurus, 2001.

O CONTEMPORÂNEO, O DESIGN E A LÓGICA DA ABDUÇÃO: UMA NOVA CULTURA PELA PRESERVAÇÃO DE UMA ESPÉCIE

Clarissa Sampaio Amantea

PPG – EAHC – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Prof. Dr. Marcos Rizolli
Orientador

Introdução

Este artigo apresenta considerações decorrentes de uma dissertação que se engendrou instigada pelos pensamentos do cientista e filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914). Despontados pelo aporte de Lucia Santaella, professora, pesquisadora brasileira na área da semiótica e comunicação, tornaram-se o alicerce basal para uma reflexão em torno do contemporâneo e o trabalho de design nesse tempo. Trata-se de uma investigação referencial bibliográfica de caráter conceitual e argumentativo que se apresenta como um estudo crítico e criativo.

Reconhece-se o contemporâneo em questão desenhando-se o cenário complexo atual à luz dos pensamentos do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, que avalia a atualidade como uma forma de viver adversa à solidez das relações humanas, e do homem intempestivo, conceituado pelo filósofo italiano Giorgio Agamben, o qual, por não se deixar cegar pelas luzes que ofuscam a contemporaneidade, permite-se acometer pelas relevantes preocupações, especialmente focadas para o campo do design, levantadas pelo historiador de arte brasileiro Rafael Cardoso, advindas da transformação dos paradigmas que orientam a profissão designer nesse tempo.

Diante desse contexto, o trabalho ambiciona, por meio da compreensão de como se processa a lógica triádica edificada por Charles S. Peirce, levar o seu intrigante conceito de abdução à apropriação de modo a inaugurar-lo como potência deflagradora de nossas capacidades naturais para a produção e instauração de novos significados nos quais o design, enquanto campo e espécie, se reconheça, no contemporâneo delineado, de forma concernente à grandeza que o constitui.

Alógica da abdução

Tríade da Vida

Vivemos cada instante de nosso cotidiano sem darmos conta de que forma os múltiplos fenômenos, tanto externos quanto internos, acometem nossa consciência. Vivenciamos os mais diversos tipos de experiências, que nos chegam pelos sentidos, sem realmente perceber como, de fato, apreendemos os acontecimentos, as sensações, os objetos ou os numerosos pensamentos que aparecem à nossa mente. Estar no mundo significa, a todo momento, produzir e receber todas e quaisquer formas possíveis e imagináveis de linguagens, verbais e não verbais, as quais necessitamos e utilizamos para poder estabelecer relação conosco e com qualquer coisa que compreenda a nossa existência.

Segundo Lucia Santaella (1998, p. 11), essa enorme variedade de linguagens se refere a “uma gama incrivelmente intrincada de formas sociais de comunicação e significação [...]” que se constituem como sistemas sociais e históricos de representação do mundo. Na busca pela produção de sentido, em “sua inquieta indagação para a compreensão dos fenômenos” (1998, p. 13), o homem desvela significações e esse processo se dá pela alteração de todo e qualquer tipo de estímulo emitido pelo mundo em linguagem, por meio de signos que o levam a decifrar e a se comunicar com e nele.

Contudo, pelos pensamentos de Charles Sanders Peirce, Santaella mostra que tais fenômenos cometem um movimento gradativo e hierárquico quando aparecem à nossa consciência. A partir da fenomenologia, ciência filosófica que, segundo Peirce (apud SANTAELLA, 1998, p. 28), tem por função “realizar a mais radical análise de todas as experiências possíveis” em aberto ao homem, o filósofo conclui que “tudo que aparece à consciência, assim o faz numa gradação de três propriedades [...]” (SANTAELLA, 1998, p. 34) que correspondem às “[...] camadas interpenetráveis e, na maior parte das vezes, simultâneas, se bem que qualitativamente distintas”, compreendidas como os “modos de operação do pensamento-signo que se processam na mente” (SANTAELLA, 1998, p. 42).

Foram muitas as denominações que essas modalidades postuladas por Peirce, designadas universais já que necessárias para o entendimento de todas as coisas que se apresentam no mundo, receberam. Porém, segundo Santaella (1995, p. 18), considerando que o “substrato lógico-formal das categorias se mantém sempre”, Peirce chegou à denominação mais pura de “primeiridade, secundidade, terceiridade” para nomear as camadas constituintes de toda experiência e pensamento que experimentamos.

Conforme definição da autora (1998), primeiridade trata-se do presente imediato, consciência no instante presente e por isso imediata tal qual é, cuja propriedade é nenhuma outra coisa senão pura qualidade de ser e sentir, uma impressão, um sentimento, não analisável e frágil. A partir do momento que pensamos sobre esse estado primeiro já se torna segundo, por isso, é iniciante, original, espontâneo e livre.

No entanto, o fato de a experiência de primeiridade não poder ser descrita, pois, desse modo, já estaria em um segundo momento sendo refletida, a qualidade de sentimento é genuína, está lá, ainda que imperceptível. Na realidade, “essas qualidades não são nem pensamentos articulados, nem sensações, mas partes constituintes da sensação e do pensamento, ou de qualquer coisa que esteja imediatamente presente em nossa consciência” (SANTAELLA, 1998, p. 45). E quando esse estado de possibilidade de ser caminha para o que já é, irremediavelmente, penetra-se no mundo real, pensável, que se caracteriza pela secundidade, em que se institui nossa existência ao esbarrarmos nas coisas reais à nossa volta.

Todo fenômeno carrega a sua qualidade, mas este só passa a existir de fato no momento em que se materializa. Porém, antes de interpretarmos e passarmos para o pensamento como representação do mundo, adentrando o universo terceiro, Santaella (1998, p. 50) explica que nossas interações com a materialidade das coisas e dos outros já se constituem como respostas sígnicas ao mundo, pois só o fato de existirmos “significa, a todo momento, consciência reagindo ao mundo” (1998, p. 47).

Assim, apreendemos tudo a nossa volta primeiro enquanto qualidade constitutiva; em seguida, como relação, que dá à experiência o seu caráter factual de conflito e resistência; por fim, como interpretação, que satisfaz à camada da inteligibilidade, da terceiridade, pela qual representamos e interpretamos o mundo pensando em signos.

De acordo com Peirce, elucidado por Santaella (1998, p. 52), só podemos pensar em signos e de nenhuma outra forma se dá a nossa compreensão do mundo. Diante de qualquer fenômeno, a consciência produz um signo ou representação, um pensamento como mediação entre nós e os fenômenos. “O homem só conhece o mundo porque, de alguma forma, o representa e só interpreta essa representação numa outra representação [...]. Para conhecer e se conhecer, o homem se faz signo e só interpreta esses signos traduzindo-os em outros signos”.

De tal modo, compreendemos o mundo traduzindo um pensamento em outro pensamento: o significado de um pensamento ou signo é sempre um outro pensamento e assim sucessivamente. Dessa forma, “falar em pensamento, é falar em processo, mediação interpretativa entre nós e os fenômenos” (SANTAELLA, 1998, p. 50).

Eis aí, num mesmo nó, aquilo que funda a miséria e a grandeza de nossa condição como seres simbólicos. Somos no mundo, estamos no mundo, mas nosso acesso sensível ao mundo é sempre como que vedado por essa crosta sígnica que, embora nos forneça o meio de compreender, transformar, programar o mundo, ao mesmo tempo usurpa de nós uma

existência direta, imediata, palpável, corpo a corpo e sensual com o sensível. (SANTAELLA, 1998, p. 52).

Santaella revela que os pensamentos são atos da mente que só são significados quando pensados e interpretados em outros subseqüentes pensamentos e tal processo se dá numa relação de três elementos: “a qualidade material, ou como o pensamento sente, o que dá ao pensamento sua qualidade; a pura aplicação denotativa, ou conexão real, que coloca um pensamento em relação com outro; a função representativa que faz dele uma representação” (2004, p. 54). Entretanto, Peirce (apud SANTAELLA, 1998, p. 52) explica que essas três instâncias não podem ser entendidas como elementos estanques, visto que “nenhuma linha firme de demarcação pode ser desenhada entre diferentes estados integrais da mente [...]”, ainda que nem sempre desejemos, a todo instante pensamos e sentimos simultaneamente.

Esse caráter dinâmico, a maior particularidade do pensamento, foi que, segundo Santaella, Peirce lutou para que sua lógica fosse capaz de abraçar, pois “sua visão do pensamento era estritamente dialógica” (2004, p. 192). Conforme explica MacDonald (apud SANTAELLA, 2004, p. 192), “os signos são a matéria do pensamento, o diálogo sua forma, uma forma básica, geral, que abraça toda a força da imaginação e todas as formas de pensamento crítico”, e “quanto maior a nossa imaginação, mais nos tornamos capazes de nos defrontar com uma multiplicidade de possibilidades a favor e contra cada uma das proposições que apresentamos a nós mesmos”.

Desta forma, Peirce desenha o modo como nos relacionamos e interpretamos tudo aquilo que se apresenta a nós, seja de qual natureza for, em um processo vivo, relacional e contínuo que se expressa em uma lógica triádica, evolutiva e interdependente.

Lógica da Criação

À luz da doutrina das categorias universais, os esforços de Charles S. Peirce voltaram-se para a edificação de um novo método científico para orientar o raciocínio como instrumentos para ampliar o poder da razão, a camada mais superficial da consciência sobre a qual podemos exercer autocontrole, que, como explica Santaella (2004, p. 23), apresentasse em seu escopo argumentos que transcendessem os horizontes legados por Descartes, ao dirigir sua análise à noção cartesiana de intuição, colocando sob interrogação a hegemônica resposta fornecida até então para questões que envolvessem o funcionamento da ação mental, da descoberta e da investigação humanas.

Conforme expõe Santaella (2004, p. 33), o cartesianismo criticado por Peirce “entendia que a ação mental era intuitiva, o que acabou por redundar numa teoria persuasiva sobre a natureza do *insight* intelectual humano” ao delinear que “se a ação mental é intuitiva, as situações de *flash*, quando descobrimos ou ganhamos uma nova compreensão das coisas, são ilustrações aparentemente inquestionáveis dessa forma de ação mental”.

Peirce vai se propor à intensa tarefa de colocar tal tradicional herança sob ponderação, visto que, segundo Santaella (2004, p.47), “estava convencido de que não poderia haver nada mais inadequado e não confiável do que fundar o conhecimento na intuição, [...]” pois, ainda que não recuse a sua ocorrência, “cognições intuitivas, caso existam, não podem ser tomadas como sinônimos de certeza e infalibilidade”.

Conforme pondera a autora, é “comumente considerado que nossas hipóteses, conjecturas, adivinhações, muitas vezes corretas dos fatos, sejam produzidas [...] fora do escopo e da capacidade explicativa da lógica [...]” (2004, p. 96). Peirce, no entanto, vem determinar que há acaso na descoberta, mas que há lógica também, uma “lógica viva que dê conta da possibilidade da criação na ciência e no dia-a-dia” (SANTAELLA, 2004, p. 101).

Desse modo, Santaella (2004, p. 79) esclarece que o método alternativo que Peirce construiu alicerçou-se em um conceito definitivamente original fundado na proposta revolucionária de que a hipótese, mais tarde denominada por ele abdução, constitui um terceiro tipo de raciocínio ao lado da dedução e da indução, distinguindo-se como “um tipo de raciocínio que, sem deixar de ter uma forma lógica, tem um caráter instintivo e é, antes de tudo, um processo vivo de pensamento” (SANTAELLA, 2004, p. 92).

Suportada pela dinâmica das categorias fenomenológicas, a lógica ou semiótica de Peirce, ciência que investiga todas as formas de linguagem possíveis, é estruturada em três divisões, onde o segundo ramo chamado lógica crítica vai explicar que são três os tipos de ação mental que envolvem o processo do pensamento: abdução, dedução e indução – depois também postulados por Peirce como os três passos metodológicos interdependentes pelos quais se processa qualquer investigação.

Segundo Santaella (2004, p. 181), a lógica crítica, coração da semiótica de Peirce, classifica os raciocínios e determina os seus valores, sem antes “examinar cuidadosamente todos os modos pelos quais o pensamento pode ser expresso”, papel da gramática especulativa, o primeiro ramo da semiótica peirceana que explica como os signos se concebem e se articulam em nossa consciência. Já a terceira divisão da lógica de Peirce, denominada metodêutica ou retórica especulativa, vai tratar os tipos de raciocínio como métodos, determinando o procedimento mais apropriado no desenvolvimento de uma pesquisa.

Assim sendo, a lógica triádica evolutiva pela qual pensamos e interpretamos o mundo, pelo olhar de Charles S. Peirce, se processa a partir de signos que, organizados em linguagens, compõem argumentos de raciocínios abduativos, dedutivos e indutivos nos permitindo desenvolver métodos para compreendermos os fenômenos que nos acometem incessantemente.

O singular conceito de abdução peirceano envolve vários aspectos apresentados em muitas de suas passagens descritas. Entretanto, conforme informa Santaella (2004, p. 104), as mais elucidativas são aquelas em que Peirce definiu a abdução

como um instinto racional, como conjecturas espontâneas da razão criativa, evidenciando sua natureza ao mesmo tempo racional e instintiva e esclarecendo que, por 'instinto', queria significar a capacidade de adivinhar corretamente, [...] (CP 5.173, apud SANTAELLA, 2004, p. 104).

Peirce entende, de acordo com Santaella (2004, p. 105), que o instinto “funciona como um fio comum unindo todos os reinos vivos da natureza, dos vegetais aos homens”, acompanhando todas as instâncias da vida, sendo, no reino humano, os poderes instintivos do homem evidenciados, por exemplo, na capacidade para conjecturar, perceber um caminho mais apropriado ou prever uma hipótese válida na ciência. Para Peirce, instintiva é a nossa faculdade de adivinhação e não a adivinhação em si, nem a própria descoberta. Instinto, em Peirce, é apenas a fonte geradora de todo um processo muito mais amplo que veio a ser chamado abdução.

Essa aptidão humana de adivinhar hipóteses possíveis Peirce denominou *il lume naturale*, expressão igualmente encontrada em textos escolásticos e cartesianos, à qual, no entanto, de acordo com a autora (2004, p. 104), o cientista vai conferir um caráter original ao interpretar essa tal noção de “luz da razão” como uma capacidade científica.

Dessa forma, Peirce, como analisa Jones (1972, p. 112 apud SANTAELLA, 2004, p. 112), vai fundamentar o conceito de abdução como uma teoria do *insight*, alternativa à cartesiana, analisando que os *insights* humanos não devem ser propostos como premissas imediatas, que a verdade não pode estar atrelada a uma consciência pessoal em particular e que, sobretudo, devem ser considerados como a mais falível das faculdades humanas, negando-lhes a característica da indubitabilidade. *Il lume naturale*, ao contrário de Descartes que o considerou como sinônimo de intuição, foi tomado por Peirce como expressão da analogia evidenciada na ligação do homem com as demais formas vitais da natureza. Como esclarece Santaella, “[...] brotam do instinto tanto as adivinhações mais insignificantes quanto as grandes e novas ideias da arte e da ciência, ambos os tipos fazendo parte de uma mesma vocação humana para a verdade sensível e inteligível” (2004, p. 112-113).

Por esse aspecto, Santaella (2004, p. 105-106) observa que em todos os reinos em que o instinto se manifesta, seja nas plantas, nos animais inferiores ou no homem, as ações praticadas referem-se à própria sobrevivência e proteção da espécie decorrentes da adaptação e capacitação dos seus elementos ao reagirem adequadamente às condições impostas pela natureza. No homem, essa reação é senão reação criativa, “o instinto se traduzindo em faculdade eminentemente criadora, que se volta não para a satisfação do indivíduo em si, mas para a coletividade [...]. Do começo ao fim, desde o vegetal até o homem, para Peirce, o instinto é social”.

Isso quer dizer que o cientista, pesquisador, o investigador, [...] apenas aprimoram e sofisticam, como tarefa própria da ciência, uma potencialidade para a abdução, a dedução e a indução que já é parte integrante da espécie humana em si mesma, potencial que exercemos cotidianamente em cada milésimo de segundo no qual existimos. (SANTAELLA, 2004, p. 159).

Peirce, desse modo, valida e justifica seu conceito de abdução instintivo racional como a base em que se fundam os alicerces da descoberta humana “na intimidade entre as leis da natureza e a mente humana, no fio analógico do instinto, ligando todas as pontas do universo de que o homem é parte” (SANTAELLA, 2004, p. 159).

Assim sendo,

enquanto da intuição cartesiana deriva-se a certeza indubitável, do instinto peirceano germina a abdução, fonte de todas as iluminações e criações humanas, mas também o mais frágil de todos os raciocínios, o mais falível, sem nenhum poder de comprovação, necessitando da dedução e da indução para que possa ter qualquer valor de verdade. (SANTAELLA, 2004, p. 113-114).

Seguindo, portanto, a lógica da ação mental peirceana, de acordo com Santaella (2004, p. 93-94), logo que uma hipótese nos chega pela abdução, traçamos suas consequências prováveis pela dedução e, no passo seguinte, as testamos por meio de experimentos e comparações baseados na hipótese, pelo processo da indução. Desse modo, a abdução se mostra preparatória, o primeiro passo do raciocínio que busca uma teoria, enquanto a indução o passo último, conclusivo, que procura fatos. “A indução se torna, assim, o único processo comprobatório, e a abdução aquele processo que leva não à adoção de hipóteses como opiniões finais, mas às hipóteses elas mesmas – à sua adoção como puro ‘pode ser’” (SANTAELLA, 2004, p. 95). Assim, a abdução vai caracterizar-se pelo único modo de pensamento que introduz uma nova ideia, ou seja, aprender algo não sabido ou compreender algum fenômeno surpreendente é sempre “o resultado da abdução e de mais nenhuma outra coisa” (SANTAELLA, 2004, p. 104).

Contudo, Santaella (2004, p. 124) demonstra que a tal natureza instantânea do aparecimento de uma hipótese satisfaz um primeiro estágio, relativo à geração das hipóteses, em que são concebidas explicações potenciais para o fenômeno sob avaliação e se apresenta como:

uma função da imaginação criativa dos indivíduos e cuja ordem e grandeza, de fato, varia de indivíduo para indivíduo. Quer dizer, embora a capacidade abduativa seja comum a todos os seres humanos, sua intensidade é relativa, visto que não há como negar o talento [...]. (SANTAELLA, 2004, p. 124).

Em um segundo momento, ocorre um ordenamento preferencial das hipóteses, em que se dá a consideração da melhor hipótese para determinada observação, que, por assim ser, depende “de uma conduta deliberada, consciente, voluntária, controlada e aberta à crítica a cada passo” (SANTAELLA, 2004, p. 126).

Dessa forma, Santaella revela que a teoria da abdução peirceana se constitui como uma doutrina genuinamente lógica de como a descoberta acontece, não invalidando suas manifestações psicológicas, mas esclarece que em ambas as fases, a abdução se institui na sua inteireza e não a partir de uma divisão, visto que “tanto a primeira como a segunda são partes inseparáveis de um mesmo todo, a lógica da descoberta” (2004, p. 125).

É importante, no entanto, como alerta Santaella (2004, p. 28), avaliar que levar em conta a novidade da teoria peirceana não significa partir “para a glorificação do emocional e da irracionalidade”. Peirce mostra “que as vias que vão do instinto à razão, e vice-versa, não estão separadas por fronteiras intransponíveis” e explica que as hipóteses que construímos e escolhemos por abdução “reclamam por uma aceitação crítica e por uma confirmação indutiva” (SANTAELLA, 2004, p. 119). A questão para Peirce é que a ocorrência da sensação de instantaneidade, a qual experimentamos de fato, que desperta a aparente semelhança entre intuição e abdução, não possibilita adotá-la como base indubitável para uma teoria a respeito da ação mental.

Em suma, ao ser colocada por Peirce na função de primeira forma de raciocínio lógico, incluindo em seu conceito sua função metodológica,

a abdução evolui de simples subsidiária da indução [...] para ocupar o lugar privilegiado no qual a criatividade ocorre na ciência. Ela evidentemente realiza, por isso mesmo, a fusão perfeita entre os aspectos lógicos e psicológicos do processo, engendrando as fundações hipotéticas sobre as quais a dedução e a indução devem então se construir. (SANTAELLA, 2004, p. 95).

Interdependência do Processo

Santaella (2004, p. 164) revela que, ao “examinar sob lentes lógicas o poder adivinhatório humano”, Peirce constrói seu edifício triádico de como se processa o pensamento, a descoberta e a investigação humanas, longe de ser apreendido como “mero uso serial de três formas de raciocínio [...]”, em que “a junção original que ele propôs entre abdução, dedução e indução deve ser entendida de modo muito mais generoso do que a imagem estritamente técnica que costumamos ter dos métodos [...]”, visto que, como observa a autora (2004, p. 12), tendemos a perpetuar uma espécie de “[...] oposição inconciliável entre método e poder de criação, como se um necessariamente implicasse a negação do outro”.

Como nos faz notar a autora (2004, p. 103), a essência fundamental da abdução refere-se ao ato criativo de invenção de uma hipótese explicativa e que, por isso mesmo, revela-se como “o tipo de raciocínio pelo qual a criatividade se manifesta na ciência e na arte” e justamente por se caracterizar como o mais frágil dos argumentos lógicos é que “a abdução serve com perfeição às necessidades da arte, pois esta não tem nenhum compromisso com a verdade da ciência, produzindo uma verdade que lhe é própria, a pura verdade do admirável e do sensível da razão”, em que a razão criativa vem se estabelecer.

Santaella adverte que esse caráter frágil, a própria fragilidade ela mesma, é exatamente tudo do que depende a criação, onde o processo subsequente da averiguação irá descansar e qualquer princípio de investigação pode residir, seja ela teórica, prática, científica ou aplicada à vida cotidiana, sendo, aos argumentos abduativos, conferido o desenvolvimento de “explicações tentativas para todas as situações na ciência ou fora dela [...]” (2004, p. 103).

Em síntese, como sugere a autora, trata-se “do princípio gerativo para as mutações da sensibilidade e para o crescimento do conhecimento” (2004, p. 103), no qual figura-se o caminho triádico peirceano pelo qual perpassa nossa experiência sensível e inteligível no mundo. Um percurso gradativo e interdependente, onde tão-só ao percorrê-lo em sua totalidade, se é possível inaugurar uma razão expandida e potencialmente inventiva que determina a “lógica ampliada”, a qual Peirce (apud SANTAELLA, 2004, p. 22) voltou-se incansavelmente a construir.

Ainda que aparentemente complexo, visto que “a própria noção de abdução é ela mesma abduativa” (SANTAELLA, 2004, p. 106), quando se é compreendido a fundo o seu caráter evolutivo, considerando-se a inteireza do processo do qual faz parte, torna-se lógico relacionar as tríades peirceanas de modo a compreender, com o aporte de Santaella (2004, p. 95), que a abdução vai atender à camada da primeiridade, onde a qualidade de sentir confere, ainda que em lapsos de instantes, possibilidades de caráter original e espontâneo, oriundas de um eu falível, liberto e imediato; já a dedução, satisfaz a secundidade, na qual um eu agora pensante e interativo analisa explicações possíveis

estabelecidas pelo diálogo da pura existência reagindo ao mundo; e a indução vem contentar a categoria da terceiridade, quando um eu sígnico, em busca de significações, produz interpretação e representação identificáveis na experimentação, instituindo a experiência cognoscível, com base nas hipóteses levantadas no estado primeiro da experiência sensível.

Ainda, é indubitável reconhecer, por intermédio da autora (2004, p. 95), que não o grau de força de cada argumento ou estágio da ação mental peirceana é a evidência, mas a “ordem de interdependência do processo”. Como bem conclui Santaella, “nossas faculdades intelectuais são tão frágeis e falíveis quanto nossas faculdades físicas” (2004, p. 121). Daí Peirce dizer (apud SANTAELLA, 2004, p. 120) que nada melhor para definir nossa personalidade do que nossas falhas, visto que só reconhecemos nosso eu quando nos defrontamos com nossos limites, tropeçando e nos confrontando com o real. “Na medida em que o ser humano é um signo, ele está em processo” (SANTAELLA, 2004, p. 58).

Ao fim e ao cabo, a aptidão para adivinhar, que é natural ao homem e que os investigadores aprimoram, levando-a ao limite de suas possibilidades, aliada ao desenvolvimento autocontrolado de habilidades dedutivas e indutivas, numa inter-relação coesa e indissolúvel, constituem a versão do método da ciência a que Peirce chegou depois de toda uma vida dedicada ao problema (SANTAELLA, 2004, p. 164).

Santaella (2004, p. 18) vem revelar que, à escuta do sonho peirceano, “poderemos encontrar o tipo mais consequente, original, relevante e compensador de aplicação para seus conceitos filosóficos e semióticos”.

Uma nova cultura pela preservação de uma espécie

Constantemente, o homem se apresenta em busca de significados e precisa, pela produção e organização de signos em diversas formas de linguagem, interpretar e representar os fenômenos que o acometem para compreender e se comunicar no e com o mundo. Ao se comunicar, deslocando-se em linguagens, de algum modo intervém, cria e altera a própria evolução e, operando na natureza, produz cultura. Assim, como produtor e consumidor de comunicação e cultura, o ser humano se faz sígnico e institui processos de significação e sentido como condição natural de sua existência evolutiva numa relação permanente e interdependente que, aos olhos peirceanos, em uma tríade gradual se perfaz, primeiro enquanto qualidade e sentimento, segundo como relação e existência, terceiro como representação, interpretação e conhecimento.

Imerso em um contemporâneo pouco propício à formação de vínculos, o homem desse tempo vive essa dinâmica porque lhe é típica, mas não se deixa abordar pelos

fenômenos de modo a desvelar peculiaridades, discernindo o percurso que o leva do estado de sentimento ao da inteligibilidade, considerando, inclusive, a condição primeira de sua experiência sensível como parte integrante de um processo indissolúvel. Em um lance certo, o contemporâneo procedente parece nos remessar ao estado terceiro, em que, veloz e superficialmente, procuramos por signos já prontos, fazendo-nos perder ocasiões tangíveis de criação, correção e cognição.

Quanto ao design e sua concepção no tempo diagnosticado, os avanços da informática atribuíram aos processos de produção e consumo uma fluidez crescente que, somando-se à democratização dos instrumentais que integram o exercício da profissão, especialmente em função do aparente poder de competência que a destreza com as tecnologias parece propiciar, vem descaracterizando o processo real pelo qual se institui o trabalho de design.

Como uma área projetual que, sem deixar de considerar os valores estéticos, alia requisitos de produção com necessidades sociais no intuito de materializar ideias em criações objetivas correspondentes a variadas formas de utilidades, informações e serviços, o design não só dialoga com diversos campos do saber como se institui ele mesmo dialogicamente. Dedicar-se à consolidação de ideias não sem requerer cognições teóricas que as conceituem e concretizem. Daí a grandeza de seu caráter inter-relacional que discorre entre a arte e a técnica, a teoria e a geometria, a experiência e o sentimento, atendendo à afirmação de um processo que lhe é determinante, observando que tal processo não necessariamente segue uma regra monolítica, visto que os estados da mente instituem-se interdependentes e dinamicamente. Nesse sentido, exercer a profissão designer, por sua própria natureza, parece respeitar a tríade peirceana pela qual experimentamos o mundo.

Se logo partimos rumo ao estado sígnico, promovemos o processo de materialização e significação imbuídos de signos pré-concebidos sem consentir qualidades, relações e interpretações distintivas para se chegar a reproduções singularmente inventivas. Passar pelos estágios do pensamento considerando os seus aspectos constitutivos leva-nos à terceiridade de modo fecundo, uma vez que a razão criativa teve oportunidade de se engendrar. Este foi justamente o empenho de Peirce: fornecer instrumentos que pudessem expandir o poder da razão, mostrando de que modo pensamos e por onde perpassa o caminho metodológico de qualquer investigação. O grau de força e distinção com que incidirá é relativo, mas a oportunidade potencial para que aconteça é comum a todos os seres humanos.

Porém, levar a capacidade natural humana ao limite de suas possibilidades é um ato deliberado que precisa admitir ambiências propícias para que a inventividade inclua o seu lugar. O vínculo promissor entre o eu liberto, o real e o interpretativo só se constitui quando nos permitimos transitar entre primeiro, segundo e terceiro. Se somos signos, somos processo. Submergi-lo vai contra a nossa natureza, corta o fio que nos une aos

outros reinos, invalida o instinto social, natural de sobrevivência que, como observado, no homem se exprime em reação criativa, voltada para o coletivo e proteção de sua espécie, e que, ao sujeito designer tão concernente se inaugura, já que tão só, ao se reconhecer sensível, pensante e sgnico, pode, porque inteiro, compreender e expressar as complexidades do mundo em cognições sinceramente significantes, correspondentes à natureza essencial de sua classe que, como todo processo vivo, tende a preservar sua espécie.

Desse modo, imaginar indicativos adiante das circunstâncias presentes, admitindo homem e campo como corpos que evoluem em um caminho que só advém ao ser percorrido, parece corresponder a um tempo em que uma forma nova de se comunicar precisa se reconhecer pela e na produção e regeneração de linguagens que autorizem significações inéditas, referências e paradigmas outros que, ao suprirem os antigos, instauram uma nova cultura, imbuída em signos não antes estabelecidos e findos neles mesmos, mas em hipóteses tentativas que organizam significados inovadores e, por isso, livre e incomum. Uma cultura em si, abdutiva, cujas ambiências potencialmente abdutivas são previstas como instigantes para o nosso reposicionamento em estado de primeiridade admitindo relação proeminente com o processo em sua totalidade. Uma vez acessíveis à formação de vínculos, podemos sentir as grandezas qualitativas do mundo, experimentar suas materialidades múltiplas e refletir a respeito das cognições decorrentes da experiência ela mesma. Uma cultura que nos leve a ser e agir abdutivamente, onde sujeito, campo e escola se reconheçam libertos, atuantes na natureza como produtores de linguagens transformadoras.

A abdução refere sua essência ao ato de invenção de uma hipótese. Por isso, estabelece-se como o raciocínio pelo qual a criatividade se manifesta no dia a dia, na arte e na ciência. Ao admitir o falível, o admirável e o sensível, atende generosamente às artes, e também por isso se aprova ao exercício da profissão designer. Ao mesmo tempo racional e instintiva, satisfaz a síntese entre aspectos lógicos e psicológicos, técnicos e estéticos, teóricos e experimentais que se completam em um processo interdependente no qual o design se reconhece. Ainda que por um juízo fundamentado em finalidades predefinidas, o trabalho de design congrega valores estéticos, solicita percepções qualitativas, implica liberdade e singularidade de pensamento e convoca um uso inventivo das linguagens produzidas. O processo pelo qual a abdução engendra-se, se reconhece, enfim, na arte, na ciência, no design, no cotidiano e, sobretudo, no homem. Daí seu caráter generoso, livre e universal, que, por assim ser, atende aos processos vivos e, pela locomoção, regeneração e evolução de suas espécies, inauguram novas culturas, preservam suas naturezas e garantem sobrevivência no universo que as inclui.

Enfim, sob a égide que edifica os princípios da lógica peirceana, narramos nossa história por meio de uma rede intrincada em múltiplas formas de comunicação, compreensão e corporificação de ideias, que nos aprovam decifrar e representar o mundo pelas linguagens as mais plurais e diversas que, congenitamente, nossas capacidades são adequadas a imaginar e produzir.

Somos também plurais, ricos em matérias, formas e percepções. Propícios a vínculos, pensamentos, qualidades palpáveis e admiráveis, ao racional e ao instintivo e, por isso, aptos à razão criativa e sua conseqüente ordenação no desenvolvimento de argumentos e posturas criativas e críticas, condizentes às complexidades deste tempo. Igualmente, o trabalho de design assim se reconhece plural, relacional e dinâmico, e, tão só, desse modo, inaugura-se produtor de linguagens completas em seus aspectos qualitativo, experimental e representativo.

Imagética, sonora, gestual ou verbalmente, quanto mais conhecemos, mais autorizados estamos à experimentação de semioses profundas, a processos legítimos de significação e sentido. O quão sensíveis, relacionais e cognoscíveis nos aprovamos, maior e melhor se constituirá nosso repertório e cultura para definirmos experiências que nos proporcionem condições, tanto intelectuais como instrumentais, concernentes a sensações, reflexões e cognições que somos apropriados a estabelecer.

Tanto quanto nos dispusermos, podemos munir nossa existência de propulsores abduativos que nos retiram do automatismo e, como deflagradores de nossas potencialidades naturais, nos reposicionam em primeiridade e autorizam a nossa razão ampliada se engendrar. Ainda que frágil e não analisável, é parte constituinte das nossas sensações e pensamentos, que só se constituem qualitativamente distintos, se o processo inteiro se inaugurar.

Em verdade, conferir ao processo a sua integridade é, senão, *nos formar* qualitativamente distintos e, admitindo nossa vocação natural para a verdade, sensível e inteligível, que nos constitui, sentir, existir, conhecer e sobreviver ao mundo que nos integra, do modo pelo qual nossas espécies sinceramente evoluem.

Referências

SANTAELLA, LUCIA. *A Teoria Geral dos Signos, Semiose e Autogeração*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *O Método Anticartesiano de C. S. Peirce*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. *O que é Semiótica*. Coleção Primeiros Passos: 103. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

OS PROCESSOS CRIATIVOS DO DESIGN E O USO DE RECURSOS COMPUTACIONAIS

Marcelo Kammer
PPG – EAHC – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Profa. Dra. Regina Lara
Orientadora

Introdução

Fato constatado em longa experiência como professores em cursos superiores de design, percebemos que as interações dos designers com as novas ferramentas computacionais estão mudando comportamentos no ato de desenhar. As novas tecnologias influenciam tanto o processo criativo do designer quanto possibilitam alterações na gestão de projetos, interferindo diretamente no espaço que o design ocupa na sociedade.

Este artigo apresenta reflexões apoiadas em dois conceitos desenvolvidos pelo pesquisador Mihaly Csikszentmihalyi: o modelo sistêmico da criatividade, que considera a criatividade na interação dinâmica do designer com a sociedade em que atua, e o *flow*, que possibilita a observação do processo de criação do indivíduo nas competências e habilidades que facilitam a expressão de suas ideias.

São ideias iniciais que estão sendo desenvolvidas num projeto de pesquisa em que se pretende conhecer os processos criativos de designers atuantes há bom tempo no mercado, que estejam vivendo a introdução dessas novas ferramentas e de como interferem, ou não, em sua expressão. Designers experientes estão sendo entrevistados segundo parâmetros estabelecidos, que permitam a melhor compreensão desta vivência pessoal e de sua ação social.

Design e sociedade

A criatividade, no modelo sistêmico proposto por Csikszentmihalyi (1996), é a interação dinâmica de três fatores: o indivíduo (pessoa criativa), o campo (cultura) e o âmbito (sistema social). O designer é a pessoa criativa que atua no campo do design, propondo inovações aceitas pelo âmbito constituído de críticos, historiadores, professores, jornalistas especializados em design, que participam de comissões avaliadoras de concur-

tos da área, como também pelo usuário, em crescente participação nos processos criativos.

Os campos consistem numa série de regras e procedimentos simbólicos compartilhados por uma sociedade particular ou pela sociedade como um todo e estão situados no que chamamos de cultura. O campo do design se apoia na intersecção entre Arte e Ciência, absorvendo inovações tecnológicas incorporadas tanto aos processos criativos do designer quanto na atividade produtiva. O *Design*, definido pelo substantivo que na língua inglesa se refere tanto à ideia de plano, intenção ou desígnio quanto à de configuração, arranjo ou estrutura, passou recentemente a incorporar novos significados, ampliando a ação do designer ao mesmo tempo em que se distancia do desenho manual como expressão de suas ideias criativas.

Sua mais recente definição, 2015, segundo o *International Council of Societies of Industrial Design* (ICSID), aponta alterações nos limites do campo do design, ampliando a área de atuação ao ressaltar produtos, sistemas, serviços e experiências inovadores:

O Design Industrial é um processo estratégico de resolução de problemas que impulsiona a inovação, constrói o sucesso do negócio e leva a uma melhor qualidade de vida através de produtos, sistemas, serviços e experiências inovadores. (ICSID, 2015).

São valorizados os aspectos transdisciplinares do design, a ideia de cocriação e a busca pela criatividade na resolução de problemas na concepção e desenvolvimento de produtos:

Design Industrial estabelece uma ponte entre o que é e o que é possível. É uma profissão transdisciplinar que aproveita a criatividade para resolver problemas e cocriar soluções com a intenção de tornar um produto, sistema, serviço, experiência ou um negócio, melhor. Em seu coração, o Design Industrial fornece uma maneira mais otimista de olhar para o futuro, reformulando os problemas como oportunidades. Ele vincula a inovação, tecnologia, pesquisa, negócios e clientes para fornecer novo valor e vantagem competitiva em todas as esferas econômica, social e ambiental. (ICSID, 2015).

O ICSID é uma entidade constituída e reconhecida no âmbito do design que atualizou recentemente, 2015, a definição de campo incluindo o conceito de cocriação, que destacamos nesta reflexão que pretende compreender a dimensão da atuação humana nos processos de criação e gestão de projetos de design. Segundo Morais e Santos (2015):

A cocriação refere-se à participação ativa do cliente em atividades da cadeia de valor. Assim, esse termo cobre o envolvimento do cliente no processo produtivo (coprodução), bem como o envolvimento do mesmo em outras atividades relevantes para o fornecedor, tais como design, desenvolvimento de novos produtos e serviço, e manutenção.

Nesse aspecto, a cocriação se enquadra como parte das novas dinâmicas dos processos de gestão de projetos. O cliente, como participante do processo criativo, influencia os processos de tomada de decisão compartilhando as responsabilidades sobre os desdobramentos do projeto. Isso é proporcionado, em parte, pelas possibilidades de comunicação e atualização de projetos apoiados pelas tecnologias digitais. Observa-se aqui especialmente o design de produtos, em que a participação de pessoas que não possuem expertise pode acontecer de maneira não racional, ou seja, podem servir como atuantes oferecendo seu corpo para ser codificado por sensores que produzem imagens técnicas dos diagnósticos efetuados. Estas se transformam em parâmetros de projeto e podem gerar formas.

Breve taxonomia do desenho em Design

Desenhar, para o designer, é uma forma de expressar um pensamento. Essa capacidade imaginativa não é exclusiva do designer e sim algo comum a todos. O que talvez seja algo incomum é a capacidade de materializar uma ideia e o principal é que ela seja reconhecida como “uma boa ideia”, nesse caso, um bom design. Mas, antes de essa ideia ser transformada em objeto, ela passa por uma série de processos mentais e habilidades típicas do designer.

A questão que se apresenta aqui é: Que habilidades serão estas? O que definiria determinado estilo de desenho e para que ele é utilizado? Para o desenvolvimento desta ideia, podemos definir alguns tipos específicos de desenho que ainda hoje são reconhecidamente etapas de um processo de design. Este processo, grosso modo, pode ser definido em etapas sequenciais ou cíclicas, que sempre são compostas por desenhos conceituais ou esboços, desenhos de produto, desenhos técnicos e ilustrações de apresentação. Segundo Pipes, colocar uma ideia no papel implica em enorme responsabilidade ao designer, embora seja um ato aparentemente simples, pois esse registro é fruto de uma série de processos mentais e de pesquisa visando à realização de projetos. Após a ideia ser registrada, deve ser analisada e contextualizada para ser efetivamente aceita como válida, ser desenvolvida e testada. Cada contexto de projeto opera em diferentes estratégias, porém podemos dizer que o desenho ocupa três funções principais, segundo Pipes (2010):

- 1) Exteriorizar, analisar pensamentos e simplificar para torná-los mais fáceis de serem compreendidos.

2) Persuadir clientes e equipes de projeto para garantir que aquilo que está em desenvolvimento atende ao que foi definido inicialmente.

3) O desenho deve ser um método de comunicação que elimina ambiguidades e informa aos membros das equipes de projeto quais os dados pertinentes à montagem dos componentes, informando precisamente dimensões e formas.

Para cada etapa e contexto do projeto, podemos utilizar uma variedade de tipos de desenhos, sejam eles produzidos a mão ou em um computador. Entre os principais tipos de desenho podemos citar, conforme Pipes (2010):

1) Esboço de conceito: desenhos sem muita definição formal que sugerem os caminhos criativos. Utilizam-se lápis ou canetas.

2) Desenhos de apresentação: desenhos elaborados com a função de vender a ideia a equipes de projeto e financiadores. Devem ser realistas para diminuir ambiguidades e servir como ferramenta de análise de viabilidade técnica. Podem ser utilizados marcadores, giz pastel para trabalhos manualmente produzidos ou softwares de imagem como Photoshop, entre outros.

3) Desenho de conjunto: após as aprovações iniciais, define com precisão os componentes do projeto e especifica as características da engenharia do produto, da produção. É detalhado e define minuciosamente os variados elementos que compõem o projeto. Podem ser utilizados instrumentos clássicos de desenho em prancheta como esquadros e compassos ou, atualmente, softwares vetoriais em 2D ou 3D.

4) Ilustrações técnicas: aquelas que abastecem os manuais de montagem e comunicam como os componentes são montados ou desmontados. São utilizados os mesmos recursos da etapa anterior.

Os tipos de desenhos abaixo foram apresentados num sistema de projeto que definiu o desenvolvimento dos produtos industriais no século XX, porém, esses processos de desenvolvimento não podem mais ser considerados os únicos. Atualmente, as metodologias de projeto estão contaminadas por recursos computacionais e permeadas por outras ferramentas que proporcionam outros ambientes criativos, transformando as habilidades do designer, conforme veremos a seguir.

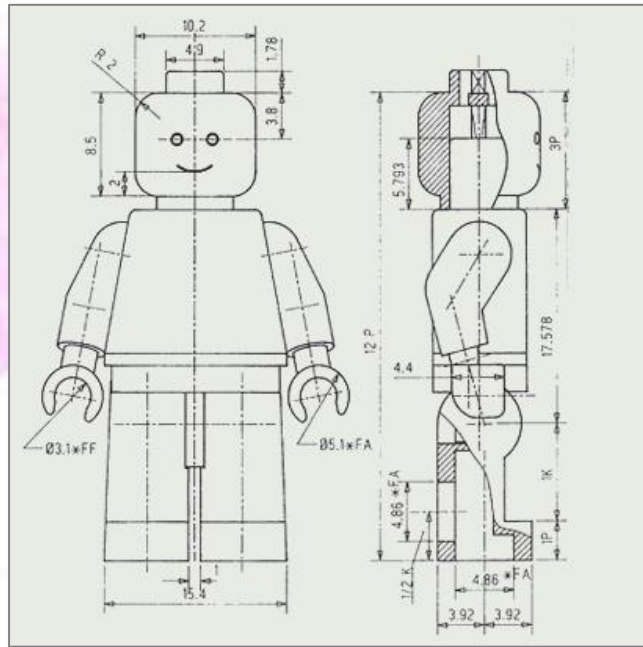


Figura 3: Desenho de conjunto

Fonte:

https://vignette.wikia.nocookie.net/lego/images/5/5a/Technical_drawing_minifigure.png/revision/atest?cb=20110503165248

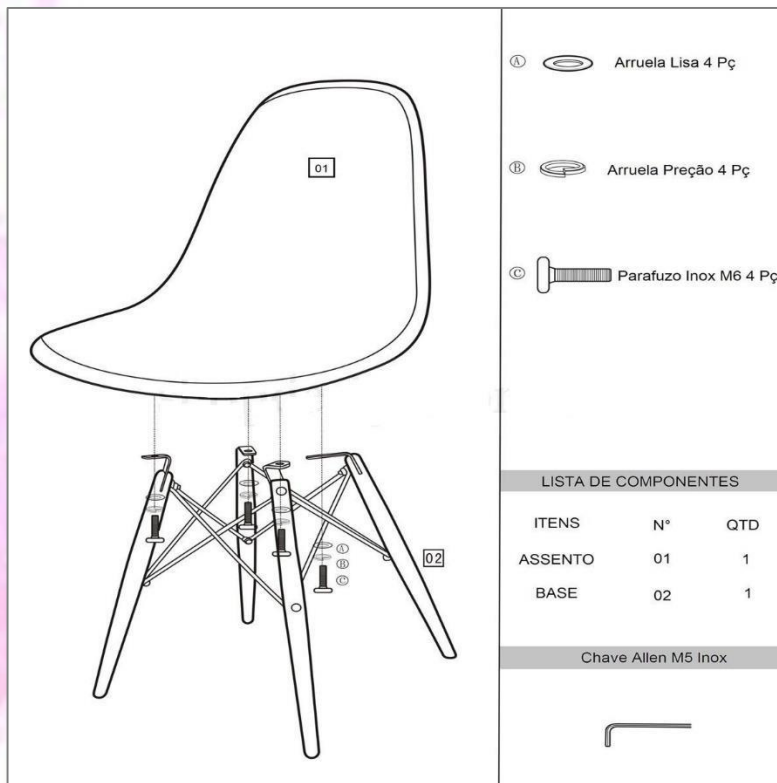


Figura 4: Ilustração técnica de

montagem Fonte:

https://www.hometeka.com.br/loja/media/catalog/product/cache/1/image/1800x/b24e00daa87a79add6c80356781cccf8/m/a/manual_de_montagem_shopdesign_1_5.jpg

Design: metodologias e estudo de caso

Na criação e execução de um projeto de design, os métodos e ferramentas selecionados expressam a expertise, as condicionantes e a capacidade criadora do designer e sua equipe. Tempo, tecnologias disponíveis e infraestrutura são determinantes para que o escopo de projeto seja elaborado. Além dessas condicionantes, também é necessário compreender qual relação será desenvolvida com clientes, parceiros e usuários. Nos métodos mais tradicionais de projeto, as interações são internas entre o designer e sua equipe, e com grupos de fornecedores e parceiros. Estes contribuem de diferentes maneiras, porém as contribuições se detêm apenas em viabilizar ideias e conceitos já criados e conceituados. Nos processos de cocriação há efetivamente a participação ativa em todas as etapas desde a conceituação inicial.

Para exemplificar um método de projeto que não utiliza o desenho manual como expressão durante o processo criativo e tão pouco na produção do produto final, e opera numa dinâmica de cocriação, detalhamos a seguir o *Love Project*, produzido pelo estúdio Guto Requena. O estúdio trabalha com experiências que utilizam softwares e tecnologia de ponta como impressoras 3D e programação de extensões de softwares (plug-ins). As equipes de trabalho contam com designers, programadores, artistas e antropólogos, além de projetar considerando o público como participante ativo da elaboração do produto. São novos modelos de processo projetivo, cocriação e coprodução.

Segundo Guto Requena, mentor do projeto, as formas não são mais desenhadas, e sim, programadas. O *Love Project* integra dois conceitos bem atuais no campo do design: as relações emocionais pessoa/objeto e a sustentabilidade, pensada como algo imprescindível ao ser humano na contemporaneidade. A “sustentabilidade afetiva” conecta os dois conceitos e serve de base à criação de joias que incorporam relações de afeto e amor, realizando a metáfora da possibilidade de uma relação amorosa duradoura na medida em que gera produtos exclusivos, pouco sujeitos a modismos ou obsolescência, tornando-se consequentemente sustentáveis, evitando, por conta dos afetos envolvidos, que o produto seja descartado, aumentando assim o ciclo de vida e ressignificando a relação entre usuário e produto.

O projeto é descrito em fases, a seguir:

- 1) Sensores são conectados a convidados que descrevem uma história de amor. Os sensores coletam três tipos de dados (vocalização, batimento cardíaco e ondas cerebrais), todas as alterações físicas que ocorrem com o participante durante o processo ficam registradas;
- 2) Uma interface foi criada para o ambiente computacional do software *Processing*, que transformou os diferentes inputs numa única linguagem que permite a visualização em tempo real dos dados coletados;

3) Os dados são enviados para o Software Paramétrico *Grasshoper*, que permitiu a programação que modela objetos tridimensionais por meio do controle das partículas modificadas de acordo com cada input coletado na etapa anterior;

4) Foi criado um grid que guia as partículas, determina o percurso e a intensidade dos relevos da geometria dos objetos;

5) O objeto é visualizado na tela antes de ser enviado para a impressora 3D, que pode imprimir objetos em diferentes materiais como: ABS, Poliamida, cerâmica, metais, entre outros.



Figura 5: Sensores que capturam dados
Fonte: <https://gutorequena.com/people>

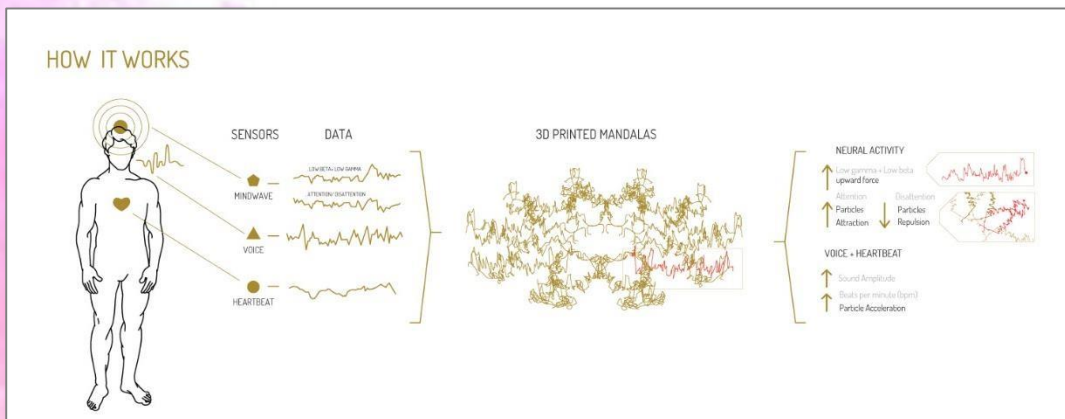


Figura 6: Fases do projeto "Love Project"
Fonte: <https://gutorequena.com/people>



Figura 7

Fonte:

<https://gutorequena.com/people/>



Figura 8: Joia – Aura Pendant

Fonte:

<https://gutorequena.com/people/>

O objeto resultante desse processo é impregnado de sentido pelo usuário que, com elementos sensoriais captados numa combinação que envolve movimentos do seu corpo, ondas cerebrais e batimentos cardíacos, estímulos inconscientes com os quais temos contato apenas ao tocarmos a pele, ou ouvirmos voz, embora consciente, sobre a qual temos apenas relativo controle. A transformação desses dados numa linguagem que permite a visualização de objetos numa tela é parte dos novos processos de design. No entanto, a linguagem que resulta propõe uma escolha humana, num processo criativo que definirá que objeto será selecionado e a peça pronta representará as emoções captadas no usuário.

Extensões do corpo e extensões da mente

A utilização de elementos externos ao corpo humano pode ampliar a força e a percepção sensorial. Segundo Maldonado (2012), podemos compreender como as próteses se destinam a melhorar nossas capacidades a partir das funções que elas venham a desempenhar e que processos cognitivos elas desencadeiam. Podemos citar quatro categorias, conforme Maldonado (2012): 1) próteses motoras, planejadas para aumentar nosso desempenho de força, destreza ou movimentos e alinhando com o desenho, podemos citar os lápis, lapiseira, mouse e canetas digitalizadoras; 2) próteses sensório- perceptivas, dispositivos que corrigem, por exemplo, deficiências nos sentidos como a visão auxiliada pelos óculos, ou os aparelhos e instrumentos que permitem acessar níveis de realidade que naturalmente estão fora de nosso alcance, como as partículas microscópicas que visualizamos num microscópio (incluímos nessa categoria os equipamentos técnicos que fixam, registram, transmitem e documentam imagens e sons como gravadores, máquinas fotográficas, filmadoras); 3) próteses intelectuais, que ampliam e potencializam nossa capacidade intelectual e de armazenamento de dados, como a memória, a linguagem e a escrita: são nossos computadores pessoais, discos rígidos e comunidades de interesse (mídias sociais e aplicativos). Esta categoria de extensão se encarrega hoje de gerar formas randomicamente ou poder se apropriar de meta dados que matematicamente podem ser transformados em novas formas de objetos através de algoritmos e softwares paramétricos; 4) próteses sincréticas, que se materializam na junção das anteriores, podemos observá-las nos robôs e nas inteligências artificiais (na situação específica do ambiente do projeto temos as impressoras 3D e os simuladores de realidade virtual).

(In)Conclusão

Ao utilizar o desenho como expressão da imaginação, o sujeito está orientado a se aparelhar de ferramentas que utilizam os dedos e as mãos como contatos ou conexões corpo/objeto. O desenho se apresenta como a primeira materialização desse “algo” imaginado. Ao alterarmos esse processo conectando a imaginação do sujeito a uma imaginação mediada pelos recursos computacionais e transformarmos o lápis numa impressora 3D, proporcionamos uma maneira mais rica de o designer apresentar suas ideias e comunicar aquilo que sua imaginação produz? A imaginação se tornará mais rica e segura em razão das possibilidades de materialização das ideias?

A relação antropométrica com o objeto projetado é fator crucial na determinação das dimensões e da espacialidade do objeto, e é reconsiderada nos projetos elaborados nos meios digitais. A ausência de campo de referência e o posicionamento no espaço cartesiano fazem com que o designer deva desenvolver novas habilidades para visualizar e experimentar a criação mais próxima da dimensão real otimizando assim o processo criativo, o que provoca a criação dos diversos recursos e ambientes virtuais.

Foram observadas em dinâmicas de projetos acadêmicos em que o designer simplificou o projeto por conta de uma baixa capacidade de representação e modelagem 3D, o que faz com que a capacidade de materialização tenha influenciado no resultado formal, ou melhor, que a incapacidade, ou falta de destreza com a ferramenta tenha limitado o resultado.

A capacidade de representação da imaginação, sendo amparada por recursos de desenho e de materialização externos, pode ser um estímulo à capacidade criativa do designer na medida em que facilita a expressão e possibilita a modelagem de objetos nos ambientes de projeto. Ainda estamos no início desta nova era e observamos atentos as perdas e ganhos nas novas relações homem/máquina e homem/objeto.

Referências

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Fluir*. Lisboa: Olho D'água, 2000

DE MORAES, Dijon. *Metaprojeto: O design do Design*. São Paulo: Blücher, 2010.

DENIS, Rafael Cardoso. *Design para um mundo complexo*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. ICSID – *International Council of Societies of Industrial Design*. Disponível em <http://www.icsid.org/>

MALDONADO, Tomás. *Cultura, sociedade e técnica*. São Paulo: Blucher, 2012

MORAIS, Fábio Rogério de; SANTOS, Juliana Bonomi. Refinando os conceitos de cocriação e coprodução: resultados de uma crítica da literatura. *PUC-MG E&G Economia e Gestão*, Belo Horizonte, v. 15, n. 40, 2015.

PAZMINO, Ana Veronica. *Como se cria: 40 métodos para design de produtos*. São Paulo: Blücher, 2015.

PIPES, Alan. *Desenho para designers*. São Paulo: Editora Blucher, 2010.

Sobre Formação de Educadores

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NO BRINCAR COM SUCATA: A EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DE DOIS ANOS A DOIS ANOS E TRÊS MESES

Márcia Tostes Costa da Silva

PPG – EAHC – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade
Orientadora

Introdução

A atividade criadora é responsável por qualquer coisa de novo que exista na cultura, ou seja, desde as coisas mais simples às mais sofisticadas, tudo o que existe passa pelo processo de criação (VYGOTSKY, 2009) e a atividade criadora está acessível a todas as pessoas com o seu início na infância. Na compreensão de Vygotsky, imaginação e criação são funções interdependentes e constituem parte do processo de desenvolvimento da criança e da sua apropriação cultural. Toda descoberta, por mais simples e corriqueira que seja, antes de tornar-se real, primeiramente surgiu na imaginação por “[...] estruturas construídas na mente por meio de novas combinações ou correlações...” (RIBOT apud VYGOTSKY, 2009, p. 12). A imaginação é a base da criação e pelas experiências sensoriais que a criança adquire em um mundo repleto de possibilidades formará memórias que serão combinadas pelos processos da imaginação, gerando a criação, pois:

[...] a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é o material com que a fantasia erige seus edifícios. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe. (VYGOTSKY, 2009, p. 17).

Assim, partindo deste pressuposto e da experiência de sete anos de docência com crianças de um a três anos em creche de rede pública e percebendo seu enorme interesse em brincar com sucata, nos sentimos instigados a pesquisar e a responder a seguinte questão: Como a criança de dois até três anos constrói o processo de imaginação e criação por meio do brincar com a sucata? Para elucidar esta questão foram desenvolvidos os seguintes objetivos nesta pesquisa: analisar como a criança, ao atuar com a sucata, constrói o processo de imaginação e criação, além de valorizar a sucata como instrumento de construção de aprendizagens.

A pesquisa foi realizada na Creche e E.M.E.I. (X) localizada na cidade de Carapicuíba, entre julho e agosto de 2015 com dez encontros com as crianças e a professora da sala. Participaram da pesquisa nove crianças de ambos os sexos, com idades entre dois anos a dois anos e três meses.

A escolha da sucata como instrumento da pesquisa foi porque, segundo Weiss (1989), a sucata é um material que pode ser transformado em qualquer brinquedo que a criança desejar, desde objetos simples aos mais sofisticados, ficando, assim, a serviço do interesse e imaginação da criança. Outro motivo foi porque a sucata é um material de fácil acesso, podendo ser encontrado no contexto da criança, apresenta baixo custo, ou nenhum, e ainda remete as ações da criança às representações culturais.

O método utilizado nesta pesquisa é a pesquisa-ação definida por Thiollent como:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (2009, p. 16).

A concepção de infância desta pesquisa é construção histórica e social (SARMENTO, 2005) e coconstruída pelas próprias crianças nos seus contextos culturais e sociais (QVORTRUP, 2011). Para Sarmiento (2005, p. 365), “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social”.

As crianças são compreendidas como atores sociais “[...] actor social reconhece-se aos seres humanos desde Weber na sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações” (SARMENTO, 2013, p. 6), isto significa que as crianças são seres competentes, criativos, com capacidade de formular interpretações sobre o mundo que as cerca. Também são compreendidas como coconstrutoras da infância e da sociedade; tal fato ocorre porque quando a criança interage com a natureza, com os adultos, com outras crianças e com a sociedade contribui para formação tanto da infância como da sociedade (QVORTRUP, 2011). Tal afirmação baseia-se no fato de as crianças não viverem em mundos especiais mas, por serem pertencentes a um contexto social, serem participantes ativas na sociedade. Segundo Qvortrup (2011), são coconstrutoras da infância porque ocupam espaço na divisão de trabalho da sociedade, especialmente no trabalho escolar; as crianças influenciam o mercado como consumidoras e são diretamente atingidas quando ocorrem mudanças políticas, econômicas e sociais – como desemprego dos pais, ou outras. Isso porque “[...] as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros constroem os seus mundos sociais” (CORSARO, 2002, p. 14).

Em harmonia com esse pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil propõem que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

A criança é “sujeito sócio-histórico, cultural e cidadã de direitos” (KRAMER, 2009, p.

18) devido às interações que realiza com o meio social, com a natureza e a cultura, em sua forma singular de compreender o mundo, dar sentido a ele, criar cultura, produzir história, brincar, recriar, experimentar e ordenar as coisas.

O conceito de brincadeira adotado neste trabalho para compreender o processo do brincar imaginário será o de Kishimoto (1998, p. 7) que compreende brincadeira “como descrição de uma conduta estruturada, com regras”. Vygotsky (2007, p. 11), em consonância com a autora, propõe: “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento”.

Desenvolvimento

A chegada no campo de pesquisa ocorreu de forma tranquila, fomos recebidos de modo entusiasta como alguém que construiria, com a escola, algo novo e esse foi o sentimento que permaneceu durante o tempo da pesquisa e que perdura até os dias de hoje. Percebo isso quando volto à escola para realizar formação e a diretora me diz que a experiência de aprendizado vivenciada ainda ecoa com ações de práticas diferenciadas na escola.

A proposta da pesquisa soou como uma resposta às provocações que as professoras da escola haviam vivenciado durante a última formação continuada ofertada pela rede municipal de Carapicuíba porque, dentre os diversos temas abordados, estava o trabalho com materiais não estruturados – a sucata. Havia muito interesse por parte das professoras em trabalhar com esse recurso, mas também pairavam dúvidas de como fazê-lo e, ainda, preconceito por parte de algumas, que associavam esse material a lixo. Após o contato com as professoras, a professora (E) procurou-me demonstrando interesse em participar da pesquisa, pois assumira o berçário II em tempo parcial, era seu primeiro ano na escola e estava com dificuldades em aplicar a teoria estudada. A sala estava bastante agitada e com casos de mordidas (fato normal nessa faixa etária, mas causa angústia nos adultos que atuam com as crianças e nas famílias que recebem os filhos mordidos).

Apontou o fato de a escola ter poucos espaços e brinquedos para as crianças brincarem. Outro ponto importante destacado por ela era que não possuía experiência com crianças bem pequenas, mas sim com crianças maiores, pois atuava como professora do Fundamental I no período da manhã, contudo estava desejava em colaborar com a pesquisa e também ampliar os seus conhecimentos. A professora relatou que não havia trabalhado com sucata, que considerava importante o manuseio desse material pelas crianças, mas prepará-lo dava trabalho e ela não possuía muito tempo por ter jornada dupla. Disse que, após a formação da prefeitura, sentiu-se instigada a trabalhar com sucata e estava preparando alguns chocalhos para as crianças.

Com o consentimento da professora em ser coparticipante da pesquisa e de investigarmos juntas como a criança constrói o processo de imaginação e criação por meio do brincar com sucata, fomos conversar com a diretora e a coordenadora sobre os encontros, o local em que a pesquisa seria realizada, o tempo de cada encontro e o grupo de crianças. O local disponibilizado foi um corredor aberto que ladeava uma sala de maternal (eram dois os locais disponíveis: um corredor que ficava na sombra, arejado e reservado e outro que ficava na frente da brinquedoteca; local inviável, pois era acesso de várias pessoas).

Iniciamos os encontros com as crianças apenas observando a sua rotina, as suas interações com os adultos, com as outras crianças, com o meio e com os objetos. A sala possuía pouca interação para as crianças, os brinquedos ficavam guardados em armários ou em caixa sobre o armário, fora do alcance delas, fato que contraria o documento do MEC, *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, que aponta: “Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos [...] guardados em locais de livre acesso às crianças [...] guardados com carinho, de forma organizada” (CAMPOS, 2009, p. 14).

As crianças transgrediam a rotina da sala, procurando objetos aos quais pudessem atribuir funções lúdicas (BROUGÈRE, 1981 apud KISHIMOTO, 1998); cadeirões que ficavam enfileirados no fundo da sala tornavam-se trens, balanços, cabana, túnel e outras coisas a serviço do interesse dos pequenos. Ao mesmo tempo que se ocupavam em criar suas brincadeiras também testavam hipóteses, realizavam pesquisas com os objetos, sinalizando-nos o quanto eram seres criativos, ativos e potentes. Isso porque, segundo Malaguzzi (1999, p. 76), as crianças:

Em qualquer contexto, elas não esperam para apresentar questões a si mesmas e para formar estratégias de pensamento, ou princípios ou sentimentos. Sempre, e em todo o lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição de aprendizagem e da compreensão.

Passado o momento de conhecer o contexto da sala, iniciamos as experiências de exploração com a sucata no espaço determinado pela escola. Esse local precisou ser organizado de modo que ganhasse a perspectiva de espaço como gerador de experiência (FORTUNATI, 2009) a fim de que as crianças o ocupassem com risos, com interesse em explorar e descobrir, para que se tornasse um ambiente de pertencimento. Assim ele precisa ser agradável, limpo, belo para que gere autonomia nas crianças quanto à escolha dos materiais acessíveis em prateleiras, caixas ou qualquer outra disposição que facilite o acesso. Nesta perspectiva, a cada encontro o espaço ia sendo construído em parceria com a professora a partir das observações atentas das ações das crianças com as sucatas, oportunizando provocações ao surgimento da imaginação e desafiando o raciocínio das crianças “dando asas à curiosidade, proporcionando espanto, descoberta, maravilhamento e todas as formas de expressão nas mais diferentes intensidades” (FINCO, 2015, p. 234).

Ao entrar em contato com a sucata as crianças exploravam-na utilizando os seus sentidos: colocar na boca, manusear, cheirar, examinar atentamente sua forma e textura, colocar os dedos nos buracos existentes no objeto, apertar, entre outras experiências, como é esperado nessa faixa etária, isso porque, segundo Garvey citado por Bondioli, “as crianças pequenas estão sempre procurando descobrir o que as coisas são, como funcionam e o que se pode fazer com elas...” (GARVEY, 1977 apud BONDIOLI, 1998, p. 219). Após esta etapa, debruçavam-se e exploravam os objetos de modo criativo, caixas transformavam-se em carros, trens, escorregadores, pontes, escadas e locais para esconder; tubos de PVC eram tocados alegremente como flautas e em seguida tornavam-se binóculos; potes plásticos eram transformados em painéis para fazer comidinha e servir ao amigo e à professora, que atuava como parceira nas brincadeiras; baldes eram utilizados para lavagem de roupas, como sacolas e chapéus; teclados de computador tornavam-se trens após serem utilizados para digitar. Isso porque, conforme Vygotsky (2009), a criatividade é eminente ao ser humano e já tem o seu início na criança.

Por meio dessas experiências citadas com sucata, percebeu-se que o início do processo da imaginação e criação ocorreu inicialmente pela exploração dos objetos usando os sentidos, essas experiências formarão as memórias que serão a base para criação (VYGOTSKY, 2009), em seguida a criança passa a explorar o objeto de forma criativa dando-lhe possibilidades conforme o seu desejo. Outro fato importante que ocorre no processo da imaginação e da criação é a imitação, apontada por Kishimoto (2010b) como o primeiro processo para iniciar a ação da brincadeira imaginária, mas é importante salientar que imitação não se trata de reprodução, pois quando as crianças bem pequenas imitam as ações dos adultos já interiorizadas e estimuladas pelo brinquedo, apresenta-as de forma reelaboradas, ressignificadas e criadas em seu próprio corpo, manifestando-as em seus movimentos e fala, de forma diferente da apreendida da realidade.

Percebeu-se que, ao imitar a ação do adulto de forma ressignificada, a criança diversas vezes utilizava os objetos conforme a sua função social (ELKONIM, 2009) aproximando-se da brincadeira imaginária. Tal fato evidenciou-se quando (K), um menino

(dois anos e três meses), pegou uma flor de seda que estava no pote de plástico sobre a caixa, começou a despetalá-la, colocando-a dentro do pote e mexendo com uma colher, imitando o cozinhar. Alegre divertia-se com os amigos que estavam em volta; esteve um longo tempo mergulhado nessa experiência de preparar o alimento e oferecê-lo à professora e aos amigos. Nessa brincadeira de observar, reinterpretar, interagir e recriar (CORSARO, 2011) ocorreu uma sequência de ações: despentalar a flor, colocá-la na vasilha e preparar a comida; essas ações sequenciadas, tal como propôs Elkonin (2009), são imitações que caminham para a imaginação e também estão relacionadas com a função social dos objetos. Estes, conforme Vygotsky (2007), possuíam uma proximidade com o objeto real, a flor torna-se alimento, os objetos – potes, colheres e bandejas – são facilmente transportados para pratos e tigelas, assim, o brincar imitativo nessas ações começou a caminhar para o brincar imaginativo, recheado de criatividade.

Outro ponto importante no processo de imaginação e criação na brincadeira imaginária é o surgimento das ações sequenciadas, como as vividas por (M), uma menina (dois anos e três meses), que, ao se deparar com um pote de requeijão com água, embalagem de sabonete e pedaços de tecido, pôs-se a imitar a experiência de lavar roupa: molhava, passava sabão, torcia e colocava-a num varal prendendo com prendedor. Essa experiência remete ao que propõe Elkonin (2009, p. 230): “[...] o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas”. Essa menina passou por todos esses processos antes de chegar à imitação da vida real; as sucatas e a água reforçaram esse processo citado pelo autor, porque, ao entrar em contato com esses elementos, essa criança, apoiada em suas experiências (VYGOTSKY, 2009) culturais e movidas pela força do objeto (VYGOTSKY, 2007), passou a vivenciar as ações dos adultos, imitando-as, mas de modo ressignificado.

A cada exploração com as sucatas as crianças envolviam-se de forma intensa em imaginação e criação que iam desde a exploração dos objetos pelos sentidos, passando a imitar a ação dos adultos conforme o uso social do objeto, até dar novas possibilidades de imaginação e criação a eles, sempre de modo vívido, com alegria e interesse, porque “todas as formas da representação criadora contêm em si elementos afetivos” (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

Considerações finais

Ao olhar para a criança nesta pesquisa lhe outorgamos voz e passamos a ouvi-la contar a sua própria história. Nesse sentido, concordávamos com Malaguzzi “[...] que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (1999, p. 61). Esta foi a tarefa mais difícil desta pesquisa: desconstruir a prática de planejarmos propostas para as crianças a partir do que interpretamos ser suas necessidades e desejos. Para isso foi necessário o rompimento e mudanças de paradigma focando o olhar nas crianças, desenvolvendo um olhar sensível e uma escuta atenta ao que elas nos mostravam a cada experiência.

Desse modo, a contribuição desta pesquisa para a educação é que colabora para a compreensão do percurso que a criança de dois anos a dois anos e três meses realiza na construção do processo de imaginação e criação quando brinca com a sucata, conforme observado nas experiências das crianças. Esse percurso inicia-se quando a criança entra em contato com um objeto e o explora de diversas maneiras utilizando os sentidos e isso é algo natural nas crianças neste período, pois retomando Garvey citado por Bondioli “as crianças pequenas estão sempre procurando descobrir o que as coisas são, como funcionam e o que se pode fazer com elas” (GARVEY, 1977 apud BONDIOLI, 1998, p. 219). Satisfeita a necessidade de conhecer o objeto, passa a utilizá-lo conforme a sua função social, com base na sua experiência acumulada dos modelos dos adultos de sua cultura (ELKONIM, 2009). Após atribuir ao objeto a sua função social, seguem imitando a ação dos adultos pertencentes ao seu contexto social, no entanto, essas imitações, como aponta Vygotsky (2009), não são simplesmente reproduções mecânicas, mas são ações ressignificadas pela criança em seus gestos, movimentos e linguagens. Ao trazê-las à realidade, realiza-as de modo criativo transformando o objeto em qualquer outro, conforme o seu desejo e a sua necessidade no momento da brincadeira. A imitação, conforme Kishimoto (2010b), é o primeiro processo para iniciar a brincadeira imaginária. De acordo com as experiências observadas nas brincadeiras das crianças, temos os primeiros indícios com o surgimento das ações sequenciadas, com o significado incomum atribuído ao objeto conhecido, ou seja, com a sua transformação em qualquer outro. Após a imaginação segue a criação porque, segundo Vygotsky (2009), é ela que fornece a base à criação. Por meio da observação atenta das crianças, percebemos que, quando entram em contato com um objeto, mesmo não realizando ações similares às da vida cotidiana, demonstravam imaginar um modo de utilizar o objeto de forma criativa, a criação está disponível a todo ser humano, independente do que seja criado (VYGOTSKY, 2009).

Por meio das experiências vivenciadas com as sucatas as crianças tiveram acesso a tipos diversificados de materiais quanto a forma, cor, textura e tamanho. Isso possibilitou-lhes a ampliação de repertório, a construção de aprendizagens pela exploração e a transformação dos objetos conforme davam asas a sua imaginação e criação durante a brincadeira.

O espaço nesta pesquisa, enquanto “gerador da experiência” (FORTUNATI, 2009, p. 4), tornou-se generoso e local de pertencimento, pois foi organizado a fim “[...] de criar condições ricas e diversificadas para que cada criança trilhe seu caminho e desenvolva suas possibilidades” (CRAIDY, 2004, Prefácio).

É importante ressaltar que, além das ações das crianças que fundamentaram as propostas de experiências proporcionadas a elas, outro elemento essencial para a realização da pesquisa foi o trabalho realizado em parceria com a professora. Cada diálogo focado nas crianças oportunizou tanto a mim quanto à professora a construção de conhecimentos, uma vez que esta trazia para o centro das discussões problemas legítimos e reais do dia a dia da sua sala de aula que precisavam ser resolvidos. Foram momentos de encorajamento, apoio emocional, aquisição de saberes, busca de resolução de problemas, sugestões de propostas didáticas e parceria no planejar e replanejar as ações da pesquisa.

Realizar esta pesquisa foi um tempo de muito aprendizado para mim, momento de rever minhas práticas e conceitos, por meio do diálogo com meus referenciais teóricos, com minha orientadora, com a professora da sala e, principalmente, com as crianças que, de modo muito singelo, abriram nossos olhos para que pudéssemos compreender como realmente são: crianças.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.,1981.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil: 0 a 3 anos – Uma abordagem reflexiva*. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 212-227.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_práticas_cotidianas.pdf> Acesso em: 03 de mai. 2015.

BROUGÈRE, Gilles. Le jouet ou La production de l' enfance. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 8.

_____. *Brinquedo e cultura*. Versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg – 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em:
<<http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2016.

CRAIDY, Carmem Maria. Prefácio. In: HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto alegre, RS: Artmed, 2004, p. 13-38.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças.

Educação, Sociedade & Culturas, nº 17, 2002, p. 113-134. Disponível em:
<<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. *Sociologia da infância*. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 9-162.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (Orgs.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 47-173.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Novembro/2010. *Anais eletrônicos*. Belo Horizonte: FE-USP, 2010a, p.1.

Disponível em:

<<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. *O brincar na educação infantil*. Entrevista. [2010b]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/Watch V=09W8a-uAUU>>. Acesso em: 13 out. 2016. Entrevista concedida à Tatiane Bertoni pela professora da USP Tizuko Morshida Kishimoto, Univesp TV..

KRAMER, Sônia (Consultora). *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Básica*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB diretoria de concepções e orientações curriculares da educação básica. Maio, 2009. Disponível em:<[www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educação%20Infantil%20\(MEC\).pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educação%20Infantil%20(MEC).pdf)>. Acesso em: 26 out. 2016.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

QVORTRUP, Jens. Apresentação nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Tradução de Maria Letícia Nascimento. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1(64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

_____; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância*: definindo conceitos, delimitando o campo. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange AstroAfeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A Imaginação e a Arte na Infância*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Portugal: Relógio D'Água Editores, 2009, p. 9-45.

WEISS, Luise. *Brinquedos & Engenhocas* – atividades lúdicas com sucata. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS: UMA NARRATIVA SOBRE EXPERIÊNCIA EM AULAS DE ALEMÃO

Nora Machalous
PPG – EAHC – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA
MACKENZIE

Profa. Dra. Claudia Coelho Hardagh
Orientadora

Linguagem.

Tudo gira em torno da linguagem.

Linguagem dos alunos, linguagem do professor, linguagem das novas mídias digitais. Essa narrativa só faz sentido se contada em um contexto maior, contexto este que justifica o trabalho realizado com os alunos.

Para isto é necessário contar um pouco da minha trajetória de vida, intrinsecamente ligada à linguagem. Inicio esta pelo meu local de nascimento, a antiga Tchecoslováquia, hoje, República Tcheca, que vivia seus últimos anos de socialismo, e mudou de nome quando da separação da Eslováquia.

Por questões políticas, com a idade de dois anos, pouco antes do movimento chamado Primavera de Praga, saímos do país. Até aquele momento a língua que eu falava e tinha como língua materna era o idioma tcheco. Via Áustria nos tornamos refugiados políticos na Suíça, país que nos acolheu de braços abertos. A mudança de país me obrigou a aprender uma nova língua, o Alemão. Porém, a língua falada na Suíça não é o alemão da academia e sim sempre um dialeto, “Schwizzerdütsch”, dialeto este que muda muito de uma região para outra. Portanto, chegando à escola, fui confrontada com o novo idioma, o alemão da academia, o chamado “Hochdeutsch”. A Suíça, apesar de ser um pequeno país na Europa, tem quatro línguas oficiais, alemão, francês, italiano e o antigüíssimo reto-romanche falado por cerca de 0,5% da população, já falantes do alemão são cerca de 63,5%. Os suíços alemães, cerca de dois terços da população, falam uma infinidade de dialetos diferentes, que são mutuamente compreensíveis, mas cada um com uma característica local bem forte.

Após uma temporada de 8 anos na Suíça, tendo sido alfabetizada em alemão, viemos para o Brasil, onde aos 10 anos aprendi uma nova língua, o português brasileiro. Aprendi, frequentando escola pública, onde ninguém falava alemão ou tcheco, mas em

pouco tempo, com grande ajuda de professores bastante empenhados, consegui me tornar fluente no idioma. Após frequentar o Ensino Médio profissionalizante, sou técnica Eletrônica, voltei para minhas origens, linguagem: frequentei o nível superior de Letras – Alemão e Português. Alemão, em parte para voltar às origens e português por ser ainda um desafio. A dificuldade ou a incapacidade de comunicação sempre se apresentou como um desafio a ser superado na minha vida, tanto pessoal como acadêmica.

Fiz um curso de formação de professores de alemão, oferecido pelo governo da Alemanha, de dois anos de duração, com intensas aulas assistidas, o “Refernadiat”. Após essa formação, passei a lecionar alemão como língua estrangeira em um colégio alemão, nos três níveis: Fundamental 1, Fundamental 2 e Ensino Médio.

Nas turmas Fundamental 1, auxiliei no ensino dos alunos que foram alfabetizados em português e estavam aprendendo o alemão, inclusive a sua escrita. Alguns alunos apresentavam grandes dificuldades e, tentando entender e ajudar, procurei uma formação que me auxiliasse nisto. Fiz um mestrado em Psicopedagogia, tema: Alfabetização bilíngue. A questão com a qual me deparei foi a chamada Consciência Fonológica.

Pesquisas mostram que quando a criança tem uma consciência fonológica baixa, ela tem e terá dificuldades de se alfabetizar, isto em qualquer língua. Um treinamento de consciência fonológica pode auxiliar substancialmente para o sucesso no processo de alfabetização. A questão fica inclusive mais importante quando se trata de uma alfabetização em duas línguas, como é o caso no colégio em que trabalho. Autores como Ellis (1995) e Byrne e Fiedling-Barnsley (1993) corroboram que a estratégia fonológica é fundamental para a alfabetização.

Alguns resultados da pesquisa por mim realizada, que culminou em publicações (CAPOVILLA, A. G. S.; MACHALOUS, N.; CAPOVILLA, F. C., 2002), ainda estão sendo utilizados na área da alfabetização bilíngue.

Em 2015 com o reconhecimento pelo MEC do nível superior-tecnólogo, passei a lecionar nos cursos profissionalizantes do sistema DUAL¹, Comunicação Empresarial e Gestão Ambiental, por ter feito uma especialização em Educação Ambiental.

O trabalho com alunos do Ensino Médio possibilitou utilizar o idioma estrangeiro como ferramenta, e o ensino não necessariamente tem que ser focado no idioma. Esses alunos dominam o idioma alemão em um nível em geral de B1 a B2, seguindo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas². O curso exige leituras de obras literárias e que se trabalhe cultura alemã de forma mais profunda.

1)O sistema dual de educação (em alemão: *Duales Berufsausbildungssystem*: Sistema dual de educação profissional) é denominado o sistema de educação empregado notoriamente na Alemanha, Suíça e Áustria. Sistema Dual consiste na dualidade entre a qualificação teórica e a prática em contexto de trabalho sendo que o peso da qualificação prática é superior à da qualificação teórica.

2)O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas é um guia usado para descrever os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras na Europa. Os níveis vão desde A1, básico, até C2, fluente estruturado.

No caso específico da escola pesquisada os alunos são mais independentes e com nível socioeconômico médio e alto, todos eles possuidores de *smartphone*, de forma que aproveite a oportunidade de ter disponível a tecnologia nômade e trazê-la para a sala de aula como mais um artefato pedagógico.

A tecnologia nômade é a possibilidade de estar conectado ao mundo digital em qualquer lugar, em qualquer momento, utilizando tecnologias móveis.

As Tecnologias de Informação Móveis ou tecnologia sem fio e Ubíquas estão entre os assuntos mais discutidos na área de Sistemas de Informação atualmente. Com o crescimento da telefonia móvel, banda larga e redes sem fio, a mobilidade e a computação em múltiplas plataformas e aparelhos tornam-se cada vez mais factíveis... As Tecnologias de Informação Móveis, Sem Fio e Ubíquas figuram entre os principais temas atualmente discutidos na área de Sistemas de Informação, tanto no meio empresarial quanto no meio acadêmico. A crescente aplicação dessas tecnologias faz emergir uma série de questões relativas à sua criação, escolha, adaptação e consequências de utilização. (SACCOL; REINHARD, 2007, p. 175).

Na prática diária como docente e em contato com jovens, não vejo a possibilidade de pensar o ensino sem o uso das tecnologias digitais que se renovam constantemente. As aulas tendem a ser híbridas tanto no aspecto do uso de recursos tradicionais como nos livros didáticos, mas cada vez mais há outros dispositivos que precisam ser pensados para a aprendizagem. A hibridização de recurso acarreta a expansão do local das aulas que não se reduz à sala de aula. As quatro paredes da sala de aula se tornaram limitadoras para a aprendizagem e desenvolvimento de competências essenciais ao século XXI, as tecnologias digitais nos empurram a ocupar o ciberespaço e a escola tem que adicionar ao seu projeto pedagógico a responsabilidade de ensinar o aluno a caminhar, navegar como leitor imersivo nesse espaço que é hipertextual e complexo.

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo. O ensino também é híbrido, porque não se reduz ao que planejamos

institucionalmente, intencionalmente. Aprendemos através de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente. (BACICH, MORAN; p.45).

Qualquer local pode ser utilizado: outras salas, os jardins, parques, o entorno da escola. A possibilidade de realizar trabalhos, pesquisas em conjunto, em qualquer lugar, buscar informações e compartilhar é um dos grandes desafios para o ensino atualmente. Híbrido os espaços, os recursos em consonância com a cultura e a sociedade híbrida, como nos coloca Canclini, citado por Soares e Martins (2012), é um caminho sem volta. O antigo coexiste com o novo. Alunos nascidos na cibercultura com professores que se sentem mais à vontade com os conteúdos disponíveis nas versões impressas.

Em todos os lugares aonde chega a modernidade, chega a hibridação, pois esta não rompe o que era tradicional, mas insere-se mesclando características e fazendo a justaposição de diferentes temporalidades, artefatos e lugares. (SOARES; MARTINS, 2012, p. 2).

Os alunos nascidos na cibercultura trabalham ao mesmo tempo com o celular, traduzindo vocabulário no dicionário eletrônico, buscam informações em sites e compartilham as informações com os colegas de sala. Santaella denomina o leitor imersivo em contraposição ao leitor contemplativo que tinha apenas o livro impresso como fonte de leitura: “O novo aluno não é mais um leitor contemplativo que segue uma sequência linear, o novo leitor salta de um texto a outro, utiliza a hipermídia com grande naturalidade” (SANTAELLA, 2004, p. 33).

É mais provável que um jovem da Geração Internet ligue o computador e interaja simultaneamente com várias janelas diferentes, fale ao telefone, ouça música, faça o dever de casa, leia uma revista e assista à televisão. (TAPSCOTT, 2010, p. 32).

Os professores complementam suas aulas com o uso de computadores tanto no formato *desktop* como utilizando *tablets* ou mesmo os *smartphones* para pesquisas, para trabalhos em grupo, para produção de textos em formatos diferentes do texto escrito analogicamente. A possibilidade de justamente utilizar a tecnologia nômada tem que ser explorada. Os alunos assistem vídeos no *youtube*, no *facebook*, *instagram* etc., no dia a dia, fora do contexto escolar. Utilizar as mesmas ferramentas no ambiente escolar só vem facilitar o relacionamento com os alunos, só vem motivá-los.

Enquanto nós professores utilizamos filmes, vídeos e outras linguagens, como o audiovisual, os alunos produzem os vídeos, os filmes. Compartilham entre si e, melhor ainda, com outros alunos. Deixam de ser apenas consumidores para se tornarem produtores de mídias. Trazer a linguagem híbrida como possibilidade de produção dos alunos como autores, tirando-os da posição contemplativa, apenas nos possibilita, como professores, abrir caminhos que os levam para a autonomia, criatividade e postura ética frente ao uso das mídias digitais.

A utilização de filmes é positiva e facilitadora para se aprender, entender e vivenciar (mesmo que virtualmente) a cultura estrangeira, neste caso, o alemão, e de melhorar a proficiência de uma língua.

O cenário descrito, contexto da escola, sociedade híbrida e tecnologias digitais nos dão os elementos necessários para apresentar a pesquisa realizada. Sabemos que os alunos têm acesso a mídias de audiovisual, cinema, *Apps* para produção de filmes, desta forma trouxe para as aulas a união da literatura (leitura do livro no original, *O Leitor*), cinema (versão filmada da obra literária) com o uso dos *tablets* e/ou computadores em sala de aula. A proposta foi utilizar as diferentes mídias, como impressa, áudio, audiovisual, fotografia e diferentes metodologias, práticas pedagógicas, hibridizar os recursos, espaço e tempo, e verificar se assim podemos potencializar o aprendizado do aluno e do professor em sua autoformação, pois ousar, inovar e analisar sua prática é uma forma de estar com constante formação.

Uma sala de aula democrática, em que os alunos aprendem uns com os outros, traz maiores benefícios a todos. Percebi, como professora desse grupo já há dois anos, que uma aula nos diferentes significados da palavra melhora a aula em muitos sentidos. Alunos mais motivados, mais abertos a uma discussão, a um aprofundamento. Quando, após o término da aula, os alunos comentam que esta passou rapidamente, que é uma pena que tenha acabado, e perguntam se podem continuar em casa, ou mais tarde, de outros locais, o que foi iniciado, percebo que estão envolvidos, com interesse em continuar se aprofundando no assunto, e a expansão da escola é um processo natural e prazeroso.

Neste ponto, percebo que a sala de aula é apenas um dos locais em que o aprendizado ocorre. Os alunos seguem seu trabalho, de suas casas, dos seus locais de estágio. Contribuem para a aula de onde estão, ou seja, temos uma **escola expandida**. Este conceito foi primeiramente utilizado por Hardagh, quando propõe que,

... a escola expandida vislumbra a possibilidade de ampliar para o ciberespaço o espaço escolar que, com a colaboração do professor, pode potencializar a aprendizagem e diversificar a metodologia de trabalho, estando em sintonia com as características da sociedade do século XXI. Espera-se que com a proposta aqui

colocada se desenvolvam habilidades importantes como autonomia, colaboração, leitura e escrita imersiva. (HARDAGH, 2009, p. 104).

No meu papel de professora me senti mais renovada e desafiada a trabalhar em sala de aula após perceber as diferentes possibilidades que existem. A sala de aula tradicional, o formato tradicional de lecionar não tem mais espaço no multiespaço das aulas. Exceto em raros momentos, as aulas ocorrem em espaços definidos: sala de aula, alunos sentados nas cadeiras, quadra de esportes, laboratórios. Mas, com a possibilidade do uso dos artefatos digitais, podemos utilizar essas novas ferramentas, e as aulas podem ocorrer em parques, em casa, em museus: em qualquer lugar. Há a possibilidade de alunos se conectarem com outros alunos de outras cidades, países para novos projetos. As possibilidades são infinitas.

Este é o motivo da pesquisa focada nas tecnologias móveis. Encontramo-nos na 5ª Geração Tecnológica, a Geração da Conexão Contínua, da comunicação móvel (SANTAELLA, 2011 p. 34). A escola não pode ficar à margem da sociedade. A escola, como um dos pilares da formação das crianças e dos jovens tem a responsabilidade de estar atualizada, inclusive em termos de metodologia e instrumentos utilizados na educação desses futuros cidadãos. A proposta da pesquisa tem sua origem nas práticas com alunos do Ensino Médio como professora de alemão em São Paulo em escola bilíngue, principalmente no período de dois anos consecutivos do 11º ano e posteriormente do 12º ano. O contato ininterrupto abriu a possibilidade de realizar um trabalho que segue esta tendência: a de sair da sala de aula, partilhar conhecimentos com outros grupos e utilizar as redes sociais ou as mídias digitais para compartilhar conhecimentos.

Trabalhei com esse grupo de alunos em 2015 e 2016. Em 2015 eles estavam no 11º ano e realizaram a prova de língua alemã nível B2/C1 e, como a maioria foi aprovada, no ano seguinte, em 2016, eles não precisariam mais fazer a prova. Portanto, após a prova de proficiência, há a possibilidade de realizar um projeto, por exemplo, com leituras de livros.

Nesse colégio, em geral no segundo semestre, todos os alunos realizam a leitura de pelo menos um livro. A literatura faz parte da proposta pedagógica da escola. Os professores de inglês tratam da literatura inglesa ou americana e os professores de alemão, da literatura alemã, austríaca ou suíça. São autores geralmente conhecidos e renomados. Naturalmente, a literatura brasileira é conteúdo das aulas de português.

Portanto, em 2015, no segundo semestre, após a prova de proficiência, os alunos leram o livro chamado “Löcher”, de Louis Sacher, autor americano. A temática do livro é bastante interessante, pois trata de temas como amizade, companheirismo, exploração do trabalho infantil, preconceitos. Pensando que os alunos estão no Ensino Médio e logo frequentarão universidades ou estarão fazendo estágios, trabalhando em empresas, acreditei que a escolha de um livro que trabalhasse esses temas poderia ser de interesse.

O trabalho com esse livro seguiu uma linha bastante tradicional na Alemanha, também adotada no colégio: os alunos fazem um diário de leitura. Neste, o aluno tem várias opções, por exemplo, podem fazer um resumo, fazer uma história em quadrinhos, caracterizar um personagem, escrever uma carta a um dos personagens, uma carta ao autor, propor um novo final, fazer um desenho, uma descrição, colagem. Há uma grande variedade.

Antes de iniciar a leitura foi realizado um trabalho de sensibilização. Foi mostrado apenas o *trailer* do filme no qual não há muitas informações, mostra apenas jovens no deserto, lagartos, um tênis voador... enfim, poucos elementos para se saber do conteúdo do filme.

Foi realizada uma atividade fora da sala de aula, em uma mesa de pingue-pongue existente no colégio. Em um grande cartaz, no qual estava escrito o nome do livro, os alunos deveriam escrever, com grandes letras, o que eles acham que seria o tema do livro, do filme. Surgiram palavras como: amigos, problemas, animais. De qualquer forma, os alunos puderam já pensar no que poderia vir a ser o conteúdo ou o enredo do livro e do filme.

Optei por não mostrar o filme inicialmente. Por se tratar de um livro de fácil leitura e fácil entendimento, o filme poderia ser mostrado ao final do trabalho, como é feito usualmente.

A realização de um diário de leitura é um trabalho individual e de certa forma até um pouco solitário. Isso significa que cada aluno faz o seu diário de leitura. Há um prazo para tal atividade. O início da leitura foi em conjunto, em sala de aula, e depois cada aluno foi seguindo o seu ritmo lendo em casa.

Esses diários de leitura foram compartilhados entre eles. Cada um pôde ler. Cada aluno recebeu um *feedback* sobre o seu diário e os diários também foram mostrados no dia da escola, que acontece todo ano para os pais.

Em 2016 a proposta foi outra, justamente por uma inquietação de minha parte, por perceber que havia certo distanciamento, em termos de metodologia, em relação aos diários de leitura.

Minha intenção era que o trabalho com o próximo livro, com o próximo filme fosse algo que permitisse a convergência das mídias nas aulas de alemão. Isso significa que a proposta para os alunos já de início foi completamente outra.

Também nesse caso houve uma prévia sensibilização, não sobre o tema, mas sim sobre as possibilidades de escola expandida. Num primeiro momento foi trabalhado outro assunto dentro do currículo escolar: a preparação dos alunos para o mercado de trabalho –

treinamento de entrevistas, confecção de currículos, entre outros temas. Mas também este conteúdo programático não é feito de forma aleatória.

Falamos com os alunos sobre profissões e, como eles estão estudando em uma escola internacional com possibilidades de eventualmente estudar ou trabalhar no exterior, isso também foi tematizado. Os alunos receberam a proposta de trabalhar diversos aspectos da vida profissional. Por exemplo, profissões do futuro, profissões diferentes, profissões que já não existem mais, trabalhar em outros países. A proposta era utilizarem diferentes formatos, diferentes mídias. A intenção foi a de utilizarem diferentes tecnologias. Por exemplo, um grupo utilizou filmou um *explanity*; outro simulou um programa jornalístico com entrevistador e entrevistado, o que foi apresentado em formato de vídeo; outro simulou entrevista em rádio. Desta forma, a proposta de evitar uma simples apresentação em *Power Point* foi cumprida.

Isso significa que os alunos de alguma forma estavam já sensibilizados de que havia outras possibilidades de fazer trabalhos. Mas, a próxima proposta seria a de justamente expandir o espaço. Sair tanto do espaço físico da sala de aula como ir além dos 45 minutos. O objetivo foi colocar em prática a convergência das mídias trabalhando novamente a literatura alemã.

Dessa vez, a literatura deveria ser uma obra significativa na literatura alemã. Optei pelo livro *O Leitor*, de Bernhard Schlink, pois esta obra trata da questão da linguagem, tema bastante significativo para mim. Um dos pontos principais é que uma das personagens não sabe ler e, com a interferência do personagem principal, ela se autoalfabetiza.

A minha intenção, portanto, foi sensibilizar os alunos para que eles trabalhassem o tema da leitura, da linguagem, a questão do analfabetismo, que no Brasil é um tema ainda bastante atual. Minha intenção foi também que os alunos refletissem sobre a questão da Segunda Guerra na Alemanha e sobre o papel da mulher na Segunda Guerra.

A proposta foi que novamente lessem o livro. Eles puderam ler *O Leitor* de uma forma diferente, no formato impresso, ou em *tablet*, ou no próprio celular. Dessa vez os alunos viram o filme antes da leitura, e justifico essa decisão porque acreditei que o livro, em termos de linguagem, teria uma dificuldade maior do que o anterior e era importante garantir seu entendimento.

A proposta novamente foi ler o livro depois e não fazer um diário de leituras, e sim dividir suas leituras, releituras com outros alunos.

A possibilidade de dar um significado, ou seja, de ter uma produção socialmente significativa, já que alunos de classes inferiores (3^{os} anos) leriam, assistiriam às produções, poderia oferecer uma oportunidade de trabalhar com outro olhar: o filme, a estória não seria um diário de leitura para a professora ler e dar nota, como foi o caso da primeira

produção. A produção passaria a ter outro significado. Cada aluno saberia que alguém receberia essa estória, portanto, sua ressignificação do livro, em qualquer formato que ele escolhesse, teria que ser feita com cuidado, com respeito, com responsabilidade.

A única orientação proposta, de minha parte, como professora, foi que deveria ser um trabalho em grupo e o resultado desse trabalho não poderia ser feito no papel simplesmente como um diário de leitura. Deveria ter o uso de diferentes mídias e ter já um foco, de quem receberia essa releitura.

Os alunos que fizeram um jornal usando o *publisher*, falando sobre o papel feminino na Segunda Guerra, tinham em comum objetivo que os outros colegas aprendessem algo sobre esse assunto. Outro grupo fez da história uma releitura da obra original, e acredito que este foi o trabalho mais interessante. Utilizaram um aplicativo chamado o *book Creator* e nesse aplicativo é possível ver que os alunos adaptaram o livro de forma que se pudesse realmente entender a problemática do autor: a questão do analfabetismo. A releitura, a nova história foi feita de tal forma que alunos do 3º ano puderam entender o sentido, ou seja, a adaptação foi feita tanto no nível linguístico para A1 quanto nível da complexidade da narrativa.

Outro trabalho que surgiu foi o teatrinho dos bonequinhos de papel, que foi filmado. O resultado disso também mostra que os alunos do Ensino Médio tiveram a preocupação de adaptar a história tanto do ponto de vista do conteúdo como do ponto de vista da linguagem apropriada para a idade dos alunos do Fundamental 1.

A classe com a qual trabalhei durante dois anos seguidos é composta de 18 alunos, 9 meninos e 9 meninas. Alguns têm ascendência alemã, mas a maioria teve seu primeiro contato com a língua alemã no colégio.

Outro trabalho que surgiu foi o teatrinho dos bonequinhos de papel, que foi filmado. O resultado disso também mostra que os alunos do Ensino Médio tiveram a preocupação de adaptar a história tanto do ponto de vista do conteúdo como do ponto de vista da linguagem apropriada para a idade dos alunos do Fundamental 1.

A classe com a qual trabalhei durante dois anos seguidos é composta de 18 alunos, 9 meninos e 9 meninas. Alguns têm ascendência alemã, mas a maioria teve seu primeiro contato com a língua alemã no colégio.

Analisando os avatares feitos pelos alunos fica bastante claro que estes são usuários de mídias digitais. Esses alunos têm acesso a TV a cabo, pois assistem a seriados e filmes que lá podem ser vistos. Extraíndo dos diversos avatares temos: *The Man In, The High Castle, House, Friends, The Bigbang Theory, Game of Thrones, South Park, The Simpsons, Modern Family, Brooklyn Nine-Nine, Orange is The New Black, New Girl, Sex in The City, The Get Down, The Walking Dead* entre outros.

Claramente há aí uma preferência pelos seriados americanos, que são inclusive tema de conversas em sala de aula. A telenovela brasileira e nenhuma outra produção nacional foi citada. O mesmo perfil se percebe em relação às preferências cinematográficas. A maioria dos filmes citados são americanos. Futebol, volleyball e baseball são as grandes preferências em termos esportivos, em parte justificados pelo fato de essas modalidades serem oferecidas no colégio em que estudam.

Difícilmente será possível encontrar algum aluno do Ensino Médio desse colégio que não tenha em casa um computador, um *notebook* ou *tablet*. A grande maioria tem seus próprios *smartphones*. Essa é a geração Polegarzinha. As informações estão não mais na biblioteca, nos livros, ou, como preconiza Serres, a vida digital significa economia. Pode-se armazenar e acessar muito mais conteúdo via digital do que com livros: “A Polegarzinha não precisa armazenar o saber, nem na estante, nem na cabeça. O acesso é rápido e fácil” (SERRES, 2013, p. 37).

Os alunos são, em sua grande maioria, geração *touch*. Para a maior parte, principalmente os mais velhos, do Ensino Médio, a biblioteca lhes parece mais um lugar a evitar, apesar de possuir um acervo de livros atualizados. Já os computadores instalados nas dependências da biblioteca estão sempre ocupados. Raramente é possível encontrar fones de ouvido disponíveis.

Cadernos estão caindo em desuso, apesar da insistência dos professores de que há a necessidade de fazer anotações e de “copiar”. Em geral a cópia é feita pelo celular por meio da câmera fotográfica. A geração Polegarzinha está presente no colégio. Como professora, não tenho muitos argumentos para convencer os alunos a utilizarem o dicionário impresso, já que com grande desenvoltura utilizam a versão *on-line* com muito sucesso e de forma até mais rápida.

Durante as aulas, percebo até uma pequena competição quando realizam trabalhos em grupo, para ver quem encontra a palavra mais rapidamente. Nem sempre se trata da melhor tradução, mas de qualquer forma o problema está resolvido, cabe ao professor ensinar como eles podem aperfeiçoar essa busca no meio digital e valorizar o conhecimento deles, indicando que o *Google Tradutor* e as *wikis* são espaços coletivos, dessa forma, a contribuição deles, nesses locais, melhora o nível do conteúdo para outros utilizadores. Isso enfatiza o valor da colaboração, do conhecimento produzido por ele, ou seja, ele é coautor e não apenas consumidor.

Finalizando, cito algumas reflexões dos alunos em relação aos projetos realizados:

“... as diferenças notáveis são a maior praticidade com os meios mediáticos por meio da tecnologia...” (Debora).

“... o site foi feito 90% em sala de aula, 10% em casa, todos ajudaram para o processo de criação...” (Cesar).

“... o meio digital possui mais ferramentas que agilizam o processo de trabalho...” (Grazi).
“... fazer o nosso livro infantil foi mais divertido e uma nova experiência para nós. As mídias digitais são melhores para o meio ambiente, para a interatividade e o trabalho é mais rápido...” (Victor).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- BYRNE, B.; FIELDING-BRNSLEY, R. Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. Washington, USA: *Journal of Educational Psychology*, 1993, v. 1, p. 104-111.
- CAPOVILLA, A. G. S.; MACHALOUS, N.; CAPOVILLA, F. C.. Instrumentos para avaliar desenvolvimento de competência de leitura e vocabulário. In: MACEDO, E. C.; GONÇALVES, M. J.; CAPOVILLA, F. C.; SENNYEY A. L. (Orgs.). *Tecnologia em (re)habilitação cognitiva: Um novo olhar para a avaliação e intervenção*. 01 ed. São Paulo: Edunisc, 2002, v. 01, p. 122- 136.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.
- COSTA, Ana Maria Nicolaci. *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- ELLIS, A.W. *Leitura, escrita e dislexia, uma análise cognitiva*. Porto Alegre. RS: Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARDAGH, C. *Redes sociais virtuais, uma proposta de escola expandida*. PUC, Tese de Doutorado, 2009. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10151>>
- HOFFMAN, Bernhard. *Medien im Unterricht*, Trier 2008. Disponível em: <https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/BW2/Hoffmann/Medien_im_Unterricht.pdf>
- LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 2ª Ed., Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

TAPSCOTT, D. *Geração digital: a crescente e irreversível Ascensão da geração Net*. Tradução de Ruth Gabriela Bahr & Luiz Ricardo Figueiredo. Taubaté: Makron, 1999.

TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a Internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Tradução de Marcelo Lino. Rio de Janeiro: Agir negócios, 2010.

SACCOL, Amarolinda; Z, REINHARD, Nicolau. Tecnologias de Informação Móveis, Sem Fio e Ubíquas: Definições, Estado-da-Arte e Oportunidades de Pesquisa. *RAC*, v. 11, n. 4, Out. /Dez. 2007.

SACHAR, L. *Löcher, Die Geheimnisse von Green Lake*. Frankfurt: Beltz & Gelberg, 2000.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem, cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Iluminuras editora, 2015.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. A tecnocultura atual e suas tendências futuras. *Signo y Pensamiento 60* · Eje Temático, v. XXX, 2012. p. 30-43.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio Janeiro: Bertrand Brasil,

2013. SCHLINK, B. *Der Vorleser*. Bern: Diogenes, 1995.

SOARES, Karen. G.; MARTINS, Tiago C. Hibridismo Cultural: O passeio entre arcaico e moderno sob as perspectivas da figura do peão campeiro. Seminário Internacional de Pesquisa em Comunicação Estratégias e Identidades Midiáticas, 4, 2012, São Borja, RS, *Anais...* Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, 2012. p. 1-9.

CENÁRIOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATOS DOCENTES E REFLEXÕES

Adriana Torquato Resende
PPG – EAHC – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Orientadora

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de 5º ano do Ensino Fundamental mediante seus relatos sobre essas práticas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com três professores de uma escola pública localizada numa cidade da Grande São Paulo.

Neste trabalho, adotamos a definição de práticas pedagógicas como “a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino” (CUNHA, 1989, p. 105). Também entendemos que essas práticas resultam das interações entre os conhecimentos e crenças dos professores e suas vivências no contexto escolar (CALDEIRA; Z Aidan, 2010).

Os principais referenciais teóricos deste trabalho são autores como Darling-Hammond (2014), Marcelo García (1999), Mizukami (2004; 2010), Nóvoa (2011) e Shulman (2004; 2014).

A questão que se coloca é: “Como práticas pedagógicas desenvolvidas no 5º ano do Ensino Fundamental são relatadas por professores e quais são as contribuições desses relatos para a compreensão dessas práticas?”

Conhecer como os professores caracterizam suas práticas pedagógicas pode revelar cenários que nos ajudam a compreender aspectos ligados à aprendizagem da docência, isto é, como esses professores aprenderam e estão aprendendo a ensinar de modo que os alunos se apropriem dos conteúdos propostos. Seus relatos também mostram o que fazem para adequar os conteúdos às características e necessidades de seus alunos, revelando alguns aspectos do que Shulman (2014) denomina base de conhecimentos necessários para a docência.

A pesquisa também se justifica porque os relatos de práticas podem ser usados para promover reflexões e possíveis modificações nos modos de pensar e de agir de

professores e licenciandos, trazendo assim contribuições para os cursos de formação de professores (inicial e continuada).

É importante ressaltar que tanto os acertos como os erros são considerados aqui como fontes de aprendizagem da docência. Aulas bem-sucedidas, se adaptadas aos respectivos alunos, seus contextos e suas necessidades, podem servir de modelo e de inspiração, incentivando os professores a desenvolverem um trabalho ainda mais eficiente. Da mesma forma, conhecer as dificuldades e equívocos enfrentados por seus pares pode ser de grande ajuda nesse processo.

Relatos de práticas mostram parte dos conhecimentos produzidos pelos docentes em serviço que podem contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente. Por isso, diversos autores propõem que esses relatos devem ser compilados, estudados, analisados e socializados (MIZUKAMI et al., 2010; SHULMAN, 2014; DARLING-HAMMOND, 2014).

Marcelo García (1999) afirma que a análise das práticas de ensino por meio da autodescrição e de entrevistas pode contribuir para a produção de conhecimentos contextualizados e pertinentes a cada situação, permitindo que os docentes aprendam com suas próprias experiências e de seus pares.

Quanto aos participantes, foram escolhidos professores do 5º ano do Ensino Fundamental pelo grau de complexidade do trabalho docente a ser desenvolvido nessa etapa. Professores de 5º ano lecionam diversas disciplinas, as quais devem ser relacionadas entre si e apresentadas de maneira coerente, atrativa e compreensível para os alunos. Além disso, por ser o último ano do primeiro ciclo, trata-se de uma fase importante de preparação para a continuidade dos estudos no Ensino Fundamental II.

Traçando um panorama da história do Ensino Superior no Brasil, Martins (2002) chama atenção para as deficiências do Ensino Fundamental e seus reflexos na proporção de jovens que ingressam nos cursos superiores. Em suas palavras,

As deficiências do ensino público fundamental têm sido supridas parcialmente pela excelente qualidade do ensino nos estabelecimentos privados. Mas, esta solução de mercado discrimina a numerosa população menos favorecida, que assim permanecerá enquanto não houver melhora da distribuição de renda, do ensino público fundamental e mercado de trabalho mais amplo. Algumas decisões do Governo Federal [...] representam outra tentativa de implementar a escolaridade da população e de ampliar o número de egressos dos cursos secundários. (MARTINS, 2002, p. 6).

Ainda quanto ao perfil dos entrevistados, os dados se referem ao ano de 2015 e podem ser assim sintetizados:

Professora Diane (P1), 38 anos, atuante na Educação há 17 anos, era responsável pelo 5º ano J em 2015, com 32 alunos. Estudou em escola pública até a conclusão do Ensino Fundamental II. Coursou o Magistério numa instituição de ensino particular. Aprovada em concurso público, fez pós-graduação (Especialização) em Arte-Terapia.

Professor Paulo (P2), 53 anos, responsável pelo 5º ano I em 2015, com 32 alunos. Estudou em escola pública até o final do Ensino Médio. Coursou Pedagogia, Filosofia e Teologia (este último não concluído). Tinha pós-graduação (Especialização) em Metodologia do Ensino Superior e em Educação de Jovens e Adultos. Atuava há 30 anos na Educação.

Professora Sabrina (P3), 43 anos, responsável pelo 5º ano H em 2015, com 30 alunos. Estudou em escola pública até a conclusão do Ensino Médio. Coursou o Magistério, era formada em Pedagogia e tinha pós-graduação (Especialização) em Psicopedagogia. Atuava na área da educação há 7 anos.

Apresentamos a seguir relatos dos professores sobre suas práticas em sala de aula, configurando três cenários que se completam. Posteriormente, faremos algumas relações entre esses cenários e alguns aspectos que se referem à aprendizagem da docência.

Práticas relatadas pelos professores

Solicitamos aos entrevistados que caracterizassem suas práticas pedagógicas relatando um episódio de aula vivido com suas turmas de 5º ano na forma de uma narrativa. Segundo os professores, foram escolhidas experiências que julgaram úteis para ajudar outros docentes.

Iniciamos com a narrativa da professora Diane (P1) sobre uma aula em que ensinou expressões numéricas. Em seguida, temos a narrativa do professor Paulo (P2) sobre uma aula em que recapitulou o conceito de multiplicação. Finalmente, apresentamos a narrativa de Sabrina (P3) referente ao ensino de porcentagem, completando os três cenários.

As narrativas dos entrevistados foram digitadas e impressas para que a lessem na semana seguinte. Após a leitura, perguntamos se julgavam necessário fazer alguma alteração. Os três responderam que o que havia sido escrito correspondia ao que queriam dizer e que não havia necessidade de fazer nenhuma modificação.

O relato de P1 foi o mais detalhado. Pedimos que narrasse sua experiência, comentando sobre o que pretendia ensinar e quais eram seus sonhos e expectativas.

1) Todos os nomes mencionados neste trabalho são fictícios.

Pedimos que falasse sobre o contexto da sala de aula e dos alunos e sobre os resultados que esperava alcançar, os diálogos, as incertezas e as soluções (ou não soluções). Segue seu relato:

Vou contar um caso que eu ainda não sei se deu certo. Eu queria ensinar Expressões Numéricas, eu queria ensinar já usando as chaves, os colchetes e os parênteses. Queria ensinar porque era um conteúdo que eu gostava muito quando tinha a idade deles. Eu achava que eles iam gostar muito, eu tinha uma expectativa muito grande para essa aula, “eles vão amar”, eu pensei, ainda mais que acabaram de ver frações, que é tão complexo. Montei o material com base numa apostila de outra escola, organizei os exercícios, tirei as cópias e dei uma apostilinha para cada um, paguei tudo do meu bolso. Enquanto eu explicava, eu tinha a sensação de que eles não estavam entendendo. Coloquei na lousa, fui lendo e explicando, fazendo os exercícios junto com eles. Na aula seguinte passei só os exercícios, eles tinham uma situação problema na qual poderiam criar a expressão numérica do jeito deles para resolvê-la. Eles não souberam fazer. Eu não me conformava. Fui à lousa, li com eles e tive que fazer a interpretação do texto. Era para eles fazerem sozinhos, a base eles já têm, que são as 4 operações. Mas eu tive que fazer, fiquei muito decepcionada. Mas aí eu pensei, “não vou ficar presa nisso, vou continuar com o conteúdo do livro e depois eu retomo”. Tem muitos alunos que faltam, aí atrapalha tudo. Além disso, eles querem tudo mastigado. Expressões Numéricas não é como frações, que dá pra trabalhar com material lúdico. Então a aula não fez muito sucesso. (P1, 2015).

Perguntamos à P1 o que aconteceu depois daquela aula e ela afirmou que retomou o assunto, pesquisou outras atividades na Internet e as desenvolveu com os alunos. Disse que explicou de novo, por etapas, mudando a forma de ensinar. Em suas palavras: “Fiz diferente: primeiro fui passando só as expressões simples, sem os sinais de associação. [...]. Depois trabalhei só com parênteses; depois parênteses e colchetes e, por último, também com as chaves.” (P1, 2015).

Segundo o relato da professora, os alunos trabalharam com mais tranquilidade nas duas primeiras etapas. Embora tivessem escrito no caderno que deveriam solucionar primeiro as multiplicações e as divisões e depois as adições e subtrações, metade dos alunos teve dificuldade de compreender e aplicar o que estava sendo estudado.

P1 afirmou que apenas dez alunos aprenderam o conteúdo e fizeram os exercícios com entusiasmo. Diante desse fato, disse que esperava resultados melhores. Também queixou-se da indisciplina e do desinteresse da maior parte dos alunos.

Considerando o modelo de ação e raciocínio pedagógicos apresentados por Shulman (2014), podemos dizer que P1 foi capaz de raciocinar pedagogicamente e de mudar sua maneira de ensinar em função das necessidades de seus alunos, conforme sua descrição do episódio vivenciado com sua turma de 5º ano.

Segundo o autor, esse processo é cíclico e consiste nas seguintes etapas: *compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão* e *novas compreensões*. Resende (2017, p. 40) resume as ideias de Shulman quanto a essas etapas, como vemos a seguir:

A *compreensão* está ligada ao entendimento crítico e aos propósitos do conteúdo a ser ensinado. O professor deve compreender diversos aspectos do conteúdo e suas relações com outras ideias, em diferentes áreas do conhecimento. A *transformação* inclui os processos de *preparação* (análise do material, estruturação do mesmo e elucidação dos propósitos); *representação* (utilização de metáforas, analogias, exemplos, explicações e ilustrações); *seleção* (escolher os modos de ensinar e gerenciar a aula); *adaptação e ajuste às características dos alunos* (levar em conta a idade, as habilidades, os interesses, as necessidades e os aspectos culturais, sociais e afetivos). As interações, os questionamentos, a maneira como a aula será conduzida e como o ensino será direcionado e outros aspectos do ensino ativo se referem à etapa da *instrução*. A *avaliação* ocorre durante o ensino e depois dele. Trata-se da verificação do entendimento do aluno e também da avaliação do desempenho do próprio professor que vai se ajustando às reações e necessidades dos estudantes. A *reflexão* acontece quando o professor analisa criticamente o próprio desempenho e o da turma, revendo e reconstruindo mentalmente a experiência.

O

ciclo se completa com *novas compreensões* dos propósitos, do conteúdo, dos alunos e das maneiras de ensinar, resultando no aperfeiçoamento dos conhecimentos e das práticas docentes, embora possam ocorrer situações de reafirmação da compreensão inicial. De qualquer forma, ao terminar o ciclo, a experiência adquirida pode trazer subsídios para os professores manterem ou modificarem seus posicionamentos iniciais, trazendo elementos para o ensino do mesmo conteúdo em outra situação.

O processo de raciocínio pedagógico “retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender” (MIZUKAMI, 2004, p. 40). Shulman (2014) ressalta que esse modelo não é uma série de etapas fixas, sendo que alguns processos podem não ocorrer ou podem se dar numa ordem diferente das etapas por ele apresentadas. Levando isso em conta, seguindo o modelo, descrevemos a seguir as ações da professora em relação à experiência vivida, explicitada em sua narrativa.

No que se refere à etapa da *compreensão*, durante a entrevista, P1 afirmou que conhecia bem o conteúdo e estava segura da forma como iria ensiná-lo. Disse que seu objetivo era desenvolver o raciocínio lógico.

Podemos notar que P1 estava motivada a ensinar expressões numéricas, pois chegou a assumir os custos da apostila que elaborou para os alunos. Suas expectativas eram grandes, pois imaginou que eles iriam gostar muito de estudar o tema, segundo seus relatos.

Um fator a ser considerado é que expressões numéricas não é um conteúdo tão simples e precisa ser desenvolvido por etapas que seguem uma lógica. Pode ser que a professora não tenha conseguido fazer com que os alunos compreendessem esse aspecto, o que os levou a perceber as regras como arbitrárias e isso pode ter dificultado o aprendizado.

A etapa da *transformação* pode ser percebida pelo fato de que, pensando na realidade de seus alunos, a professora idealizou uma apostila tendo por base o material didático de outra escola; organizou os exercícios por ordem de dificuldade; elaborou uma situação-problema a ser resolvida pelos alunos.

Segundo P1, seus alunos não gostavam de copiar, eram desorganizados e tinham dificuldade de concentração. Levando em conta essas características, analisou o material de outra escola e o reorganizou. No entanto, a professora relatou várias experiências nas quais seus alunos aprenderam melhor por meio de jogos e brincadeiras. Se tivesse prepa-

rado algo nesse sentido para introduzir o assunto, talvez tivesse obtido melhores resultados.

Caracterizando os processos referentes à *instrução*, vemos que ela entregou uma apostila para cada aluno; leu para eles, explicou, colocou os exercícios na lousa, fez perguntas, fez os exercícios com os alunos, interpretou para eles o enunciado dos exercícios, seguindo o que havia planejado.

De acordo com Shulman (2014, p. 216), a etapa de *instrução* se refere às “formas observáveis de ensino em sala de aula”, dentre outros processos. No caso de P1, as ações que se destacaram foram suas explicações, a resolução dos exercícios na lousa e a interação com os alunos por meio de perguntas. Também propôs a eles que resolvessem situações-problema, as quais os alunos tiveram muita dificuldade em compreender e, talvez por esse motivo, não demonstraram interesse pelo assunto, apesar do planejamento e do empenho da professora.

Enquanto explicava, percebeu que muitos alunos não estavam entendendo o conteúdo. Verificou que não conseguiam resolver sozinhos os exercícios e se sentiu muito frustrada por isso. Avaliou seu próprio desempenho e procurou modificá-lo, explicando o conteúdo de maneiras diferentes, segundo seus relatos. Essas ações se referem à etapa da *avaliação*.

Shulman (2014) nos chama a atenção para a necessidade de o professor pensar como professor, ou seja, desenvolver o que o autor chama de processo de raciocínio pedagógico. Nesse processo, a avaliação é contínua e ocorre especialmente enquanto o professor ensina, como aconteceu com P1. Segundo Shulman (2014), durante o ensino, o professor verifica se os alunos compreenderam os conteúdos e quais aspectos da matéria foram parcialmente ou mal compreendidos.

Quanto à *reflexão*, afirmou que, após a aula, chegou à conclusão de que deveria ter introduzido o conteúdo com expressões simples, sem as chaves, colchetes e parênteses; deveria ter feito um diagnóstico da turma antes de ensinar as expressões com os sinais de associação para saber se compreendiam as expressões simples.

P1 relatou que ficou preocupada, pensando que tivesse falhado ao ensinar sobre o tema. Essas reflexões levaram a professora a ajustar seu desempenho à experiência vivida, retomando o conteúdo na aula seguinte, modificando sua prática.

Finalmente, temos o que pode ser caracterizado como *novas compreensões*, pois a professora disse que, na aula seguinte, modificou a maneira de ensinar, iniciando com expressões simples, explicando de novo por etapas e propondo novos exercícios que havia pesquisado na Internet. Suas palavras resumem o que aprendeu com o episódio vivido em sala de aula: “Aprendi que antes de ensinar qualquer coisa é preciso fazer um diagnóstico da turma. É melhor reforçar o que o aluno já sabe do que dar um conteúdo para o qual ele não está preparado.” (P1, 2015).

Embora nem todos os alunos de P1 tenham conseguido aprender o conteúdo proposto, seus relatos nos ajudam a compreender como ela usou seus conhecimentos para ensinar e o que fez para superar as dificuldades de seus alunos.

Sua narrativa também mostrou em que fontes ela buscou seus conhecimentos para ensinar (materiais de outra escola, Internet), além de suas teorias pessoais, teorias implícitas, teorias aprendidas ao longo da vida e nos cursos de formação. Mizukami et al. (2010) ressaltam que esses três últimos aspectos nem sempre são claramente percebidos pelos professores, mas têm grande influência em suas práticas.

O processo de transformar aquilo que o professor sabe em algo que possa ser compreendido pelos alunos é o âmago do processo do raciocínio pedagógico. O pensamento pedagogicamente direcionado produz formas de ensinar que facilitam a aprendizagem.

Além de conhecer profundamente o conteúdo e diversas estratégias de ensino, um professor precisa compreender seus alunos, suas necessidades, suas características e contextos. Assim poderá adaptar o conteúdo mantendo suas características, fundamentos e validade.

As dificuldades enfrentadas pela professora ao ensinar expressões numéricas parecem ter contribuído para sua própria aprendizagem e aperfeiçoamento profissional. Sua experiência destaca que conhecer os conteúdos, preparar as aulas e ensinar com entusiasmo são importantes, mas não garantem que os alunos aprendam os conteúdos propostos.

Vejamos agora a prática relatada pelo professor Paulo (P2), que se referem a uma aula de Matemática que ministrou para sua turma no início de 2015. A experiência vivida modificou sua forma de ver os alunos e colocou em destaque as fragilidades do Ensino Fundamental naquele contexto. Segue seu depoimento:

No começo do ano, numa aula de Matemática, perguntei: “Quanto é três vezes cinco?” Alguns responderam: “Professor, a gente não sabe.” Fiquei abismado, mas não demonstrei, só falei assim: “Então coloque aí na lousa três vezes o número cinco”. Aí eles falaram: “Ah, professor, então é isso que é três vezes cinco?”. Outro dia tive que pedir a um aluno para desenhar 7 bolinhas dum lado [de uma linha desenhada na lousa] e 7 do outro e contar uma por uma para que ele pudesse me responder quanto era 7 mais 7. (P2, 2015).

O objetivo inicial de sua aula era que os alunos utilizassem as quatro operações (soma, subtração, multiplicação e divisão) para solucionar situações-problema. Ao iniciar a aula percebeu que os alunos não compreendiam o significado de “três vezes cinco”. Diante disso, mudou o objetivo, passando a ensinar o conceito de multiplicação que, ao que parece, os alunos haviam apenas decorado, mas não tinham aprendido. Seu depoimento evidencia sua decepção com o fato de que muitas vezes os conhecimentos e habilidades dos alunos estão muito aquém do esperado.

Sabe, o que eu esperava, o que eu gostaria muito é de pegar uma turma de 5º ano que tivesse “bagagem” para o 5º ano, mas o que você encontra são problemas assim. Eu esperava que os alunos chegassem ao final do ano com um nível de conhecimento que os ajudasse a “deslanchar” no 6º ano, mas isso não vai acontecer com todos eles. Eu queria trabalhar com música, com poesia, queria ter uma sala de aula onde eles pudessem usar microfone, que não atrapalhasse as outras salas, pra gente desenvolver projetos que envolvessem todas as matérias. (P2, 2015).

Tendo em mente o processo de raciocínio pedagógico proposto por Shulman (2014), podemos considerar que, quanto à etapa da *compreensão*, P2 conhecia profundamente o conteúdo a ser ensinado. Tinha convicção de que, ao solucionar situações-problema, seus alunos desenvolveriam as habilidades de refletir, registrar hipóteses de maneira sistematizada e aperfeiçoar o raciocínio lógico.

A *avaliação* pode ter ocorrido no início da aula, ao verificar que alguns de seus alunos não compreendiam o significado da expressão “três vezes cinco”. Ao que parece, essa etapa se estendeu por toda a aula, durante as explicações e exemplos dados pelo professor, enquanto os alunos faziam perguntas e tentavam solucionar os exercícios propostos.

Algumas ações de P2 parecem estar ligadas à etapa da *transformação*, tais como: adaptar o conteúdo para minimizar ou solucionar as dificuldades dos alunos; não constrangê-los diante de sua perplexidade ao constatar que não compreendiam o conceito de multiplicação, procurando preservar a autoestima deles.

P2 fez perguntas aos alunos, ouviu suas respostas, dialogando com eles enquanto ensinava. Propôs que fizessem desenhos na lousa relacionados a exercícios que envolviam soma e multiplicação. Ensinou a partir de exemplos concretos, ligados ao dia a dia dos alunos, propondo atividades de contar e de multiplicar. Essas ações podem estar ligadas à etapa de *instrução*.

Não pudemos identificar as etapas de *reflexão* e de *novas compreensões*, pois o professor não deu maiores detalhes sobre a continuidade de sua aula. Com base em seus relatos, destacamos suas ações de verificar o entendimento dos alunos sobre as quatro operações antes de propor que resolvessem as situações-problema e de pedir que os alunos registrassem na lousa três vezes o número cinco, o que parece ter contribuído para compreenderem o conceito de multiplicação.

Vejamos agora a experiência de Sabrina (P3). A professora tinha como objetivo ensinar sobre porcentagem. Introduziu o assunto utilizando diversos exemplos sobre compra e venda de objetos ligados ao cotidiano dos alunos, nos quais eram mostradas situações que envolviam porcentagens.

Segundo seus relatos, ao terminar de explicar o conteúdo, percebeu que a maioria não havia compreendido o que fora ensinado.

Tem bastante conteúdo que muitos alunos não entendem na primeira explicação. Porcentagem, por exemplo, ensinei passo a passo, fiz desenhos na lousa, mas muita gente não entendeu. Expliquei de novo do mesmo jeito e também de um novo jeito, usando a multiplicação (regra de três). Para alguns alunos foi melhor. (P3, 2015).

Tratando de alguns aspectos que se referem à etapa da *compreensão*, Shulman (2014) destaca a amplitude do conhecimento necessário para que um professor possa explicar o mesmo conteúdo de várias maneiras. Segundo o autor, compreender profundamente o que ensina exige relacionar o conteúdo com outras ideias e outros assuntos. Assim, um mesmo conteúdo precisa ser entendido sob vários aspectos. Os cursos de formação inicial e continuada devem preparar os professores nesse sentido.

Em relação à formação docente, Darling-Hammond (2014) afirma que a principal atividade do professor é ensinar e para isso ele precisa estar bem preparado. Segundo a autora, pesquisas recentes constataram que “os professores que têm mais conhecimento do ensino e do aprendizado obtêm melhores resultados e são mais eficazes com os alunos, especialmente em tarefas que requerem pensamento em alta ordem e solução de problemas” (p. 232).

P3 afirmou que compreendia o assunto profundamente. No caso dessa aula, ensinou duas vezes do mesmo modo e depois usou a regra de três para explicar de um jeito diferente. Ainda assim, nem todos conseguiram compreender o conteúdo, o que levou a professora a retomar o assunto nas aulas seguintes. Em suas palavras:

Retomei porcentagem, eu sempre retomo com situações-problema ou simplesmente pedindo a porcentagem para eles calcularem. Fiz um

campeonato envolvendo fração, porcentagem, divisão e multiplicação. Dividi a turma em grupos. Eles registraram no caderno o que eu ditava e o que era colocado na lousa. (P3, 2015).

Analisando seu relato, podemos dizer que algumas ações da professora se referem à etapa da *instrução*: desenvolver a aula utilizando uma estratégia de competição; propor trabalho em grupo; fazer o ditado; pedir aos alunos que fizessem os registros nos cadernos. Segundo P3, essas ações foram proveitosas para facilitar a aprendizagem.

Embora tivesse percebido as dificuldades dos alunos em compreender o conceito de porcentagem nas primeiras aulas, P3 não conseguiu identificar o motivo pelo qual não compreendiam o conteúdo, pois afirmou: “Não fiquei em dúvida se estava agindo corretamente, a dúvida era por que eles não estavam entendendo.”

É possível que a professora não tenha conseguido adaptar e ajustar o conteúdo às características, habilidades, aptidões e motivações de seus alunos, aspectos esses que se referem à etapa de *transformação*.

No entanto, P3 parece ter avaliado seu próprio desempenho e o dos alunos no decorrer das aulas sobre porcentagem. Suas conclusões sobre a experiência vivida podem estar ligadas às etapas de *avaliação* e de *reflexão*, como vemos em seu relato:

Quando você volta num assunto e você vê que eles esqueceram dá uma grande preocupação. A gente se pergunta: “Será que eu fiz certo? Onde será que eu errei?” Dá uma sensação de impotência. Será que o problema está em mim? [...] Tem que começar sempre da base, ou seja, das 4 operações. A gente percebe quando um aluno domina um conteúdo. Por que muitos não entenderam as aulas sobre porcentagem? Porque não sabem multiplicar. Além disso, muitos têm dificuldade de interpretação. (P3, 2015).

As dificuldades enfrentadas pela professora ao ensinar porcentagem para aquela turma de 5º ano parecem ter contribuído para seu aperfeiçoamento profissional. P3 destacou que aprendeu com essa experiência que é preciso ensinar o mesmo conteúdo de várias maneiras, pois os alunos são diferentes e cada um aprende de um jeito. Também ressaltou a importância de começar sempre da base, no caso de porcentagem, a base são as quatro operações. Concluiu que os alunos aprendem melhor quando trabalham em grupo, “porque um ajuda o outro.” (P3, 2015).

Ensinar, aprender e alguns resultados

Relatos docentes podem contribuir de alguma forma para reflexões e discussões sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, pois, de acordo com Shulman (2004), refletir sobre a experiência é uma das chaves para a aprendizagem da docência e o aprimoramento dessa profissão.

Os dados recolhidos mostraram que, na opinião dos entrevistados, a aprendizagem da docência é desenvolvimental: em diversas ocasiões os professores afirmaram que era preciso “aprender sempre” (P2) ou “continuar aprendendo” (P3). Uma das principais fontes de aprendizagem da docência citada pelos entrevistados foi a experiência em sala de aula, em suas palavras, “a aprendizagem na prática”, que incluía aprender com os próprios alunos. Esses professores entendiam o ensinar como uma missão que exigia dedicação, amor e compromisso, considerando que “o professor não nasce professor, escolhe ser.” (P1).

Segundo Mizukami et al. (2010), os professores utilizam diversos conhecimentos para ensinar. O complexo ambiente da sala de aula exige que vários conhecimentos sejam colocados em prática ao mesmo tempo. As autoras esclarecem que a base de conhecimento pessoal e o processo de raciocínio pedagógico são o alicerce para os estudos e a compreensão do papel do conhecimento no ensino e dos processos pedagógicos de reflexão e de ação inerentes ao trabalho docente. Entendem a base de conhecimento como “o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para a atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem” (MIZUKAMI et al., 2010, p. 67).

Tratando de questões ligadas à formação de professores, Nóvoa (2011) propõe a valorização do conhecimento docente e sugere que o ensino seja entendido “como uma atividade de criação, que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio ato pedagógico” (p. 203). O autor destaca que os professores devem valorizar seus conhecimentos, refletir sobre suas práticas e teorizar suas experiências.

Assim, este trabalho procurou mostrar que relatos docentes sobre suas práticas podem ser utilizados como disparadores de discussões e de reflexões entre os pares, contribuindo para a compreensão dessas práticas e para o aperfeiçoamento da profissão.

Referências

- CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidan, S. Prática Pedagógica. In: Oliveira, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia Maria F. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, v. 1, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec / Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, dezembro 2014.

Disponível em:

<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*. Edição 2004, vol. 29, n. 02. Disponível em:

<<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, A. (2011) Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI [et al.] (Orgs.). *Por uma política nacional de formação de professores*. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2013, p.199-210.

RESENDE, A. T. *Cenários de práticas pedagógicas no 5º ano do Ensino Fundamental: professores, alunos e pesquisadora*. 2017. 249 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004 (The Jossey-Bass higher and adult education series).

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos**

Cenpec / Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, dezembro 2014. Disponível em:

<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

CHICO: UMA HISTÓRIA DE MEDIAÇÃO CULTURAL NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Mariana Guerino da Silva Santos
PPG – EAHC – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Orientadora

1. Apresentação

O texto a seguir apresenta os resultados parciais da pesquisa intitulada *O caso Chico: teatro na escola e desenvolvimento profissional da docência*. Tem por objetivo falar sobre a experiência com mediação cultural de Francisco dos Santos Cardoso, professor de História e ator profissional, em três momentos distintos: de 2000 a 2003, período em que ministrou aulas de teatro gratuitas aos alunos da unidade Itaim-Bibi do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM); de 2004 a 2012, período no qual foi educador profissional do Programa Escola da Família e Coordenador Pedagógico na Escola Estadual Romeu de Moraes, onde ministrou aulas de teatro aos finais de semana; e de 2013 aos dias atuais, período em que trabalha na Escola Estadual de Ensino Integral Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, onde ministra, além de História, teatro como disciplina eletiva. Antes, porém, trata dos motivos que levaram à escolha de Francisco como objeto, de como o estudo tem sido desenvolvido e se faz um breve panorama da história do teatro tecendo considerações sobre a prática teatral na escola. Por fim, apresentam-se as possíveis contribuições do estudo da prática de Francisco à comunidade científica.

2. A pesquisa: da relevância científica à abordagem metodológica

Muitos estudos quanto à interlocução entre teatro e educação têm surgido nos últimos anos. Ao acessar a biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), é possível ter acesso a mais de 460 trabalhos produzidos, principalmente a partir dos anos 2000.

Dentre as várias abordagens encontradas estão as que ligam o teatro à escola de educação básica e, entre seus autores, os que tratam sobre o teatro no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Pesquisas reconhecem como marco histórico a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 tendo instituído a Arte como disciplina obrigatória.

Elas também apontam para dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. A começar pela falta de espaço físico e pela organização do tempo em aulas de quarenta e cinco ou cinquenta minutos, que favorecem o trabalho com artes visuais em detrimento da música, dança e do teatro (ANDRADE, 2006), passando pela falta de preparo do professor de Arte que não tem formação para trabalhar com os quatro eixos da disciplina (AMARAL, 2012) e chegando ao descaso com que a Arte é tratada pela sociedade brasileira, que ainda a considera supérflua (JAPIASSU, 1998, 2001) em comparação com as demais disciplinas do currículo escolar (KOUDELA, 2000). Contudo, pelo que se conseguiu apurar até aqui, não há registros de estudos sobre casos de professores que, sem licenciatura em Arte ou Teatro, tenham conseguido se manter ensinando teatro na escola pública.

Francisco dos Santos Cardoso faz isso há mais de 20 anos. Por esse motivo a pesquisa que desenvolvo busca entender em que fundamenta a ação docente e como avalia os resultados do processo o professor que apresenta um trabalho recorrente com teatro nas escolas por onde passa. Tem por objetivo dar visibilidade ao caso de um professor que, segundo o que aqui se acredita, pode servir de exemplo a outros professores (SHULMAN apud MIZUKAMI, 2004), ligando a teoria que envolve o teatro na escola com a prática efetiva da linguagem teatral nessa instituição. Busca compreender o processo de formação desse professor, identificar os fundamentos teóricos e metodológicos de sua prática, entender a relevância desse trabalho para sua vida profissional e aferir os impactos da atividade teatral sobre os alunos.

Francisco foi meu professor de teatro quando estudei no CEFAM entre os anos 2000 e 2003 e, como tal, o principal mediador cultural que tive na adolescência. Sua escolha como objeto aconteceu pela relevância que teve para minha vida, e também pelo fato de sua trajetória representar, de certa forma, modificações que a educação brasileira sofreu no final do século XX e início do século XXI, como a LDB 9394/96, implicações do trabalho em escolas públicas, formação docente e em Ensino Superior das camadas populares, além das polêmicas que permearam a educação nos últimos anos, a saber: a exigência do Ensino Superior para a atuação de professores na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental – que culminou na extinção do CEFAM em 2005; a tentativa de elevar o número de brasileiros formados no Ensino Superior; objetivo de o Estado de São Paulo “desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes”, segundo o Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004, que resultou na criação do Programa Escola da Família; a discussão sobre a ampliação das escolas de período integral e a permanência ou não da ARTE como disciplina obrigatória no Ensino Médio.

Francisco e eu não nos encontrávamos há pelo menos 5 anos. Ao investigar seu perfil na rede social, enquanto verificava o que pesquisadores antes de mim haviam feito e cogitava a possibilidade de investigar um professor que mantém prática teatral com os alunos, verifiquei pelas fotos postadas que ainda dava aulas de teatro e arrisquei questionar se concordaria em participar da pesquisa. O primeiro contato se deu por mensagem. Partindo do princípio de que talvez não aceitasse, contudo, também publiquei

na rede social que estava à procura de professores de teatro atuantes na educação básica. Recebi algumas indicações de amigos, porém como Francisco se propôs a participar, deixei os demais professores para segundo plano. A vontade de contar sua história já estava latente.

No primeiro encontro que tivemos, conversamos sobre o que cada um havia feito após a saída do CEFAM, tratamos sobre a pesquisa – projeto de período integral – e Francisco me presenteou com um volume do livro *1º Encontro de Práticas Pedagógicas da*

E.E. Romeu de Moraes 2011, organizado por ele enquanto atuou na escola de mesmo nome, cujo conteúdo serviu de referência para tratar sobre o seu trabalho nesse período. Estávamos em julho de 2016, período de férias escolares. Trocamos telefones e combinamos que assistiria à apresentação de encerramento do semestre que aconteceria em agosto.

A primeira visita à E.E. Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, portanto, aconteceu no início do segundo semestre de 2016, quando assisti à apresentação de encerramento da peça, *Aurora da minha vida*, de Naum Alves de Sousa. A segunda visita ocorreu meses mais tarde, quando acompanhei o ensaio geral de uma das cenas do musical *Rent*, de Jonathan Larson. Mas, para atingir os objetivos estabelecidos no projeto, as aulas de Francisco precisavam de acompanhamento mais sistemático.

Logo que as aulas começaram, no início de 2017, fiz um novo contato com Francisco, portanto, e combinamos que acompanharia as aulas de sua eletiva tão logo começassem. Para esse acompanhamento utilizei um diário de campo, em que todas as aulas assistidas são registradas. Em cada registro anoto como as aulas acontecem, os encaminhamentos dados pelo professor, contratempos e número de alunos participantes. Além disso são feitos registros fotográficos.

Para a caracterização da escola, além da observação de seu espaço físico e bairro em que se encontra, foram utilizadas reportagens disponíveis no meio eletrônico. Já para a caracterização do público que frequenta a eletiva “Teatrando” foi aplicado, aos cinquenta alunos, um questionário em que apontaram idade, ano, os motivos que os levaram a escolher teatro e o que fariam se não tivessem conseguido cursar a eletiva. Depois, com o intuito de validar a atuação de Francisco como mediador cultural desses alunos, ainda foi aplicado um segundo questionário com questões que versaram sobre a frequência deles em espetáculos teatrais.

A memória sobre os acontecimentos e importância sobre a vida da pesquisadora contribuíram para a construção do discurso sobre o papel de Francisco, como mediador cultural, enquanto ofereceu aulas de teatro aos alunos do CEFAM.

Por último, para análise da base de conhecimento para o ensino desse professor, Francisco foi ainda entrevistado com base em um roteiro com 37 questões semiestruturadas que versaram sobre sua história de vida, trajetória profissional e forma

como planeja suas aulas.

No primeiro semestre, entre os meses de março e julho, o acompanhamento das aulas de Francisco aconteceu em 13 encontros. No último deles, aconteceu uma mostra parcial do processo. Para o segundo semestre, estima-se que este acompanhamento acontecerá por mais 15 encontros. Os resultados dos questionários aplicados aos 50 alunos da “Teatrando” encontram-se parcialmente tabulados e parte da entrevista realizada com Francisco já foi transcrita. De posse de todo o material, o mesmo será analisado à luz do aporte teórico selecionado, sobre o qual trataremos a partir de agora.

3. Teatro na escola: apontamentos daqueles que sustentam as ideias de outros

O fazer teatral existe desde a origem do homem num processo de constante transformação (PEIXOTO, 1980). Trata-se de uma manifestação artística, que carrega a cultura de um povo e que, por isso, define-se no contexto da sociedade em que estiver inserida.

Já nos primórdios, o homem procurou se relacionar com seus pares por meio da representação: divindades, animais, morte, nascimento, amor, ódio foram representados como forma de se procurar entender o próprio homem no âmbito dos seus anseios e medos.

Em seu livro *A história mundial do teatro*, Margot Berthold (2014) aponta para manifestações teatrais ligadas à dança, à música e às artes plásticas na origem de lugares como Índia, Indonésia, China, Japão, Grécia e Roma. Revela o teatro grego como responsável pela origem da tragédia e da comédia e esclarece que “o teatro romano era um instrumento de poder do Estado” (p. 140). Apresenta também a evolução do teatro da Idade Média aos dias atuais, levando-nos a concordar que a diferença entre as diversas civilizações nas quais o teatro se fez e se faz presente é a quantidade de objetos cênicos disponíveis a quem se expressa por meio dessa arte. Observa ainda que o teatro, mesmo após ter sido perseguido pela Igreja Católica, foi utilizado por esta como recurso de catequização do povo analfabeto.

No século XVI, com o apoio de D. João III, rei de Portugal, para a criação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, em 1540, a Igreja foi responsável por levar às terras recém conquistadas o teatro como forma de catequização dos povos, visando à ampliação do catolicismo e em resposta à reforma protestante (HERNANDES, 2006; BERTHOLD, 2014).

O teatro no Brasil, feito pelo homem branco e na escola, nasce deste modo: no século XVI, com o trabalho de José de Anchieta junto aos alunos dos colégios jesuítas e com o propósito de converter, restaurar e propagar a fé cristã, aumentando o número de fiéis em prol da sobrevivência da Igreja Católica (HERNANDES, 2006).

De acordo com Ricardo Japiassu (1998), entretanto, é somente a partir da década de 1970 que os estudos sobre Teatro e Educação ganham força no Brasil com a criação do grupo de pesquisadores da área por Ingrid Koudela, professora da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade do Estado de São Paulo (USP), responsável pela tradução dos livros que tratam do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin.

Flávio Desgranges, no livro *Pedagogia do teatro* (2006), trata sobre esse sistema quando busca oferecer subsídios para o trabalho com o teatro na escola. Segundo ele, o sistema de jogos de Viola Spolin centra-se na ideia de que todo e qualquer indivíduo pode se expressar por meio do teatro e, por isso, visa ensinar a amadores e crianças como fazê-lo, uma vez que estar em cena é capacidade aprendida e não inata. Propõe experimentação cênica seguida de análise crítica sobre o que foi construído. Trata-se de um processo coletivo e, como tal, objetiva que os participantes construam uma compreensão conjunta da linguagem teatral, decidindo sobre a adequação ou não do que é realizado. É necessário que haja, para tanto, liberdade para a livre experimentação, para o desenvolvimento intelectual, físico e, sobretudo, intuitivo dos sujeitos. Possui uma série de exercícios que determinam cada qual o foco de investigação, tanto no momento de construção das cenas quanto no momento de análise das mesmas: como foi, o que funcionou ou não e por quê. Sustenta-se na resolução de problemas por todos os participantes, que se deparam, continuamente, com graus de complexidade cada vez maiores, ou seja, cada problema gera outros. O professor participa, coordena e mantém o interesse pela investigação do grupo, selecionando “provocações” que lhe pareçam importantes para o avanço do grupo naquele momento. Foco, avaliação e instrução são as bases desse sistema. Avaliação feita por todo o grupo e não somente pelo professor/coordenador que instrui apenas quando a cena se alonga desnecessariamente ou muda o foco. O coordenador define os objetivos e presta esclarecimentos aos integrantes sobre as escolhas feitas durante o processo, que podem, inclusive, envolver a supressão de algumas diretrizes propostas por Viola Spolin. Busca um processo orgânico no qual a linguagem teatral é apresentada como em construção permanente, sempre apta a ser inventada e reinventada.

No livro citado acima, Desgranges (2006) aponta também o jogo dramático proposto por Jean Pierre Ryngaert, na França, e por Olga Reverbel e Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, no Brasil. Esclarece que esse jogo nada tem a ver com o jogo dramático infantil, tratado por Peter Slade. O jogo de Slade (1978) é uma brincadeira, ludicidade própria da infância; não é teatro porque não estabelece relação entre atores e espectadores. Já o jogo dramático, por sua vez, conforme Desgranges (2006) esclarece, é uma atividade grupal, que culmina em apresentações a partir de oficinas que têm como meta investigar a linguagem teatral. Envolve expressão e análise do participante de como dizer algo por meio do teatro, utilizando recursos visuais e sonoros e, na medida em que permite o parar, o refletir, e/ou o refazer de outro modo, promove também uma análise do mundo. Mas, para que isso aconteça, as oficinas devem ser cuidadosamente planejadas de modo a se evitar estereótipos. Em cada oficina deve-se favorecer “o surgimento de um teatro que analise os gestos e atitudes atuais, e que não se apresente enquanto reproduzidor irrefletido de comportamentos usuais” (DESGRANGES, 2006, p. 96).

Todos podem e devem participar, inclusive o professor, coordenador do jogo. A busca por um bom resultado, contudo, não pode suprimir a investigação coletiva da linguagem. O processo é o mais importante, pois é nele que se constrói a consciência sobre o discurso cênico, por meio das resoluções cênicas encontradas pelo grupo para os desafios propostos. Em outras palavras, montagens são bem-vindas desde que oriundas de processos de investigação (DESGRANGES, 2006, p. 99).

Como processo coletivo, é necessário que todos possam tecer comentários e levantar hipóteses a respeito das cenas. Trata-se de um processo de estudo em que os sujeitos têm contato com a linguagem pelas vias do ver e experimentar, mediados por uma análise constante. Para tanto, a exploração do espaço cênico deve ser garantida pela definição do lugar de onde se passa a cena; a definição de alguns momentos da história, para que se pense em como resolver teatralmente uma situação; o estabelecimento de função para os personagens para que possam ser construídos; e, por fim, a relação entre espaço, situação e personagem como elementos fundamentais à linguagem teatral.

Pretende-se na proposta de jogos dramáticos que as cenas sejam gradativamente aprimoradas, enquanto tornam-se mais complexas. A interferência do coordenador é importante quando um novo direcionamento é necessário para o “refinamento da linguagem”.

Por não ser um sistema fechado, oferece mais autonomia ao professor que deve planejar-se antecipadamente, como dito acima, para que não se perca, tampouco se confunda com outras metodologias, visto que a sequência de exercícios não pode ser aleatória, ainda que heterogênea. Nesse planejamento, o professor também deve estabelecer o que deve ser avaliado e o grupo, no momento de análise, deve ter clareza sobre o enfoque a ser dado, para apontamentos mais precisos. De modo algum a avaliação deve partir apenas do professor, então coordenador do processo. Ao contrário, deve se pensar que cada avaliação é elemento constitutivo de aprendizagem. Em outras palavras, não se deve perder de vista que o objetivo maior é a produção coletiva de conhecimentos: “Isso serve para que o processo esteja voltado tanto para o pensamento crítico acerca da vida social, que é uma característica marcante e relevante do jogo dramático, quanto para o apuro linguístico dos participantes” (DESGRANGES, 2006, p. 108).

Ao desvendar a origem das terminologias “jogo teatral” e “jogo dramático”, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2005) apresenta-os como conceitos presentes nos trabalhos mais relevantes sobre pedagogia teatral no Brasil e no mundo. Defendemos que, por meio de um ou outro, é necessário que no teatro feito na escola sejam oportunizados aos alunos momentos em que possam exercer sua expressão, jogar com liberdade sem se preocupar com notas, classificações ou disputas por personagens (REVERBEL, 1989).

O fato de o espetáculo não ser o foco principal do teatro na escola, entretanto, não significa que um processo não possa se encaminhar para uma montagem, porém, esta

deverá acontecer como consequência e não como finalidade (MICHALSKI, 1976). E, se tal montagem surgir a partir do empenho dos próprios alunos, ainda melhor, uma vez que, nesse caso, ela corresponderia efetivamente a uma criação destes.

4. Um pouco da história de Francisco dos Santos Cardoso

Nascido em 7 de setembro de 1969, Francisco dos Santos Cardoso cresceu no bairro do Rio Pequeno, localizado na zona oeste do município de São Paulo. Tornou-se ator amador ainda na adolescência e professor aos 26 anos de idade ao começar a dar aulas de Metodologia de Ensino para alunos da Unidade Itaim-Bibi do CEFAM, enquanto estudava História na Universidade de São Paulo em 1995.

Sua atuação na escola, no entanto, não se restringiu às disciplinas obrigatórias do currículo. Seus alunos eram pessoas que, ao concluírem o Ensino Médio, teriam habilitação para atuar em classes da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Por isso, de acordo com ele durante a entrevista que me concedeu: “os alunos sentiam a necessidade de criar, por meio do teatro, formas mais atraentes para tratar sobre os assuntos trabalhados pelas professoras das escolas onde faziam estágios”. Essa demanda fez com que Francisco, ator amador na época, começasse a auxiliar seus alunos nas montagens de cenas e espetáculos que faziam para as aulas de regência e/ou mostras culturais das escolas em que estagiavam.

Cinco anos mais tarde, quando ingressei no curso de Magistério nessa escola, motivada pelo recebimento da bolsa de estudos que almejava usar para pagar meu curso de teatro, encontrei Francisco já decidido a oferecer aulas gratuitas nas manhãs de sábado. Sobre esse período, o professor lembra: “Foi a segunda vez em que me senti protagonista. A primeira tinha sido quando, na escola, montei um grupo de teatro com uns amigos”.

Francisco passou de sala em sala para divulgar o que pretendia. As aulas aconteceriam das 7h às 12h e recontaríamos a história da chegada dos portugueses ao Brasil do nosso jeito. Inscrevi-me. Após um longo processo de ensaios em que fomos ensinados por ele e por Sabrina Caires – sua parceira na época –, por meio de jogos, a projetar a voz, entrar e sair do palco, cantar e dançar e a estudar as personagens por meio da construção de suas gêneses, a montagem saiu e nos apresentamos no final do ano no auditório da escola. Alunos, professores, pais e amigos nos assistiram. Inevitavelmente, um grupo de teatro estudantil formou-se nesse período. Participamos de festivais. Dois anos mais tarde, esse mesmo grupo uniu-se ao Muito Além da Estação da Luz, grupo de teatro amador, liderado por Sabrina e Chico Cardoso – nome pelo qual Francisco é conhecido no meio artístico.

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 fez com que o Projeto CEFAM fosse extinto. Aos professores seria necessário ter Ensino Superior e, por isso, não fazia sentido manter o curso de Magistério. Francisco era um professor contratado, então, antes mesmo

do término definitivo do projeto que garantiu minha formação em nível técnico em 2005, dois anos após ser aprovado no concurso público para provimento de cargos de Professor de Educação Básica II da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1999, Francisco optou por lecionar na Escola Estadual Rio Pequeno. Por não ser mais professor do CEFAM, foi proibido de utilizar o espaço. Por não poder utilizar o espaço, foi em busca de outro.

Em 2002, Francisco tomou conhecimento sobre o teatro existente no Parque Ecológico do Guarapiranga e continuou a fazer de mim agente mediadora entre arte e comunidade tal qual Carminda Mendes André (2007) afirma ser necessário. Ocupamos o espaço localizado no Jardim Ângela, bairro da zona sul de São Paulo e ensaiávamos aos sábados para apresentarmos nossas peças aos domingos ao público local. Lá, fizemos, dentre outras coisas: *A brevidade colorida de uma bolha de sabão*, inspirada na obra *Romão e Julinha*, de Oscar Von Pfuhl e começamos a ensaiar a *Mancha Roxa*, de Plínio Marcos. Mas, a vida foi ficando corrida. Deixei o Muito Além da Estação da Luz em 2003, época do vestibular. As pessoas foram tomando novos rumos. O grupo acabou.

Francisco permaneceu na E.E. Rio Pequeno por dois anos, tempo em que se profissionalizou como ator. Em seguida trabalhou na E.E. Romeu de Moraes entre 2004 e 2012, onde, além de coordenador pedagógico, passou a ministrar aulas de teatro ao público que frequentava a escola nos finais de semana em busca de atividades esportivas, educativas e culturais. Nesse período, formou com os alunos o grupo de teatro Bando do Romeu com o qual, a exemplo do que fez comigo e com o grupo do CEFAM, estudou clássicos da literatura nacional e estrangeira. Os integrantes leram e montaram peças de Nelson Rodrigues (1912-1980), Ariano Suassuna (1927-2014), Naum Alves de Souza (1942- 2016), Chico Buarque de Holanda (1944-), Eugène Ionesco (1909-1994), William Shakespeare (1564-1616) Calderón de La Barca (1600-1681), James Rado (1931-), Jean Baptiste Molière (1622-1673) e Lewis Carrol (1832-1898). As apresentações não se restringiram à escola, ao contrário, foram para além dos muros da instituição, pois as peças *A aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza; *A vida é sonho*, de Calderón de La Barca e *O doente imaginário*, de Molière foram apresentadas pelo Bando do Romeu, segundo relato oral de Francisco, em outras escolas estaduais de São Paulo e no Teatro Plínio Marcos, coroando o grupo com a experiência da apresentação em um teatro “de verdade”.

Durante o tempo em que permaneceu na Romeu de Moraes, Chico conquistou um teatro bem equipado com um grupo de empresários – Associação Parceiros da Educação – que investe dinheiro na escola com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. Lá suas aulas puderam ser melhor desenvolvidas. Ainda, com o objetivo de atuar em regime de dedicação plena, em uma escola de projeto de ensino integral, que possui uma proposta de ensino diferenciada, em que os professores são mais bem remunerados, em 2013 Francisco afastou-se da Romeu de Moraes e passou a lecionar na Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, localizada na Vila Madalena.

Há cinco anos no “MAX” – forma pela qual a E.E. Carlos Maximiliano é carinhosamente chamada pelos alunos e funcionários e conhecida pelos moradores da região – Francisco ministra História como disciplina obrigatória e Teatro como disciplina eletiva a alunos do 6º ao 9º ano. Segue atuando como mediador cultural de alunos da educação básica da rede pública, promovendo o contato com a linguagem teatral pela via do fazer como Jorge Wilson da Conceição (2014) na escola em que trabalha.

5. Considerações finais

Os resultados parciais da pesquisa revelam um caso de comprometimento com a escola pública no qual por se acreditar no poder transformador do teatro, o professor vai encontrando meios de atuar. Mostra ser possível um trabalho sistemático com o teatro na escola sem que, para isso, seja necessário o envolvimento de um profissional com formação acadêmica em Arte ou Teatro. Trata-se de um profissional que possui um conhecimento pedagógico (SHULMAN apud MIZUKAMI, 2004) sobre o ensino de teatro, ou seja, conhecimento sempre inacabado, construído em formato de espiral: elaborado, construído, transformado, transmitido, refletido e reelaborado a cada vez que ele se propõe a ensinar teatro.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Teatro na educação: o que é afinal?* In: MEC, Teatro na educação: subsídios para seu estudo. Rio de Janeiro: SEF/SNT, 1976.
- AMARAL, Priscila. *Linguagem de teatro no Ensino Fundamental I: embates e perspectivas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.
- ANDRADE, Andreia de. *Práticas teatrais do Ensino Médio: dez anos de oficinas de teatro no Colégio Manoel Novaes*. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BERTOLD, Margot. *História Mundial do teatro*. Tradução de Maria Paula v. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- CARDOSO, Francisco dos Santos. O teatro na formação e no desenvolvimento dos alunos. In: ____(Org.). *Escola Estadual Romeu de Moraes -1º encontro de práticas pedagógicas da E.E. Romeu de Moraes* – São Paulo: Hedra, 2013. p. 53-58.

CONCEIÇÃO, Jorge Wilson da. Recepção teatral: o público ontem e hoje e a potência de processos educativos mediadores. In: MARTINS, Mirian Celeste (Org.). *Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos* – São Paulo: Terracota Editora, 2014. p. 138-152.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

HERNANDES, Paulo Romualdo. *Meraviglia o teatro de José de Anchieta*. 2006. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na escola pública. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 81-97, July 1998. ISSN 1806-9274. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59628>>. Acesso em: 29 aug. 2017.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova proposta de ensino do Teatro. *Sala Preta*, Brasil, v. 2, p. 233-239, nov. 2011. ISSN 2238-3867. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096/60084>>. Acesso em: 29 aug. 2017.

MICHALSKI, Yan. Teatro na educação. In: MEC. *Teatro na educação: subsídios para seu estudo*, Rio de Janeiro: SEF/SNT, 1976.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*. v. 29, n. 2, p. 33-34, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revista>>. Acesso em: 29 aug. 2017.

PEIXOTO, Fernando. *O que é Teatro*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30 n. 2, p. 217-228. jul/ dez. 2005. ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online). Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462>>. Acesso em: 29 aug. 2017.

REVERBEL, Olga Garcia. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989. (Pensamento e ação no Magistério).

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Tradução de Tatiana Belinky; direção de edição Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1978.

CORPO E CIRCO: O SENTIDO DO MOVIMENTO CORPORAL NO TRABALHO DO(A) ARTE-EDUCADOR(A) CIRCENSE

Eglon Pinto da Fonseca
PPG – EAHC – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Profa. Dra. Elcie F. Salzano Masini
Orientadora

Introdução

O presente trabalho de pesquisa buscou investigar o sentido que os(as) arte-educadores(as) circenses atribuem ao movimento corporal. Considerando os desafios da Educação, para o século XXI, de proporcionar um processo de formação em que o educando desenvolva suas múltiplas potencialidades/inteligências, tornando-se capaz de apreender os vários sentidos que circulam no contexto em que está situado (REZENDE, 1990), entendemos, nesta pesquisa, que as linguagens do circo possibilitam ao aprendiz/artista desenvolver suas potencialidades perceptivo-corporais – ou inteligência corporal-cinestésica, nas palavras de Gardner (1994; 1995). Contudo, a figura do(a) arte-educador(a) torna-se fundamental por ser, ele/ela, responsável por organizar as experiências de aprendizagens que serão vivenciadas pelos educandos. Por se tratar de um trabalho envolvendo a arte corporal, ou movimentos corporais artísticos e expressivos, o sentido que se atribui a eles revelará a maneira como desenvolvem o processo educativo.

Nas últimas décadas, houve um crescimento considerável de propostas educativas fora do ambiente escolar. Conhecida como educação não formal, caracteriza-se como propostas voltadas a públicos específicos, em especial para os que se encontram em situação de vulnerabilidade social (GOHN, 2010). Organizada pelo terceiro setor – ONGs – e por iniciativas da sociedade civil, busca desenvolver e instrumentalizar os(as) educandos(as) para que possam pensar a própria existência e o contexto social e histórico em que estão situados, criando possibilidades para superar as condições adversas que encontram no cotidiano. Para tanto, essas propostas tendem a oferecer experiências com linguagens que, na maioria das vezes, não são vivenciadas dentro do ambiente escolar.

Enquanto a educação escolar, ou educação formal, tem a figura do(a) professor(a) como o responsável por oferecer experiências de aprendizagens, na educação não formal, essa responsabilidade fica a cargo do(a) educador(a) social. Diferentemente da educação formal, em que o(a) professor(a), para lecionar, tem a necessidade de ter certificações de

formação profissional, emitidas por instituições de ensino superior e reconhecidas pelo Estado, na educação não formal não há essa exigência. O(a) educador(a) social, muitas vezes, é alguém que tem conhecimentos e saberes adquiridos em anos de experiência como aprendiz, mas sem nenhuma comprovação ou reconhecimento do Estado.

Na década de 1990, no Rio de Janeiro, a Associação Se essa rua fosse minha (SER), em parceria com a companhia artística Intrépida Trupe, criou uma proposta de acolhimento e formação de crianças moradoras de rua, oferecendo oficinas de artes circenses como meio de educação. Surgia, então, o termo Circo social (DAL GALLO, 2009). Os(as) primeiros(as) arte-educadores(as) foram os(as) artistas profissionais, que compartilhavam seus saberes, embasados nas suas experiências como artistas, seres humanos e cidadãos. Contudo, nesse contexto, buscaram-se objetivos diferentes do circo-família. Enquanto, no primeiro, preza-se pela formação plena dos educandos para o exercício da cidadania (ROCHA, 2013), o segundo tem a intenção de formar artistas de circo para manter as tradições da família (ABREU; SILVA, 2009).

Em que pese a boa vontade de contribuir com a formação do semelhante, sabemos, como educadores profissionais, que o processo educativo é caracterizado como um fenômeno complexo e que, para ser eficiente, exige do(a) educador(a) mais do que seus conhecimentos e saberes empíricos (TARDIF, 2002).

Uma vez que os métodos utilizados em um processo dependem dos objetivos que se pretende atingir, sabemos que os empregados em cada contexto devem ser diferentes. É por isso que o circo social não deve ser uma continuidade do circo tradicional ou circo-família.

Para responder a pergunta da pesquisa, fomos a campo entrevistar arte-educadores(as) de duas instituições, na cidade de São Paulo – Organização Social Catavento Cultural e Educacional e Instituto Poiésis –, que desenvolvem propostas educativas com as linguagens circenses nas Fábricas de Cultura, em parceria com o governo do Estado.

Seus discursos foram registrados em gravador de voz e, posteriormente, transcritos para adequada análise e interpretação. O referencial utilizado foi o da concepção fenomenológica do corpo/movimento corporal, nos trabalhos de Merleau-Ponty (1945; 2006). Esperamos, ao final deste trabalho, que possamos contribuir com os(as) arte-educadores(as) no momento de suas formulações de propostas de intervenções educativas.

Fundamentação teórica

O circo e seu surgimento no Brasil

Podemos entender circo, do latim *circus* – ou espaço em círculo –, como um local

em que se manifestam eventos espetaculares, de criação ou destruição, envolvendo as habilidades humanas. Esses espetáculos são presenciados nas diversas culturas, em diferentes tempos históricos e, portanto, é difícil atribuir um local ou momento histórico para o seu surgimento. O que se sabe é que o nascimento do circo moderno aconteceu a partir da iniciativa do suboficial da cavalaria inglesa, chamado Philip Astley, que construiu um recinto fechado, em forma de circunferência, para levar as apresentações das proezas dos cavaleiros das forças armadas inglesas que, até então, realizavam seus espetáculos ao ar livre. Esse circo caracterizava-se, inicialmente, pelas apresentações de evoluções e habilidades equestres. No entanto, para atender ao gosto de uma plateia mais ampla, e não apenas da aristocracia e dos militares, houve a necessidade de introduzir outros números, inclusive das acrobacias e dos palhaços/*clowns*, artistas oriundos de feiras ambulantes. Podemos considerar, dessa maneira, que o circo moderno nasceu da combinação entre as *performances* espetaculares de militares da cavalaria e as habilidades dos artistas de rua, como acrobatas, ilusionistas e palhaços. (BOLOGNESI, 2003).

No caso do Brasil, há relatos de que as primeiras famílias circenses chegaram em meados do século XIX (SILVA, 1996). Vindas da Europa, traziam as tradições das comunidades nômades de artistas de rua e saltimbancos. Na necessidade de adaptarem-se a um país e a uma cultura estranha, utilizavam quaisquer recursos para criar suas instalações e materiais para apresentações (ABREU; SILVA, 2009). Tinham uma característica importante: a transmissão de saberes de pais para filhos. As aprendizagens eram, e ainda são, fundamentais para a manutenção das tradições circenses.

As aprendizagens no circo tradicional/família e no circo social

A característica principal do circo-família é seu caráter de escola permanente. A sala de aula é o picadeiro e as lições são transmitidas, oralmente, por todos os membros, que são, ao mesmo tempo, educadores e educandos. Na condição de aprendiz, cabe a cada sujeito incorporar as lições de vida, ou seja, de trabalho, de criação artística, de valores, entre outros, e, da mesma maneira, transmiti-las às gerações sucessoras (SILVA, 1996).

O circo social/escola surgiu como um meio de atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e procurou, com esse objetivo específico, oferecer experiências que contribuíssem para sua formação cognitiva, social e afetiva. Como experiência educativa, essa proposta preza pelo pleno desenvolvimento do educando, não se limitando apenas à sua formação artística ou profissional. Diferentemente das crianças de famílias circenses, não há a obrigatoriedade de aprender linguagens específicas, pois o objetivo final não é a *performance* ou a formação do artista; o aprendiz tem a possibilidade de vivenciar todas as linguagens possíveis e, posteriormente, dedicar-se àquela com a qual mais se identifica.

Pelo fato de serem contextos diferentes, com objetivos próprios, cabe aos(as) educadores(as), como mediatizadores(as) (FONSECA, 1998), organizar as experiências con-

siderando a diferença de objetivos. Nas aprendizagens voltadas à formação do artista, no circo tradicional, há a tendência de preparar o aprendiz/artista para a realização do movimento seguindo um padrão estético-técnico, por meio de repetições sistemáticas de estereótipos corporais. A capacidade performática sublime contribuirá, de maneira decisiva, para o sucesso das apresentações e, conseqüentemente, maior procura do público. Nas aprendizagens do circo social não há, ou pelo menos não deveria haver, a preocupação com destreza técnica. O processo deve estimular a descoberta, outras possibilidades de viver o corpo, de dominar os objetos, de interagir com os parceiros, em quem devem confiar.

Em que pese o fato de as duas abordagens alcançarem as modificações estruturais do organismo do aprendiz/artista, capacitando-o a realizar destrezas corporais, ou movimentos corporais habilidosos, o que está em questão, neste trabalho de pesquisa, é como essas mediações ocorrem e por quais percepções de movimento corporal são influenciadas. A maneira como o(a) educador(a), como mediatizador(a), organiza o processo e a consciência que tem do final esperado é que torna o seu trabalho importante.

A experiência do corpo no circo

Nesta pesquisa, enfatizamos a ideia de que a principal meta do ser humano, para conquistar a sua autonomia e liberdade, é desenvolver todas as suas potencialidades/inteligências (FROMM, 1966). Sabemos que esse processo acontece por meio da incorporação/compreensão dos vários sentidos da existência (REZENDE, 1990). Para tanto, o(a) educando(a) deve vivenciar o maior número de experiências – de aprendizagens – possíveis, organizadas por um(a) educador(a)-mediador(a), que, no caso do circo, se trata do(a) arte-educador(a) circense. Como educadores(as)-mediadores(as) entre as linguagens/estímulos e o(a) educando(a) –, devemos instrumentalizar o(a) educando(a) por meio de um processo de enriquecimento de seu repertório de experiências, o que implicará modificações em sua estrutura cognitiva e permitirá, conseqüentemente, que construa percepções elaboradas do mundo (FONSECA, 1998).

Por se tratar de um espaço simbólico em que se manifesta a expressão da criatividade humana, por meio do movimento corporal, o circo está em um processo permanente de renovação. Por essa razão, os aprendizes/artistas, por um lado, têm a oportunidade de vivenciar a criação e proeza de seus antecessores/educadores e, por outro lado, têm a obrigação de ir além, ampliando e transformando o que já está consagrado e escrevendo novas poéticas com o corpo. Para tanto, essa condição depende de suas capacidades cognitivas, que entendemos, aqui, como padrões perceptivos que guiam/orientam a ação (VARELA et al., 1991; JOHNSON, 2008). Esses padrões são adquiridos em um processo contínuo e permanente de interação de um organismo/sujeito com os estímulos de um ambiente. Fonseca (1998), no entanto, adverte que a simples exposição do sujeito a um estímulo – aprendizagem por exposição direta – não é o suficiente para conquistar níveis ótimos de modificação das estruturas cognitivas; que

acontece apenas quando o sujeito é exposto a experiências de aprendizagens, anteriormente organizadas por um mediador – experiências de aprendizagens mediatizadas; o mediador, nessa perspectiva, é aquele que irá filtrar, modular, repetir e reforçar os estímulos, eliminando os desnecessários.

Rocha (2013) refere-se ao corpo do circense como um corpo fabricado, ou um corpo construído para criar novas maneiras de movimentar-se. Essa fabricação, ou modificação de suas estruturas, acontece a partir de um processo contínuo e sistemático de exposição às experiências, que vai da fascinação – do encontro de um corpo desajustado com as linguagens circenses – até o estado de seu pleno domínio/maestria, e de criação.

Quando o aprendiz/artista encontra-se com as linguagens circenses, ele o faz como corpo, dotado de sensações; nessa experiência, vêm à tona sentimentos – frustração, angústia, medo, assombro – e, para ajustar-se a eles, ele esboça as primeiras tentativas de movimento – geralmente, impulsivas e desorganizadas –, lançando mão de seus padrões existenciais – sentimentos, movimentos e pensamentos; ao longo das vivências, a familiaridade com as linguagens faz surgir uma consciência e um sentimento de conhecer.

Devemos lembrar que, no circo, a maior parte das linguagens coloca o aprendiz/artista em situações de risco à sua integridade física. Aparelhos como o trapézio, a lira e o tecido acrobático, exigem que os aprendizes/artistas fiquem a metros de distância do chão. Trata-se de experiências, geralmente, inusitadas, não convencionais para o cotidiano e que obrigam a ajustar suas ações às circunstâncias desfavoráveis; esse ajuste depende das capacidades corporais dos aprendizes/artistas, como força, resistência, flexibilidade, agilidade, concentração, domínio das emoções, coordenação habilidosa do movimento, entre outras; essas capacidades devem ser desenvolvidas anteriormente, em um processo contínuo e demorado de adaptação/auto-organização das estruturas do corpo frente às experiências incomuns, formando novas condições. Essas capacidades irão possibilitá-lo, posteriormente, à criação de novas maneiras de movimentar-se, ou seja, formará nele uma inteligência corporal-cinestésica (GARDNER, 1995).

Se há a necessidade de uma técnica corporal – ou, nas palavras de Merleau-Ponty (2006), “hábitos motores consagrados” –, ela emerge da organização do corpo, ou esquema corporal, que nos fornece uma sensação global de localização de nós mesmos em relação aos objetos e a outras pessoas, ou seja, uma consciência corporal. Uma vez consciente de si, ou de seu corpo, o aprendiz/artista vai construindo padrões de experiência – ou “esquemas de imagem”, nas palavras de Johnson (2008). Esses esquemas são estereótipos corporais de que lançamos mão, de maneira não consciente, para compreendermos e interagirmos com os vários contextos em que nos situamos, considerando os objetos e outros corpos. Podemos, com os esquemas de imagens, perceber a velocidade dos corpos – aproximando ou distanciando de uma meta; se sua trajetória é vertical ou horizontal; se está dentro de um espaço limitado, entre outros. No

circo, os esquemas de imagens são importantes, por nos possibilitar o ajuste da nossa motricidade na relação com os objetos. Imagine um trapezista que precisa realizar uma transição de um trapézio para outro. Seu corpo está em movimento, apoiando-se em um trapézio; no momento certo, precisa liberar as mãos para saltar para o outro que está em movimento pendular; o mínimo de erro de cálculo entre o momento de largada e o de pegada provocará o não alcance e a conseqüente queda. Tanto o esquema corporal – consciência de nós mesmos – quanto os esquemas de imagens – padrões de experiências – são importantes para compreender o processo de construção do corpo circense.

Como percebemos, o processo de construção do corpo do aprendiz/artista envolve uma complexidade que demanda mais do que conhecimentos e saberes existenciais do(a) educador(a). Há todo um corpo de conhecimentos científicos e filosóficos, construídos historicamente, que podem contribuir no momento em que os(as) educadores(as) irão organizar suas propostas de intervenção. É evidente, quando conversamos e observamos os trabalhos dos(as) arte-educadores(as) circenses, que a maioria, quase que absoluta, tem uma consciência autocrítica de suas práticas. Entendemos, no entanto, que é dever de todo(a) educador(a) repensar sobre suas certezas e renovar sua prática. É essa atitude que tornará sua prática mais competente, sensível e consciente.

Método da pesquisa

Modalidade

Tendo o objetivo de compreender os sentidos que os(as) arte-educadores(as) circenses atribuem ao movimento corporal, optamos por entrevistá-los(as), gravando seus discursos por meio de gravador de voz para, posteriormente, transcrevê-los e analisá-los. Os discursos dos(as) educadores(as) foram transcritos em itálico para destacar no/do texto.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de enfoque fenomenológico, que, para Masini (1994, p. 61), “[...] caracteriza-se pela ênfase ao mundo da vida cotidiana, pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade”. Da expressão grega *faínomenon*, fenômeno entende-se como “aquilo que se mostra”. Na pesquisa psicológica e educacional, a ideia de fenômeno assume o sentido do que se mostra – busca de uma compreensão do fenômeno, sem a preocupação com as generalizações, princípios ou leis. Rezende (1978, p.

179) entende que essa atitude – fenomenológica “[...] contribui didaticamente para um tratamento adequado da experiência, isto é, para a manifestação do sentido da existência humana”.

Procedimentos metodológicos

Para a coleta de dados da pesquisa, entrevistamos educadores(as) que trabalham nas Fábricas de Cultura da cidade de São Paulo. Trata-se de espaços públicos localizados na cidade de São Paulo, administrados por organizações não governamentais – Instituto Catavento Cultural e o Instituto Poiésis –, que oferecem oficinas culturais, dentre elas, as de artes circenses.

De início, foi estabelecido contato com as administrações das instituições para solicitar permissão para entrevistar os(as) educadores(as) e explicar os pormenores da pesquisa. Posteriormente, houve a oficialização da pesquisa por meio de um ofício — apresentação do pesquisador — da Universidade Presbiteriana Mackenzie para as instituições. No encontro com os(as) educadores(as), foram explicados os objetivos da pesquisa e da não obrigatoriedade em participar. Os dados sobre os(as) educadores(as) estão organizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Características dos entrevistados

Participantes	Idade (anos)	Tempo de experiência (anos) no circo	Modalidade	Formação
Educador 1	30	6	Especialista em acrobacias de solo	Formação em Educação Física, pós-graduação em Treinamento esportivo.
Educador 2	38	3	Palhaço/Clown	Formação técnica em Artes Cênicas.
Educador 3	33	7	Acrobacias aéreas	Formação técnica em Artes Cênicas.
Educador 4	35	8	Acrobacias de solo	Formação em Educação Física e Artes Cênicas.
Educador 5	32	10	Especialista em artes dos malabares.	Escola técnica de artes do circo, Chile – Circo Del mundo.
Educador 6	53	35	Palhaço/Clown	Escola Piolin de Circo.
Educador 7	52	28	Especialista em artes dos malabares.	Não formal, com famílias de circo.

Construção de resultados

Com base na leitura das entrevistas, podemos destacar três categorias analisadas: a questão do movimento corporal no circo; a questão da preparação corporal; a questão da expressividade do artista.

A questão do movimento corporal no circo

[...] eu trabalho com certa técnica um pouco mais refinada do que seria um tradicional.

[...] eu sempre prezo o movimento corporal técnico. Totalmente técnico.

A criança, o adolescente ou o adulto precisa entender a execução. Não tem outro jeito de fazer, um truque, um exercício. Pra ele fazer um exercício, ele precisa executar de um jeito correto, não tem como ser flexível, ou uma forma flexível de realizar o movimento.

[...] a técnica tem que ser muito precisa.

Notamos, no decorrer das entrevistas, que os(as) educadores(as), quase na sua totalidade, concebem o movimento corporal no circo como técnico, ou podemos entender como eficiente, perfeito.

Entendemos, neste trabalho, técnica corporal – hábito motor consagrado, em Merleau-Ponty (2006) – como a capacidade de realizar uma atividade corporal de maneira eficiente, sem necessitar de recorrer a representações prévias, ou seja, instintivamente. É a capacidade de superar um desafio corporal, lançando mão de uma consciência perceptiva desenvolvida, anteriormente, por meio das experiências de aprendizagens.

Merleau-Ponty (2006, p. 149) enfatiza que o ser humano é um projeto de ser no mundo, que se realiza por meio do seu corpo em movimento. Para tanto, precisa habitar o espaço e tematizá-lo, ajustando as suas intenções às situações. Nas suas palavras:

Considerando o corpo em movimento, vê-se melhor como ele habita o espaço (e também o tempo), porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, ele os assume ativamente, retorna-os em sua significação original, que se esvai na banalidade das situações adquiridas.

De fato, quando o sujeito dirige-se ao mundo, o faz com a posse de sua organização corporal prévia – esquema corporal – e certos movimentos que foram, anteriormente, colocados à prova, obtendo deles resultados satisfatórios. Quando se empenha em apreender um novo movimento, podemos dizer que busca uma compreensão, ou uma incorporação, de nova significação corporal a seu mundo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 193).

Isso se torna evidente no momento em que o aprendiz/artista faz as suas primeiras tentativas nos aparelhos do circo. Não basta ter a posse de capacidades corporais como força e flexibilidade, é necessário ajustar essas capacidades às peculiaridades do aparelho. Como uma educadora disse na sua entrevista: “eles precisam entender como é o truque”.

Como explica Merleau-Ponty (2006, p. 203):

[...] a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. [...] diz-se que o corpo

compreendeu e o hábito está adquirido quando ele se deixou penetrar uma significação nova, quanto assimilou a si um novo núcleo significativo.

A técnica corporal/hábito motor consagrado permite ao sujeito ampliar sua consciência por meio das experiências no mundo, trazendo para seu campo existencial novos objetos e novas significações. Não se trata, conforme Merleau-Ponty (2006, p. 199), de um conhecimento ou um automatismo, mas, sim, de um saber de familiaridade. Significa que há uma compreensão do vivido que ficará incorporado nas estruturas perceptivas/cognitivas do sujeito e permitirá que ele sinta o mundo e dirija suas intenções a ele. Portanto, técnica corporal, no circo, é a meta que educadores(as) e aprendizes/artistas almejam alcançar. É esse corpo técnico que permite as realizações para além do que é natural. É, da mesma maneira, a garantia de minimizar os riscos existentes no processo de aprendizagens. Não se pode pensar corpo circense sem referir-se à técnica corporal.

Questão da preparação corporal

[...] se não tiver uma flexibilidade boa de membros inferiores, se não conseguir fazer uma ponte de pé, uma extensão de joelho, são coisas que vai ter essa necessidade de preparo. [...] a gente precisa trabalhar com todo um preparo corporal, inicialmente.

Dentro do circo, a gente trabalha com o preparo físico, o alongamento, o relaxamento [...] cada um tem seu limite e a gente trabalha dentro desse limite.

A preparação corporal, no circo, tem como objetivos possibilitar a realização de movimentos complexos, dotados de expressividade artística, bem como diminuir a possibilidade de acidentes, uma vez que a maior parte das modalidades circenses envolve o risco. Como diz um educador: “O corpo tem que estar preparado para aquilo que a gente pretende fazer, a gente preza muito pela segurança da pessoa”.

É um processo que envolve a repetição sistemática do movimento, para o seu domínio com maestria, que é a essência do artista circense. Não se trata, nesse sentido, de ações mecânicas e sem intencionalidade, mas como significações consagradas, que permitem a realização, com êxito, do movimento. Como nos ensina Merleau-Ponty (2006, p. 172),

Se um ser é consciência, é preciso que ele seja apenas um tecido de intenções. Se ele deixa de se definir pelo ato de significar, ele volta a cair na condição de coisa, a coisa sendo justamente aquilo eu não conhece aquilo que repousa em uma ignorância absoluta de si e do mundo [...].

Rezende (1978; 1990), influenciado pelos trabalhos de Merleau-Ponty, explica que a aprendizagem humana deve ser significativa, ou aprendizagem com significado, e aponta três níveis de comportamento que podem ser encontrados nos seres humanos: sincrética, ou reflexas – de ordem fisiológica; amovível, ou biológico – comportamentos adquiridos; e simbólico, que é o nível que permitiu aos seres humanos tornarem-se seres culturais. Para esse autor,

Uma concepção adequada da aprendizagem é aquela que a descreve em função da estrutura característica do sujeito humano em toda a sua complexidade. Dizer que o sujeito humano é capaz de aprender, é dizer que sua estrutura constitutiva pode relacionar-se de maneira nova com o mundo, manifestando, na intencionalidade, uma forma de correspondência ao mundo intencionado. É o sujeito que aprende, e não apenas sua inteligência, sua vontade ou suas mãos. (REZENDE, 1978, p. 203).

É necessário discriminar as diferenças entre treinamento e aprendizagem humana, sendo o primeiro relacionado a repetições sistemáticas, visando ao alcance de padrões determinados/mecânicos de comportamento, com fins de produção e a segunda como um processo pelo qual o sujeito adquire recursos que lhe possibilitam analisar e orientar suas ações de maneira peculiar.

Enfim, compreende-se que a necessidade do treinamento faz parte do processo de construção do corpo do aprendiz/artista, no entanto, não se pode entendê-lo como um fim em si mesmo, pois iria de encontro ao propósito do circo: tornar o corpo livre para manifestar a sua existência.

A questão da expressividade do artista

[...] você não vai fazer o movimento por fazer, você vai deixar o movimento bonito; então, tem ponta de pé, a mão para o alto – os braços estendidos, o comprimento – tudo isso envolve o movimento corporal.

O movimento no circo é expressivo-comunicativo.

[...] o movimento tem que comunicar alguma coisa, seja habilidade/destreza, seja alguma outra coisa, algum conteúdo.

Ao longo desta pesquisa, optamos por entender o circo como um espaço que possibilita a livre expressão da criatividade humana e das emoções, por meio do movimento corporal. Considerando a sociedade de controle em que vivemos, em que até a nossa gesticulação corporal é controlada em nome de padrões socialmente aceitos (GOFFMAN, 2011), pode ser um espaço de fuga dos estereótipos e a possibilidade de manifestar a existência por meio de processos de criação.

A princípio, é preciso admitir que o ser humano não se contenta apenas em movimentar-se em busca de recursos para manter suas funções vitais ou para evitar riscos a sua integridade, ou ainda como um ato mecânico, visando à produção de um material de consumo. Portanto, discordamos da fala do educador quando entende que: *“[...] para mim, o corpo é uma ferramenta pra tudo aquilo que eu quero conseguir [...] É uma ferramenta de trabalho”.*

Quando nos referimos ao movimento humano, devemos entendê-lo como um meio de interagir com o mundo e com os outros, de manifestar a sua existência por meio da criação de símbolos e sentidos.

Quando observamos a movimentação corporal do sujeito, é possível intuir o que se passa na sua interioridade, suas emoções e intenções. Mesmo a fala pode ter diferentes sentidos/significados, dependendo da gesticulação corporal. Merleau-Ponty menciona que todo ato falante só pode ser entendido se considerar a gestualidade corporal que o acompanha, no entanto, alerta que existe uma variação de significados quando nos deparamos com diferentes culturas:

[...] a diferença das mímicas esconde uma diferença das próprias emoções. Não é apenas o gesto que é contingente em relação à organização corporal, é a própria maneira de acolher a situação e de vivê-la. O japonês

encolarizado sorri, o ocidental embrutece e bate o pé, ou então empalidece, e fala com uma voz sibilante. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 256).

Entendemos, nesta pesquisa, que a expressividade corporal inicia-se simultânea à aprendizagem. É possível observar dois corpos realizando o mesmo movimento, mas de maneiras diferentes. Devemos lembrar que o convívio faz com que o sujeito incorpore perspectivas de outros corpos, contudo é capaz de expressar o percebido de maneira peculiar. Como enfatiza Merleau-Ponty (2006, p. 474).

[...] é justamente meu corpo que percebe o corpo de outrem, e ele encontra ali como um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo; doravante, como as partes de meu corpo em conjunto formam um sistema, o corpo de outrem e o meu são um único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno, e a existência anônima da qual meu corpo é a cada momento o rastro habita doravante estes dois corpos ao mesmo tempo.

Existem, no circo, as reprises, feitas pelo palhaço. Essa é uma maneira nítida de perceber a expressividade criativa. Quando um artista termina sua *performance*, logo em seguida, entra o palhaço, realizando o mesmo espetáculo, mas de maneira cômica. É como diz o educador: "[...] o palhaço faz melhor ou igual um trapezista, um malabarista, ou equilibrista. [...] ele vai desenvolver o mesmo trabalho, mas de um jeito engraçado".

No circo, não há uma única maneira de apresentar uma *performance*. É isso que o torna fascinante e lhe permitiu superar todas as adversidades. Há as aprendizagens – muitas vezes, rigorosas –, há os símbolos consagrados, que devem ser respeitados, mas há, principalmente, a possibilidade de modificar os símbolos, de criar outras maneiras de viver o corpo. Um ato artístico nunca será realizado da mesma maneira por dois artistas diferentes, há a expressividade criativa e é isso que conta no circo.

Considerações

Retomando o objetivo desta pesquisa – de conhecer/compreender os sentidos que os(as) arte-educadores(as) circenses, do circo social, atribuem ao movimento corporal, consideramos, provisoriamente, que o movimento corporal no circo: 1) é um movimento técnico, realizado por um corpo que, por meio das experiências de aprendizagens mediadas, modificou suas estruturas perceptivo-corporais, permitindo organizar-se dominando a si mesmo e harmonizando-se com os outros corpos que compartilham o ambiente; 2) é um movimento comunicativo-expressivo – emprestando o termo de um dos educadores – que visa confirmar a existência de quem o realiza, manifestando a sua criatividade.

Referências

ABREU, Luís Alberto; SILVA, Ermínia. *Respeitável Público... o circo em cena*. Rio de Janeiro, RJ: Funarte, 2009.

BOLOGNESI, Mario Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

DAL GALLO, Fabio *Da Rua ao Picadeiro: escola picolino, arte e educação na performance do circo social*. Tese de doutorado (Artes Cênicas) Universidade Federal da Bahia, 2009.

FONSECA, Vítor da. *Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FROMM, Erich. *Análise do Homem*. Tradução de Octavio Alves Velho. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1966.

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Tradução de Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução de Fabio Rodrigues Ribeiro da Silva. 2ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

GOHN, Maria da Gloria. *Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

JOHNSON, Mark. *The Meaning of the Body: aesthetics of human understanding*. The University of Chicago Press, 2008.

MASINI, Elcie. Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

REZENDE, Antônio Muniz. *Concepção Fenomenológica de Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

REZENDE, Antônio Muniz. *Educação e Ser no Mundo: um projeto de fenomenologia da educação*. Tese de livre docência. Unicamp, Campinas. 1978.

ROCHA, Gilmar. *A Magia do Circo*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lamparina, 2013.

SILVA, Ermínia. *O Circo: a sua arte e seus saberes: o circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX*. 1996. Dissertação (mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 1996.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Tradução de Francisco Pereira. 7º Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

VARELA, Francisco et al. *A Mente Corpórea: ciência cognitiva e experiência humana*. Tradução de Joaquim Nogueira Gil. Instituto Piaget, Lisboa, PT, 1991.

CRIANÇA, ESPAÇO EXPOSITIVO E ARTE CONTEMPORÂNEA

Maria Filippa da Costa Jorge
PPG – EAHC – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Profa. Dra. Mirian Celeste F. Dias Martins
Orientadora

A ação da criança no espaço expositivo

Na 30ª Bienal, em 2013, ao atender grande número de grupos de crianças na faixa etária de três a seis anos, veio o desejo de olhar para essa idade com maior atenção e sensibilidade. Lembro-me que atendi um grupo de crianças de quatro a cinco anos, de uma escola municipal. Convidei-os para sentarmos em roda e fazer os combinados para poder efetivamente começar a visita mediada. Caminhamos para baixo da rampa do pavilhão, obra ímpar do arquiteto Oscar Niemeyer. O vão do pavilhão estava ocupado por uma obra de Marcelo Nitsche, *Bolha Amarela*, de 1967. Uma obra gigante que chama muita atenção ao ser inflada. As crianças ficavam perplexas com tamanha magia. A bolha tinha sido inflada naquele momento. Paramos para observar. Era impossível ficar imune àquela obra. Olhinhos atentos e brilhantes sentiam com o corpo aquele inflar. Era perceptível como os corpos daquelas crianças agiam e reagiam àquela obra. A perplexidade era tamanha que se calaram. Somente o corpo delas falava e pulsava.

Passado o êxtase, seguimos e nos sentamos embaixo da rampa, dando início ao acolhimento. Momento de tensão, pois os combinados são cheios de “nãos”. No desenvolver da conversa, um menino levantou subitamente e disse: - “Olhem a flecha que foi lançada para capturar o grande lobo amarelo, será que foi lançada por um índio?”



Figura 1. 30ª bienal - Foto: Sattva Horaci- 2013
Fonte: http://30xbienal.org.br/sin_gle/269



Figura 2 Pavilhão da Bienal (à esq.).
Fonte: Filippa Jorge, 2016



Figura 3 Bolha Amarela - Marcello Nitsche, 1967.
Fonte: Clayton de Souza/Estadão, 2011

Ele estava se referindo à arquitetura do espaço, que tem uma coluna que realmente se assemelha a uma flecha encravada na rampa. E, obviamente, aquela arquitetura chamava muito mais a atenção dele do que a minha retórica chata e nada convincente de que eles não poderiam fazer nada naquele espaço. A partir desse momento passei a rever minhas expectativas e ação com essas crianças. Esse menino me desafiou a repensar meu papel. Naquele momento pude observar que ele não era só voz, mas corpo falante, seu gesto, sua empolgação, diziam mais que suas palavras.

Tinha certa intimidade com o espaço arquitetônico, mas nunca enxerguei a flecha encravada na rampa. Percebi a grandeza do olhar dessa criança, sua atenção às obras e ao espaço que, por si, é uma obra. A relação feita por ele mostra sua singularidade e percepção ao todo.

Pensar o que cada gesto pode comunicar. A possibilidade de ler com o corpo inteiro sem abdicar de qualquer sentido.

Quando é verdadeiro, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ele fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.

(GALEANO, 2016, p. 23).

O corpo que está em ação, que se dá na experiência e cria hipóteses, se desenvolve, avança. Quando o sensorial está presente, o corpo é acionado por inteiro. A percepção é outra. A criança é um ser que se dá por inteiro em suas ações, como acessar suas múltiplas linguagens?

Disposição para ouvir uma metáfora para relacionamentos múltiplos, assim como uma forma de diálogo e troca. O objetivo é criar um ambiente de empatia para ouvir as crianças e sua centena de linguagens (...) Há um respeito pelo outro, uma disposição para ouvi-lo: uma “estratégia de atenção. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 18,19).

A criança é um ser em contínuo movimento, é observadora e atenta, sempre pronta a descobrir, experimentar. A descoberta vem mesclada com seus desejos, suas dificuldades e desafios. A vivência com a arte, a experiência estética que cada um tem pela percepção individual é transformadora para o seu crescimento cognitivo.

O tempo da criança não está ainda cercado e amarrado pelo cotidiano, ele tem brechas, espaços. Ainda é afetado pelas imensidões, cria e busca a imaginação, o sentido. Eles estão integralmente presentes naquilo que fazem. Existe um pensar por trás de seu fazer, ela planeja e vivencia. A vivência é a fonte do conhecimento, o alicerce da construção da sua identidade.

Mediação cultural aproxima a criança da arte. A arte é uma área de conhecimento que estimula a criatividade e a percepção, para construção de conceitos e a mediação está a esse favor.

A mediação pode ser vista como uma ação conjunta, uma coconstrução do conhecimento feito pela criança, uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social. Analisar as hipóteses ou os argumentos de uma criança é um processo que nos leva a responder questões para todos os envolvidos no processo. A dúvida ou a observação de uma criança leva o grupo a explorar territórios jamais percorridos. Segundo Vygotsky (2014), o crescimento intelectual tem uma natureza social. O conflito intelectual é o que faz a criança avançar em suas hipóteses. Ele surge com maior intensidade no ambiente coletivo e social.

“Precisamente toda fantasia parte da experiência acumulada.” (VYGOTSKY, 2014, p. 12). Relacionando experiência com a imaginação e graças às experiências alheias e à socialização podemos conseguir matéria-prima para construção de fantasias. Quanto maior a riqueza das experiências, mais ferramentas disponíveis para o cultivo da imaginação: “(...) a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade de experiências acumuladas (...)” (VYGOTSKY, 2014, p. 12). Boas experiências estéticas no decorrer da infância com certeza ajudarão a formar indivíduos criativos.

(...) quanto mais a criança vir, ouvir, e experimentar, quanto mais elementos da realidade a criança aprender e assimilar, quanto mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade criativa. (VYGOTSKY, 2014, p. 13).

Quando participei, em 2015, da exposição *Lugares*, proposta pela artista e educadora Stella Barbieri, pude utilizar o espaço expositivo para uma pesquisa pensando em mediação, corpo e criança. A proposta da exposição *Lugares* é exatamente tirar o público do lugar comum. A artista traz uma nova forma de relação entre corpo, espaço expositivo e obra. Baseada na obra de *A Poética do Espaço* (BACHELAR, 2008), Barbieri propõe ações verbais que convidam a transformar espaços em lugares, em habitar, transformar o espaço em algo singular e pertencente. A partir da experiência coletiva se individualiza a espacialidade. Ela convoca a conviver, misturar, experimentar, mirar, habitar, desfrutar, ser coautora da sua obra.

Hoje entendo a criança como uma “língua vertebral”, que se move, tem força, capacidade e comando. Produz a seiva vital para seus desejos. Um ser comunicador que possui uma identidade pessoal, cultural e histórica única. A nós educadores cabe controlar nossas expectativas sobre a criança. Devemos ser mais flexíveis e abertos ao novo. Escutar, observar, pesquisar a criança e suas múltiplas linguagens, visto que as descobertas do mundo são supostamente processos essencialmente sociais. A mediação, por sua vez, é uma sequência de provocação e oportunidade de descoberta,

um facilitador, um alerta no estímulo ao diálogo e na ação conjunta da coconstrução do conhecimento pela criança, pois somos o tempo todo desafiados a refletir sobre nossos próprios valores e crenças. É uma ação bilateral.

Os conceitos de criança e infância são mutáveis. Cada sociedade e cultura pensam esse conceito de uma forma específica e o mesmo sofre várias mudanças ao longo da história. Portanto, é bastante complexo definir o que é infância e como é uma criança.

No decorrer dos séculos mostraram-se diferentes concepções de infância. A princípio a criança era concebida como um adulto em miniatura e seu cuidado e educação eram de responsabilidade de sua família, em especial, da mãe. A partir do século XIX e XX, a infância começa a ocupar um lugar de maior importância para a sociedade, começa a se pensar nesse ser de pouca idade como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados. Surge uma criança espontânea, potente, portadora de valor, verdade, e criatividade, começando a delinear-se o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhecemos como Infância.

Hoje, século XXI, podemos pensar inclusive nas “múltiplas infâncias”, pois diferentes tempos e espaços resultam em diferentes infâncias, modos de ser e pensar, diferentes maneiras de se viver. Necessidades vitais de sobrevivência e culturas diferentes nos levam a diferentes infâncias e formas de ser criança.

“As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua.” (LARROSA, 2015, p. 183). Nesse trecho, o autor salienta uma visão de reconhecimento, esperamos que a criança evidencie características com as quais possamos nos identificar, pois sabemos tudo sobre o que é melhor para elas. Por sua vez esses “seres selvagens” devem obedecer à risca tudo aquilo que indicamos para suas experiências. Nós não nos deparamos com a criança como outro de fato, e sim, com tudo aquilo que desejamos e almejamos para esses seres. Não permitimos o surgimento do novo que a infância deveria nos trazer: “(...) trata-se do enigma desse novo começo e desse fim em si mesmo que é sempre o nascimento de uma vida humana concreta e singular” (LARROSA, 2015, p. 192).

“A mão de uma criança explora o mundo com entusiasmo. As primeiras impressões que uma criança tem sobre o mundo são imagens táteis.” (PALLASMAA, 2013, p. 29). A criança é um ser em contínuo movimento, é observadora e atenta, sempre pronta a descobrir, experimentar. A descoberta muitas vezes vem com um sentido de posse, razão pela qual a descoberta é também de caráter corporal, é uma apropriação espacial, visto que essa faixa etária de dois a sete anos – chamada, segundo Piaget (1999), “de primeira infância” – é um período pré-operatório. A criança ainda carrega traços egocêntricos. Ela ainda é bastante concreta na maneira de se relacionar com o mundo e seu pensamento, seus interesses e brincadeiras estão carregados de realismo, tendendo à imitação daquilo que existe e enxerga ao redor.

Com o surgimento da linguagem na primeira infância, a criança apropria-se da expressão verbal tornando-se mais eficaz em sua comunicação. É o estágio da inteligência simbólica. A criança terá, a partir dessa fase, a capacidade de narrar e representar situações e fatos vividos, de interagir socialmente pela representação verbal.

No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes mas com dois mundos novos e intimamente solidários: o mundo social e das representações interiores, Lembrando-nos de que, a respeito dos objetos materiais ou corpos, o lactante começa por uma atitude egocêntrica – na qual a incorporação das coisas à sua atividade predomina sobre a acomodação – conseguindo apenas gradativamente, situar-se em um universo objetivado (onde a assimilação ao sujeito e a acomodação ao real se harmonizam entre si). Da mesma maneira, a criança reagirá primeiramente às relações sociais e ao pensamento em formação com um egocentrismo inconsciente que prolonga o do bebê. (PIAGET, 1999, p. 25).

Para Rinaldi (2012) o momento de maior criação da criança acontece quando ela questiona e pergunta “por quê”. Nesse momento a criança ainda está contida na fase pré- operatória. Na intenção de gerar questões e procurar por respostas, ela busca uma narrativa que dê conta de explicar o que até então é abstrato e inexplicável para ela, o que constitui um dos aspectos mais excepcionais da criatividade na criança.

No entanto sabemos muito bem o que representa ser o companheiro de viagem da criança nessa busca por significados. Os sentidos que as crianças produzem, as teorias explicativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são da máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa, como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com elas. (RINALDI, 2012, p. 205).

Apropriando-se da linguagem, instrumento de conceitos universal que reforça o pensamento individual com um amplo sistema de pensamento coletivo, a criança passa a ser capaz de reconstituir suas ações passadas sobre a forma de narrativas. É o início da socialização da ação que passa a ter outro caráter: não mais somente de percepção, mas

saltando para, segundo Piaget (1999), uma interiorização da ação e da palavra e se reconstituindo no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais”. Por essa razão as atividades devem ser lúdicas, *a priori* trazendo significado para a criança. “À iniciativa lúdica da criança deve corresponder, em outros momentos, a iniciativa educativa do adulto” (BROUGÈRE, 2010, p. 93). É na ludicidade que a criança constrói relações de aprendizagem.

No estágio sensório motor e projetivo ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo projetivo refere-se ao fato de a ação do pensamento precisar dos gestos para se exteriorizar. O ato mental “projeta-se” em atos motores. Partindo de Dantas (1992), Henri Wallon afirma que o ato mental se desenvolve a partir do ato motor, personalismo ocorre dos três aos seis anos. Nesse estágio desenvolve-se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas.

O processo ideativo é inicialmente projetivo. Isto é exterioriza-se, projeta-se, em atos, sejam eles mímicos, na fala, ou mesmo nos gestos da escrita. (...) O Movimento, a princípio, desencadeia e conduz o pensamento. (...) Mas a imitação realiza, ele concorda, a passagem do sensório-motor ao mental. A reprodução dos gestos do modelo acaba por se reduzir a uma impregnação postural: o ato se torna simples atitude. Este congelamento corporal da ação constituiria o seu resíduo último antes de se virtualizar em imagem mental. (DANTAS, 1992, p. 41).

A memória da criança está ligada às narrativas, à intuição é à lógica. Suas ações estão bem mais adiantadas que a sua palavra. Isso mostra o quanto ela depende das suas ações corporais para se colocar e comunicar com o mundo. É a fase dos jogos simbólicos que, segundo Piaget (1999), traz uma satisfação por meio de uma transformação real em função dos desejos da criança. É uma atividade real do pensamento, embora egocêntrica, que completa a realidade pela ficção e assimilação deformada da realidade do eu.

Essa capacidade de escutar e de alimentar expectativas recíprocas, que possibilita a comunicação e o diálogo, é uma qualidade da mente e da inteligência, particularmente na criança pequena. É uma qualidade que requer compreensão e apoio. No sentido metafórico, as crianças são as maiores ouvintes da realidade que as cerca. Elas

pressupõem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo para escutar, mas o tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso – um tempo cheio de esfera e expectativa. As crianças escutam a vida em todas as suas formas e cores, e escutam os outros (adultos e colegas). Elas logo percebem que o ato de escutar (observando, mas também tocando, cheirando, sentindo o gosto, pesquisando) é essencial para a comunicação. As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar, a existir em relação, a viver em relação. (RINALDI, 2012, p. 126-127).

Em 2016, trabalhando na exposição *Estou Cá*, um grupo de crianças que visitavam o espaço expositivo com seus pais se depararam com a obra *#sem título* da artista Kim Cavalcanti. A obra é um registro de uma performance que ela realizou na beira do mar, dançando com as ondas e vestindo uma saia com sinos que representam o mensageiro dos ventos. No vídeo, exposto no Sesc Belenzinho em uma área de convivência localizada em cima de um grande vidro, onde é possível ver abaixo a piscina do complexo, ouve-se claramente o som das ondas misturadas com o delicado tilintar dos sinos. Assim que o som chamou a atenção, de um deles correu em direção do vídeo, chamando o restante do grupo com a seguinte frase: “Vem ver o som do marr!” Todas as cinco crianças imediatamente se aproximaram e uma delas retrucou: “Não é o som do mar, é o som da piscina!” Quando o vídeo finalizou o som acabou um outro disse espantado: “Ih! O som fugiu... Para Onde foi?”, e o grupo ficou atentamente percorrendo o espaço com os olhinhos procurando aquele barulho.



Figura 4. Foto-ensaio. Fonte:
Filippa Jorge, 2016

Podemos afirmar que a criança vive uma experiência de forma processual. As relações de aprendizagem e construção do conhecimento têm um curso mental próprio, cheio de representações. Uma hipótese comum é levantada pelo grupo. Dentro dessa hipótese as crianças confrontam e discutem, utilizando uma variação de sistemas simbólicos, alguns inventados, alguns convencionais. Sua motivação para o uso e a invenção de símbolos é construir um melhor entendimento da sua própria compreensão de algo (ver o som do mar) e apresentar esse entendimento aos outros. Seu entendimento é socializado, fazendo o grupo pensar em possíveis hipóteses e partilhar também. Graças a essa partilha o produto da imaginação coincide com aquilo que as crianças têm como referencial.

O corpo que comunica e se relaciona com a arte

Na 32ª Bienal de São Paulo, em 2016, atendi um grupo agendado de uma escola particular, crianças de seis a sete anos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Levei-os à obra *Espelho de Som*, de Eduardo Navarro, que consiste em um grande gramofone de cobre, localizado fora do pavilhão, que se liga à área interna por um cano amarelo. A proposta é comunicar-se com as palmeiras no parque, para onde o gramofone apontava seu bocal, uma conexão acústica entre o pavilhão e a obra.

Formamos uma fila e eu propus que cada criança se comunicasse com a obra da forma que desejasse. Falar no cano, ouvir a palmeira, senti-la da forma que quisessem. Cada um o fez. Quando chegou a vez de uma garota muito falante, de seis anos, era visível sua ansiedade. Ela colocou delicadamente o ouvido no cano, seus olhos atentos não paravam um segundo de caminhar pelo espaço, de um lado para o outro. Ficou um longo meio minuto, ouvindo atenciosamente a obra. Era nítida a sua entrega. Ao afastar o ouvido aproximou a boca disse baixinho: “obrigada!”



Figura 7. Foto-ensaio.
Fotos de Miriam Celeste e Felipe Bittencur, 2016.

Em seu livro *As Mãos Inteligentes*, Juhani Pallasmaa (2013) afirma: “A corporificação não é uma experiência secundária; a existência humana é fundamentalmente uma condição corpórea.” Podemos perceber a importância do corpo e sua ação para a cognição da criança. A obtenção da memória corporal na primeira infância é a que carregamos para o resto das nossas vidas. Segundo ele, “A consciência humana é uma consciência corpórea”. Na verdade estamos conectados ao mundo através dos nossos sentidos, o corpo humano

um todo, ele não se fragmenta nas ações. Nós ouvimos, falamos, respiramos ao mesmo tempo. E o aprendizado de uma habilidade se dá primeiro por uma questão de mimese muscular corporificada adquirida por meio da prática vivencial. O conhecimento é formado, também por habilidades corporificadas. A percepção de mundo significa uma experiência estética. As experiências partem dos nossos cinco sentidos.

Estamos conectados ao mundo por meio dos nossos sentidos. Os sentidos não são meros receptores passivos de estímulos, e o corpo não é apenas um ponto de observação do mundo em uma perspectiva centralizada. Nem é a cabeça o único lugar do pensamento cognitivo, uma vez que nossos sentidos e toda a nossa existência corpórea estruturam, produzem e armazenam diretamente conhecimentos existenciais silenciosos. O corpo humano é uma entidade sábia. Todo o nosso ser neste mundo é um modo sensorial e corporificado de ser, e é exatamente este senso de ser que constitui a base do conhecimento existencial. (PALLASMAA, 2013, p. 14).

Parece-me que o corpo da criança pode estar em estado de atenção e alerta em um espaço desconhecido, cheio de regras. É um corpo curioso, por vezes interessado e que se direciona para aquilo que melhor lhe responde as expectativas geradas, ou para aquilo que lhe gere segurança e conforto, visto que nem sempre esse desejo é concedido dentro do espaço expositivo. Ainda mais se o espaço está tomado por arte contemporânea, que naturalmente causa um estranhamento por dialogar com a vida e ter uma materialidade muito próxima de tudo aquilo que julgamos cotidiano, mas que ainda não conseguimos significar ou ressignificar como arte. Arte era o belo e o sacralizado, algo assinado por um artista, que por sua vez também é um sujeito que possui uma aura, diferente do eu espectador.

Como uma criança de três, quatro, cinco ou seis anos pode compreender arte contemporânea se nem o adulto o faz na sua plenitude? Sim, elas se relacionam e são acessadas pela sua linguagem pessoal, assim como o adulto. A diferença está na sua liberdade de expressão e entendimento. Ela percebe com os sentidos, com seu corpo inteiro. A criança ainda não tem amarras, opiniões formadas, está muito mais aberta para o novo, para a pluralidade da arte contemporânea. Ela se permite, com facilidade, arriscar.

Como ativar o corpo, como ater a sua atenção?

As regras museológicas são duras, não se pode tocar na obra, não se deve ultrapassar a linha de sinalização, é proibido ingerir comida ou bebida no espaço expositivo

Crianças nessa faixa etária de três a seis anos não conseguem permanecer por muito tempo disciplinadas e imóveis. A visita ao espaço expositivo, por sua vez, torna-se enfadonha, sem graça. É um momento de atenção, em um universo cheio de “nãos”.

Em um campo de regras, cabe à criança o direito de olhar e investigar, agir com os sentidos. Pelo medo do desconhecido, a princípio vem a desconfiança, que naturalmente nos intimida, mas aos poucos vão se permitindo, se apropriando, pertencendo ao espaço, formas, palavras, sons, cheiros. Os sentidos acordam, a escuta se aguça, batem, rebatem a fala, mesmo que timidamente. Questões, inquietudes, provocações vêm ao encontro dos anseios do conjunto corporal. Falar, procurar significados, tudo em uma grande confusão de ideias e fatos, explodem de seus esconderijos, que a desconfiança muitas vezes nos obriga a penetrar. Estabelecer conexões e trazer significados é uma apropriação de suas necessidades e vontades, pouco a pouco acontecem as descobertas, cada qual de sua forma e jeito. Mitos se constroem no imaginário, narrativas surgem para justificar fatos.

As crianças, com efeito, têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam (...). Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocamos restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmo. (BENJAMIN, 1985, p. 237-238).

O que atrai a criança no espaço expositivo? Ela enxerga e se deixa levar pelo olhar e completamente pelo seu corpo, que é ativo? Seu corpo é curioso e ávido por relacionar-se com todos os seus sentidos? Então como proibir o não tocar?

O corpo e seus sentidos então ali de alguma forma tomando posse e estão presentes, uns mais que os outros. Alguns de forma concreta e outros de forma mais abstrata.

A arte exige uma entrega total. Excede o acontecer da vida. Ela exige o corpo, a alma, pensamentos e emoções, liberdade e obsessão. Faz os sentidos aprimorarem-se, faz o pensamento esvaziar-se para um novo locupletar. Exige a entrega da metamorfose e alto domínio do incômodo. É um espaço de aprendizagem, conflito, discussão, transformação.

Como encontrar, nesse laboratório que pode ser o espaço expositivo, dispositivos que se correlacionem com a criança e despertem o seu corpo para o aprendizado?

É um espaço relacional, de encontro, vínculo e partilha, em que a ideia de reconhe-

cimento pode também ser vista na completude do desconhecido. Ao comunicar algo sempre ocorre um deslocamento seguido de assimilação. O que vivenciamos é uma construção de sentidos e recorremos a algum tipo de linguagem para comunicar ou simplesmente traduzir aquilo que se fez narrativa dentro de nós. Como cita Christiane Greiner (2005), a informação se torna (transforma) em corpo.

As imagens internas do corpo são diretamente baseadas nas representações neuronais que ocorrem nos córtices sensoriais iniciais e aí são topograficamente organizadas. Elas se formam sob o controle de receptores sensoriais orientados para fora, como a retina, e sob o controle de disposições contidas no interior do cérebro. (GREINER, 2005, p. 71).

O prazer do desconhecido é visível neles. A criança quer descobrir, seu intuito é construir um mundo pela sua percepção. Ativando sua imaginação podemos proporcionar seu poder combinatório e criativo.

Nessa intersecção espacial é que podemos perceber como se comporta o corpo da criança que ainda está em processo de descoberta de si próprio. Com a experiência de trabalhar em duas exposições propostas pela artista Stella Barbieri pude perceber que a criança consegue trazer seu corpo presente ao adentrar os lugares propostos pela artista. Ela experimenta com sua vivacidade, é curiosa, desconfiada, se move nos sentidos, a cada passo que dá aguça-se por novas experiências. A artista proíbe o não tocar, é uma transgressão espacial e institucional. Uma nova forma de ver e sentir o espaço expositivo. A obra da Stella Barbieri se faz e se completa no corpo de cada um. É um convite a sermos língua, vértebra e pele ao mesmo tempo, na completude da obra proposta pela artista. A percepção de movimento é clara, não estamos diante de uma obra estática, ela se move, bate, rebate, se transforma, vê, revê, e se torna efêmera em um toque, permanecendo no registro corporal dos sentidos. Essa proposta é ativadora para a criança, ela se diverte, constrói, ativa sua imaginação e fantasia. Ela faz a obra, interage e age com ela, está presente no espaço. A obra é a principal mediadora do processo.

A criatividade, segundo Rinaldi (2012), é relacional. Ela necessita ser provada para um possível compartilhamento e legitimidade, isso mostra a grande importância e diferença quando uma criança vive a criticidade na prática. A criatividade passa a ser o que nos torna diferentes uns dos outros. Escutar também é um ato de grande importância que requer coragem e entrega, pois exige uma abertura e sensibilidade para ouvir e ser ouvido em vários sentidos. Por trás do ato da escuta há um desejo à percepção das diferenças, valores e pontos de vista, escutar é dar valor à criatividade do outro e à interpretação de si próprio. “Escutar é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizado” (RINALDI, 2012, p. 209).

As crianças, por outro lado, buscam o poder mudando a mente, com a honestidade que tem em relação às ideias e aos outros, com a honestidade para escutar. Entretanto, rapidamente aprendem que ter ideias divergentes das dos educadores ou dos pais e expressá-las no momento errado não é algo positivo. Quando isso acontece, então, o que morre não é o pensamento criativo mas a legitimação da criatividade do pensamento. (RINALDI, 2012, p. 214).

Ações que possam aflorar os sentidos de uma forma criativa e que se molde às regras. Sim é possível. Vamos experimentar, essa é a ordem. Utilizar o espaço expositivo como um laboratório sensorial, trabalhar com o lúdico, a contação de histórias, trazer a imaginação como aliada com o percurso.

Referências

- ACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BARBE-GALL, Françoise. *Como falar de arte com as crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane, (orgs.). *Arte/ Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CEPPI, G.; Zini M. (orgs.). *Crianças espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DEWEY, John. *A Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- EDWARDS, Carolyn. *As cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil*. São Paulo, SP: Ed. Vozes.

GREINER, Christiane. *O Corpo, Pista para Estudos Indisciplinares*. São Paulo: Annablume, 2005.

LAROSSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas/texto de Jorge Larossa*, São Paulo: Ed. Autêntica, 2015.

DANTAS, Heloysa, KOHL, Marta de Oliveira, LA TAILLE, Yves. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*, São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Maria Isabel. OSTETTO, L. E. (Org.). *Museu, Educação e Cultura: encontro de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP. Papyrus, 2005

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. *Aprendizado e Desenvolvimento*. São Paulo: Ed. Scipione.

PIAGET, Jean. *A Representação do Mundo na Criança*. São Paulo: Ideias e letras, 2005.

_____ *Seis estudos de psicologia*, São Paulo: Ed. Vozes 1999.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo-SP. Paz e Terra, 2012.

SCHILLER, Friedrich. *A Educação estética do Homem*. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda., 2015.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

WALLON, Henri. *Origens do Pensamento na Criança*. São Paulo: Ed. Manole.

_____ *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA USO DE LINGUAGEM HÍBRIDA: A IMPORTÂNCIA DO ROTEIRO DE AUDIOVISUAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Fernando Luis Cazarotto Berlezzi

PPG – EAHC – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Profa. Dra. Cláudia Coelho Hardagh
Orientadora

Introdução

Nos dias atuais, a maioria das pessoas não consegue separar o mundo virtual do mundo real e é influenciada pelos meios tecnológicos. Por isso, para um educador é necessário ter um olhar atento à sua formação constante, percebendo seu papel social e cultural na educação, que tende, na contemporaneidade, a ser híbrida. Isto é, antes dessas demandas, o professor dentro da sala de aula centralizava a fonte de conhecimento, agora, com a *cibercultura*, enquanto o educador expõe determinado conteúdo, o aluno levanta outras fontes de informação em sites e plataformas de conteúdos da Internet, desenvolvendo a ação de “buscar” no *Google*, no *YouTube* e em outras redes sociais, tornando-se, assim, um colaborador no processo de aprendizagem.

Essa ação do aluno impulsiona a educação para o processo de hibridização – mesmo que a instituição escolar não permita esse acesso. O aluno transgride as regras, a burocracia e a vontade de alguns professores que ainda acreditam que são os donos do saber e que o conhecimento é uma verdade absoluta presente exclusivamente na aula.

A cada momento, os usuários podem ser notificados em suas redes sociais sobre um novo texto ou vídeo do tema pesquisado. E especialmente esta última forma de expressar conteúdo é a que tem chamado atenção e despertado o interesse desta pesquisa. Assim, acreditamos que o uso dos meios tecnológicos não deverá ser visto como única fonte de saber, mas sim, como ponte de colaboração entre professor e aluno, ou seja, um trabalho cooperativo, no qual eles pensem em caminhos que tornem essa hibridização proveitosa, menos conflituosa, profunda e, principalmente, que contribua para novas práticas pedagógicas nas escolas.

Graças ao acesso em larga escala de dispositivos móveis de comunicação (celulares, *smartphones*, câmeras de vídeo DSLR), aliados ao acesso à Internet de banda larga e plataformas para exibição desses conteúdos, tem havido uma mudança de postura a ponto de os usuários dessas tecnologias não apenas receberem ou compartilharem informações, mas se tornarem protagonistas e produtores de conteúdos.

Como exemplo, os chamados “*YouTubers*”, nome dado aos *vloggers* que utilizam a plataforma *YouTube* para divulgação de seus vídeos, além de tornarem personalidades, são também formadores de opinião, despertam o interesse em adolescentes para seguir carreira nessa área (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016).

A preparação e qualificação do professor para o uso adequado do audiovisual nos processos de ensino-aprendizagem é, sem dúvida, um diferencial em sua carreira, pois, ao tornarmos a linguagem do áudio atrelada ao visual com uso de tecnologias nômades como celular, podemos ter resultados positivos relacionados à comunicação com a geração “Y” e especialmente a “Z”, chamada de “*millennials*” ou *nativos digitais*, que convivem com a realidade da comunicação eletrônica digital dominada pela Internet desde a infância. Eles utilizam com domínio esses meios, pois já nasceram mergulhados nas TICs, absorvendo facilmente as alterações tecnológicas às quais são expostos em velocidades exponenciais.

Veen e Vrackking (2009) estudam as modificações no comportamento, aprendizagem e formas de produção e compartilhamento de conhecimento na geração que tinha de 2 a 20 anos em 2000. Eles denominam essa geração de *hommo zappiens*. Para os autores, o *hommo zappiens* processa ativamente as informações, aprende de forma não linear e não tem na escola o centro de suas atenções. Diferentemente de seus pais, por viverem num universo plural de videogames, canais de TV, aplicativos, *blogs*, redes sociais, entre outros meios, tendem a buscar referências e a fazer pesquisas sobre temas de seus interesses nesse ambiente muito mais do que em publicações tradicionais e oficiais (livros, revistas, relatórios). Uma rede colaborativa de troca de informações construída por usuários da Internet alimenta uma cadeia de produção e divulgação de conteúdos que são compartilhados por todos.

Propor a autoria da produção de vídeos para *YouTube*, por exemplo, de forma criativa, pode ser motivador e significativo, uma vez que resulta no favorecimento da relação ensino-aprendizagem. Em outras palavras, o professor domina o conteúdo mas não a técnica e, para esse novo formato, precisa trabalhar sua formação. Sabemos que vivemos numa sociedade pautada por estímulos visuais e audiovisuais. Podemos observar isso pelo sucesso obtido por redes sociais que somam milhões de usuários conectados no mundo inteiro na Internet. Somam-se as formas anteriores, como o convívio e a interação com a televisão, os jogos eletrônicos, e também o computador e outras formas de interações com imagens e sons.

Segundo Santaella (2003), “estamos caminhando para a convergência das mídias” e Canclini (2000) ainda acrescenta o processo de hibridização da cultura nesse cenário.

Dessa forma, se faz necessário reconsiderar a mudança na educação formal, com a hegemonia da linguagem verbal e textual, para a abertura de espaço para a utilização de todas as linguagens, pois a “cultura da visualização” promove uma reflexão e impacto sobre a estética dos conteúdos educacionais produzidos, e requer que o professor repense sua prática, a seleção de materiais e promova o hibridismo¹ em suas aulas.

Durante nossa pesquisa, constatamos a dificuldade de alguns docentes se apropriarem das várias linguagens disponíveis no ciberespaço e culturalmente próximas dos alunos, pois devido à atual realidade tecnológica, o áudio, o visual (fotografia, iconografia, obras de arte) e o audiovisual são acessados intensamente com a mesma facilidade de texto escrito para a geração “*millennials*” – o que não acontecia com a geração de professores quando estes estavam na escola.

Essa realidade impulsiona a necessidade de novas estratégias para usar diversificados recursos pedagógicos que disseminem o uso e produção desses textos para a escola. “O mundo da tela é muito diferente da página escrita, requer uma vida intelectual, perceptiva, associativa e reativa muito distinta” (GÓMEZ, 2015). Aprender a “linguagem da tela”, das “tecnologias da interrupção” chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escrita verbais. Consequentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídias, mas para que se envolvam com esse mundo, compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea torna-se um imperativo ético e também uma necessidade técnica (GÓMEZ, 2015).

A diferença sócio-histórica entre alunos e professores pode ser apontada como uma das dificuldades para intensificar materiais didáticos e propostas de produção de textos audiovisuais, por isso, é necessário ter uma capacitação, orientação, avaliação, *feedback* e motivação dos professores ao conhecimento e correta utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação, sendo que esses fatores impactarão a qualidade das aulas e principalmente o rendimento da aprendizagem do aluno: de baixa e superficial compreensão de mensagem, mal entendimento, falta de entusiasmo, pouca motivação e evasão escolar.

Para propor uma formação de professores que valorize linguagens híbridas, é importante parar de pensar somente no paradigma da escrita e leitura como única forma de expressão, e somar ao que defendemos como aprendizagem para a escola atual: 1) A relevância dos processos e contextos: apesar de não haver aprendizado sem conteúdo, a capacidade de conhecer e aprender a aprender é hoje mais importante do que o conteúdo da aprendizagem [...]; 2) A importância da pluralidade e qualidade das redes: [...] o ato de aprender é mais um processo de assimilação do que de aquisição, de apropriação pessoal dos significados, proposições, modelos e mapas mentais que circulam, recriando-se, continuamente nas redes de intercâmbio das quais cada indivíduo participa; 3) A importância decisiva da externalização da informação. As limitações da memória humana, a memória de trabalho do cérebro, sempre foram compensadas com artefatos externos: livros, arquivos base de dados e ferramentas. [...] Os circuitos internos dos seres humanos devem ser reservados para os processos mais complexos de natureza superior: contraste, avaliação, síntese, inovação e criação (GÓMEZ, 2015, p. 51-52).

1) Hibridismo: na educação, refere-se à junção de dois tipos de tecnologia, por exemplo, educação presencial (o aluno na sala de aula/escola) e a distância (aluno depende apenas da Internet e um dispositivo para acessá-la).

Apesquisa: metodologia e principais resultados

O estudo desenvolvido teve como metodologia a pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionários de caráter qualitativo, aplicados para 16 professores de uma escola particular de São Paulo, além de 4 reuniões com alunos do 8º e 9º ano da mesma escola. Realizamos também a experiência com o aluno-pesquisador no Projeto “Animando com Massinha”.

A pesquisa teve como pergunta norteadora: A produção de audiovisual pode ser um recurso pedagógico colocando professor e alunos como protagonistas na criação?

O objetivo geral foi analisar teoricamente o uso de audiovisual, em especial, do roteiro, em uma abordagem prática para professores e alunos em colaboração na educação básica. Os objetivos específicos foram: 1. Apresentar uma breve pesquisa da organização da educação básica brasileira; 2. Fundamentar com teorias da educação, concepções pedagógicas, a importância do áudio visual como recurso didático para a aprendizagem; 3. Estudar a importância do roteiro para a sistematização das ideias no processo criativo traduzido na produção audiovisual valorizando o texto imagético; 4. Propiciar informações sobre o uso de Tecnologia de Informação e Comunicação por professores de educação básica; 5. Propor um processo de formação de professores e alunos em colaboração, no grupo pesquisado.

Para isso realizamos um levantamento bibliográfico de trabalhos realizados em torno do tema e pesquisa qualitativa com professores de uma escola particular de educação básica na cidade de São Paulo.

A pesquisa bibliográfica teve o objetivo de buscar trabalhos recentes sobre o tema que analisamos a fim de contribuir nas discussões e proposta final deste trabalho. A temática formação de professores utilizando o audiovisual tem sido recorrente em trabalhos acadêmicos recentes de pós-graduação (Mestrados e Doutorados) de Programas de Pós-Graduação em Educação e outros programas, tanto no Brasil como em outros países (por exemplo, em Portugal), revelando que existe uma tendência nesse tipo de aplicação de linguagem em diversas áreas na educação básica, por isso a necessidade de formação de professores.

A busca pelos trabalhos se deu nas seguintes plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP); Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp; e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Os termos pesquisados foram: “o uso do audiovisual como ferramenta para a aprendizagem”, “formação audiovisual para professores” e “uso de audiovisual como recurso na educação”.

Nossa pesquisa encontrou 33 trabalhos entre os anos de 2001 e 2015. Destes, 25 foram Dissertações de Mestrado e 8 Teses de Doutorado. Foram encontrados 4 trabalhos apresentados em Programas de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e 2 Mestrados Profissionais em Educação. Além disso, dois trabalhos foram encontrados em programas de Comunicação e Artes, revelando a interdisciplinaridade do tema e o interesse de outras áreas, não exclusivamente a educação.

A falta de habilidade e de desenvoltura na utilização e na produção de atividades educacionais que explorem o potencial dessa linguagem contribui para que os professores atuem de forma preconceituosa e inadequada em relação ao uso de audiovisuais em sala de aula, pelo que precisamos buscar novos caminhos para superar essa postura e trazer para a sala de aula as contribuições e a interatividade desse meio de comunicação.

A temática formação de professores para a educação básica vai além dos trabalhos em âmbito nacional. Analisamos também dois trabalhos recentes de Portugal, confirmando a tendência já revelada neste trabalho.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada com um grupo de 16 professores de educação básica de uma escola particular da cidade de São Paulo. Apresentamos a seguir, quatro elementos revelados na pesquisa qualitativa:

1. Uso de tecnologia de comunicação móvel para a educação: a pesquisa revelou que os educadores são detentores dessas tecnologias, mas dependem de uma capacitação para o manuseio e domínio das tecnologias nômades.
2. Capacitação técnico-pedagógica de audiovisual: existe uma carência na formação do docente sobre a linguagem audiovisual e seus elementos e a potencialidade de aplicação dela.
3. Audiovisual como estratégia de ensino: o desconhecimento das possibilidades de aplicação provoca o “uso inadequado” ou o “não uso” do audiovisual na sala de aula e em outros espaços de educação. Alguns professores também relataram a falta de bons materiais para serem utilizados em sala de aula como aplicações pedagógicas.
4. Produção de material audiovisual para servir de recurso pedagógico em sua disciplina: além de conhecer e saber utilizar material audiovisual já existente, os professores também sentem a necessidade e possuem interesse em desenvolver seus próprios materiais didáticos.

Considerações finais

A presença do audiovisual (Rádio, TV, cinema, vídeo) na educação é recorrente em trabalhos acadêmicos, no entanto, ainda carente de formação para os professores que fazem uso dela. O autor Joan Ferrés (1996) ainda na década de 1990, em seu livro escreve que nas conclusões do Seminário Internacional sobre Meios Audiovisuais no Sistema Educativo, organizado pelo Ministério de Educação e Ciência, reconhecia-se que inexistia uma formação específica, sistemática e generalizada do professorado para o uso dos meios audiovisuais em todos os níveis educativos.

Considera-se que a política atual de meios audiovisuais como forma de inclusão não alcançará seu objetivo enquanto não for criada uma estratégia de formação cultura para o uso, desenvolvimento e apreciação crítica dos meios audiovisuais. Esse despreparo foi considerado a causa fundamental da subutilização de tais meios (FERRÈS, 1996).

Dessa maneira, percebe-se que o simples envio dos equipamentos para a escola não tem resultado em um uso qualificado dos meios, já que não se integram à didática exercida pelo professor. A respeito desse ponto, Ferrès (1996) destaca que a significativa quantidade de meios audiovisuais guardados em muitas instituições educacionais confirma que a causa principal da não integração dos audiovisuais na escola não é a falta de meios, mas a desmotivação por parte do professorado e seus alunos. A ideia preconcebida de que a linguagem audiovisual é universal não se aplica no que diz respeito ao seu uso no processo de ensino-aprendizagem. Não parece possível integrá-la ao processo educativo sem uma preparação nos níveis: da formação técnica e tecnológica, da formação expressiva e da formação didática.

Cada vez mais a “escola do presente” busca uma educação baseada na aprendizagem compartilhada, em que professores e alunos aprendem juntos, um contribuindo com o outro com os seus saberes. Como resultado final de minha Dissertação de Mestrado apresentei a proposta do “Curso de Produção Audiovisual para Professores (CPAPP)” no qual o professor atuará como mentor pedagógico – aquele que conduz a discussão e análise – ou seja, “roteirista na sala de aula” para que possa estar apto a implementar projetos e lidar com a nova geração de alunos, para que estes possam também aproveitar esse potencial do audiovisual – já utilizado para fins pessoais – na educação.

Referências

CANCLINI, N. G. Noticias recientes sobre La hibridación. VI Congreso de la SibE, Faro, julio de 2000. Disponível na *Revista Transcultural de Música*. <http://www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm> . Acesso em: 12 mar. 2016.

FERRÈS, Joan. *Vídeo e educação*. Tradução de Beatriz Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FOLHA DE SÃO PAULO. *SER CRIADOR DE VÍDEO NA INTERNET VIRA SONHO DE CARREIRA DE ADOLESCENTES*. DISPONÍVEL EM :<<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/03/1754403-ser-criador-de-video-na-internet-vira-sonho-de-carreira-de-adolescentes.shtml>>. ACESSO EM: 28 MAR. 2016.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GÓMEZ, A. I. Perez. *Educação na Era Digital: a escola educativa*. Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre, Penso, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo zappiens: educando na era digital*. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

O ENSINO DE LATICÍNIOS NOS PRIMÓRDIOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (1908-1938)

Lucas Pereira Rezende

PPG – EAHC – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Prof. Dr. Marcel Mendes
Orientador

1. Considerações Iniciais

Em 1892, missionários norte-americanos chegavam para se estabelecer na cidade de Lavras (MG) e traziam consigo mais que um projeto educacional: traziam, sim, a firme intenção de instalar em Lavras a primeira escola de orientação protestante do país, o Colégio Internacional, instituição que tivera seu início em 1869 na cidade de Campinas (SP) e que, por conta de uma grave epidemia de febre amarela que se alastrava na região, via-se obrigada a deslocar sua sede para um território que fosse mais seguro e salutar. Essa transferência modificava, mas preservava o projeto original da *East Brazil Mission* (agência missionária da *Presbyterian Church in the United States*), que adotava a estratégia de alcançar os objetivos missionários de “evangelização” do país por meio da criação de escolas e colégios.

Em Lavras a instituição recebeu o nome de Instituto Evangélico¹ e iniciou suas atividades no dia 15 de janeiro de 1893, com a implantação do Colégio Feminino. Em seguida, em 1904, foi criado o Curso Ginásial (também chamado de “Escola para Rapazes”). Posteriormente, em 1908, como fruto de uma perspicaz sensibilidade em relação ao contexto socioeconômico da região, o missionário Samuel Rhea Gammon (1865-1928), fundador do Instituto Evangélico, é auxiliado pelo jovem norte-americano recém-chegado dos Estados Unidos, Benjamin Harris Hunnicutt (1886-1962), para criar a Escola Agrícola do Instituto Evangélico de Lavras, um marco de progresso educacional, instituição pioneira em muitas esferas das ciências agrárias, especialmente no estado de Minas Gerais. Essa mesma Escola Agrícola transforma-se no ano de 1938 em Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL), para vir a ser federalizada em 1963 e, finalmente, em 15 de dezembro de 1994, por meio da Lei 8.956/94, dar origem à Universidade Federal de Lavras (UFLA).

1) Nos primeiros prospectos e propagandas do Instituto Evangélico, a instituição era apresentada como fundada em 1869, vindo somente mais tarde a ter sua idade atrelada à data do início das atividades em Lavras (1893). Em 1928 teve o seu nome mudado para Instituto Gammon em homenagem ao seu fundador, e mais tarde, em 2003, por decisão do Supremo Concílio da Igreja Presbiteriana do Brasil, passou a ser denominado Instituto Presbiteriano Gammon, como é conhecido nos dias atuais.

2. O Problema

O Curso (Escola) Agrícola, criado em 1908, contava com um elenco variado de disciplinas. Desde os primeiros prospectos do Instituto Evangélico², pode-se perceber o aspecto visionário daquela proposta de empreendimento educacional. Dentre as disciplinas, é possível já identificar a implantação do ensino tecnológico na produção de alimentos, mais especificamente, a produção de derivados do leite. Já nos anos iniciais do Curso Agrícola ali estabelecido, dentre as disciplinas para estudo destacava-se a de “Lactínicos”³. No decorrer do seu desenvolvimento, a disciplina abrangia desde a seleção da matéria-prima, como também a produção técnica e tecnológica dos derivados do leite⁴.

Considerando que vários autores inserem a Escola Agrícola de Lavras entre as instituições pioneiras do ensino agrícola privado no Brasil, e somado às pesquisas realizadas no andamento deste trabalho, tornou-se pertinente e necessário verificar pela investigação histórica se tal pioneirismo envolve também o ensino agroindustrial de produção de alimentos, mais especificamente a disciplina de Laticínios.

3. Justificativas

Diante da considerável escassez de pesquisas relativas à história da evolução do ensino tecnológico agroindustrial de produção de alimentos, não somente no estado de Minas, mas também no Brasil, é que se desponta uma das primeiras justificativas para o desenvolvimento de pesquisas sobre o assunto.

Com relação direta a tal questão, e corroborando com a perspectiva de Reinhart Koselleck (2006, p.170) de que “todas as representações históricas dependem das escolhas feitas pelo autor, escolhas que não podem deixar de ser feitas, pois ele se move dentro de limites sociais, religiosos ou políticos estabelecidos” (*Ibid.*, p.286), o prenúncio deste trabalho se deu ainda no ano de 2006, durante a elaboração de um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) no então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *Campus Bambuí*, quando o presente autor discutia sobre o maior desenvolvimento educacional e tecnológico do setor lácteo no estado de Minas Gerais, frente à escassa produção científica e educacional de outros setores do ensino tecnológico de produção de alimentos, sendo já percebida em sua despreziosa pesquisa a pouca quantidade de trabalhos versando sobre a história do desenvolvimento do estudo tecnológico da produção de alimentos no país⁵.

2)Os prospectos eram uma publicação anual com informações variadas sobre o Colégio e fonte de orientação para os pais dos alunos. Era uma tradição que vinha do Colégio Internacional e que perdurou até a década de 60 do século XX” (BEZERRA, 2016).

3)A grafia do termo no período que envolve a pesquisa se diferencia da norma culta atual. No presente trabalho, o texto será escrito segundo as regras gramaticais atualizadas, exceto em citações diretas de documentos e textos publicados ou redigidos no período que é objeto desta pesquisa (1908-1938).

4)Prospecto do Instituto Evangélico, Instituto Evangélico de Lavras, Lavras MG, 1908.

Tais considerações visam a reforçar e apontar como o perfil da presente pesquisa encontra direta relação com inquietações pessoais do pesquisador, pelo fato de tratar de assuntos que lhe são muito próprios, primeiro por sua formação em Tecnologia em Alimentos, que o conduziu à atuação na indústria de laticínios no próprio estado de Minas Gerais; segundo, por sua formação em Teologia, vinculando-o à história dos primórdios das atividades educacionais dos missionários da Igreja Presbiteriana no Brasil. Não podem ficar sem menção, também, as origens familiares ligadas à microrregião de Lavras, que encontra nessa cidade seu centro médico, social, econômico, educacional e de certa forma até mesmo religioso.

No entanto, foi na tese de doutoramento de José Normando G. Meira, com o título “Ciência e Prática: Ensino Agrícola na Educação Presbiteriana em Minas Gerais (1908- 1938)”, que foi encontrado o maior respaldo para justificar esta pesquisa, pois em uma abordagem histórica do empreendimento educacional de Samuel Gammon, com foco na Escola Agrícola implantada no Instituto Evangélico, Meira (2009, p. 205) afirma o seguinte em suas Considerações Finais: “A abundância de fontes serve de estímulo para pesquisas *que aprofundem a discussão sobre as disciplinas* [grifo meu] que compunham os currículos dos cursos relacionados à formação agrícola nos seus diversos níveis”.

4. Objetivos

De modo geral, é nesse sentido, que a presente pesquisa se apresenta, ao permitir uma maior compreensão do processo de desenvolvimento do ensino tecnológico agroindustrial no Brasil por meio de uma investigação sobre a atuação da Escola Agrícola de Lavras no início do século XX, relativa ao ensino de Laticínios. A pesquisa também procura apresentar um panorama do desenvolvimento do ensino agrícola no Brasil, com foco no ensino agroindustrial como uma esfera das ciências agrárias, especialmente como subdivisão da agropecuária, dessa forma, este trabalho permite um aprofundamento na compreensão do processo de desenvolvimento do ensino tecnológico agroindustrial de laticínios no Brasil.

Em termos mais específicos o trabalho atinge dois objetivos: o primeiro é a apresentação de uma brevíssima narrativa histórica sobre o Ensino de Laticínios que esteve presente no curso de agricultura da Escola Agrícola de Lavras desde seu início, narrativa até então inexistente no contexto acadêmico, e o segundo objetivo é a apresentação de apontamentos relacionados à contribuição desta modalidade de ensino em diferentes aspectos, iniciando-se pela análise pedagógica, envolvendo a formação de educadores, o corpo docente, bem como uma análise das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos utilizados no desenvolvimento da disciplina em seu contexto histórico, incluindo a prática da extensão e outros elementos relacionados com processo de ensino, e terminando com uma abordagem sobre outros aspectos importantes desse passo educacional, com especial

atenção para o legado histórico outorgado pela iniciativa de Samuel R. Gammon e Benjamin H. Hunnicutt, especialmente com consideração sobre o contexto e desenvolvimento histórico, apontando as contribuições da Escola Agrícola de Lavras no contexto do município e também no âmbito estadual, nacional e até mesmo internacional.

5. Metodologia

Quanto à Metodologia, pode se dizer que esta pesquisa se desenvolve em duas etapas:

- a) A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico, tendo como base essencial o exame das várias teses e dissertações que têm sido desenvolvidas nos últimos anos sobre este trabalho educacional dos presbiterianos em Lavras, bem como o da vasta literatura sobre os princípios educacionais protestantes, o contexto histórico socioeconômico do Brasil Republicano do início do século XX, e a literatura relacionada ao ensino agrícola no Brasil com foco no ensino agroindustrial como subárea da agropecuária. Ao todo foram consultadas mais de 80 publicações entre livros, artigos, teses e dissertações sobre o assunto;
- b) A segunda etapa da pesquisa tomou como base, especialmente, os materiais garimpados nos acervos históricos das instituições em estudo, ambos localizados na cidade de Lavras (MG). Um deles é o “Pró-memória”, um espaço organizado no *Campus* do Instituto Presbiteriano Gammon, antigo Instituto Evangélico de Lavras, e o outro é o Museu Bi Moreira, localizado no *Campus* Histórico da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Além desses dois importantes espaços, as bibliotecas do Instituto Gammon e da UFLA também se apresentaram como importantes fontes de documentos. Para fora dos limites das referidas instituições, é importante citar as contribuições do Arquivo Público Mineiro, do Arquivo Presbiteriano de São Paulo e do Instituto de Laticínios Cândido Tostes, na cidade de Juiz de Fora (MG), totalizando mais de 100 documentos e textos de origem primária que foram consultados no desenvolvimento da pesquisa.

Pesquisas recentes já têm trabalhado abundantemente a esfera histórica do empreendimento educacional e da própria instituição em si, como é o caso da Tese já citada neste trabalho, de José Normando G. Meira, que por vários motivos se configura como um dos principais textos referenciais. Outras produções acadêmicas de igual fôlego e perfil existem, como a de Michele Rossi (2010), que com grande êxito, dentre outras relações, também busca estabelecer uma relação dos princípios e das bases confessionais que nortearam os rumos da instituição com o “ideal de progresso” presente nas mentes políticas do estado de Minas Gerais no período. Não podem deixar de ser apontados trabalhos de abordagem estritamente histórica, como é o caso da Dissertação escrita por Sérgio Wagner de Oliveira, defendida no ano 2000 na Universidade Vale do Rio Verde, em Três Corações (MG), em que o autor basicamente apresenta a história da vinda dos missionários para a cidade de Lavras e do próprio Instituto. De modo similar, a abordagem

de Andrade (2006) foca exatamente o aspecto histórico em seu trabalho “Memória e história institucional: o processo de constituição da Escola Superior de Agricultura de Lavras

– ESAL (1892-1938)”, o mesmo se podendo dizer de outras pesquisas que também tomam como base a história institucional, como a dissertação “A última estação do trem: percurso da história da educação protestante em Lavras”, defendida em 2015, de autoria de Maria Camila Lima. Por último, precisa ser citada a pesquisa de Jardel Costa Pereira, sobre a educação secundária do Instituto Presbiteriano Gammon, defendida no segundo semestre de 2014, que também não deixa de alcançar essa referida abordagem da história institucional.

Tendo em vista que esses vários trabalhos existentes alcançam de forma direta ou indireta a história da Instituição em si, este trabalho se propõe a uma abordagem mais diretamente relacionada a uma área específica da Instituição, que é o ensino agrícola naquele contexto do início do século XX, especialmente o ensino de Laticínios conforme idealizado e desenvolvido no período histórico de 1908 a 1938.

6. A aderência ao Programa de Pós-Graduação (EAHC)

O elemento de aderência da presente pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie foi buscado na Linha de Pesquisa “Formação do Educador para a Interdisciplinaridade”, que tem como objetivos “a investigação de processos de ensino e aprendizagem a partir de dimensões variadas, tais como técnicas, políticas, histórico-culturais, tendo como eixo questões postas pela tecnologia”. De fato, por meio desta abordagem pode-se perceber claramente que o projeto dos educadores protestantes em seu empreendimento no sudoeste de Minas envolvia um processo de ensino e aprendizagem pelas dimensões *técnicas* das ciências agrônômicas, *políticas* pelo movimento governamental do estado republicano de incentivo ao ensino agrícola e ao progresso da agricultura *tecnológica* no estado e país, não podendo também ser ignorada a dimensão *histórico-cultural* da ligação com os valores educacionais protestantes e o intuito evangelístico por trás de tal empreendimento educacional missionário, fato também ligado às origens da própria Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Outro aspecto de conexão com o Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie tangencia os objetivos da Linha de Pesquisa “Linguagens e Tecnologias”, que se propõem a abordar o cunho “histórico-crítico das linguagens e das tecnologias nos processos de comunicação humana e seus impactos na história e educação”. Nesse sentido, busca-se aqui compreender a relação existente da fé dos missionários norte-americanos, fundadores da Instituição, com o empreendimento educacional, como um projeto nítido (ou sutil) de associar a promoção da “evangelização” e difusão dos ensinamentos bíblicos como expostos pelo Protestantismo Reformado a uma ideologia expressa por meio da linguagem da educação tecnológica progressista. A confirmação dessa hipótese se constitui numa importante “chave” para o

entendimento do impacto causado pela presença e atuação das instituições educacionais protestantes no processo de desenvolvimento do país no período (primeiras décadas do século XX), não só no aspecto educacional, mas também em outras dimensões socioeconômicas e culturais.

7. Resultados e Discussões

A presente pesquisa contribui com a finalidade de descrever a trajetória de evolução do ensino da “tecnologia de laticínios” à luz de seu contexto histórico e os “ideais” envolvidos na iniciativa educacional desenvolvida na cidade de Lavras (MG). A abordagem se restringe aos fatos ocorridos entre o ano de fundação da Escola Agrícola de Lavras (1908) e o ano de 1938, quando a instituição se transforma em Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL). O recorte temporal proposto segue a linha até então traçada por outros pesquisadores da história da instituição.

A contextualização histórica da iniciativa que é o objeto de estudo desta pesquisa se desenvolve especialmente pela análise dos conceitos como “modernidade e progresso”, muito comuns à época, bem como informações sobre o contexto político e socioeconômico que os referidos conceitos estabeleceram na Primeira República. Autores como Jacques Le- Goff e Reinhart Koselleck tornam-se importantíssimos para o desvelamento do contexto da iniciativa, quando as lideranças políticas brasileiras influenciadas por esses ideais buscavam a impulsão da modernização do país, que passava pela agricultura e as indústrias de agrícolas. Apoiados pelos princípios do protestantismo, Samuel Gammon e Benjamin Hunnicutt encontram na pátria brasileira um solo muito fértil para o seu empreendimento educacional, porém, a pesquisa aponta para o fato de que a iniciativa desses personagens se moveu mais vigorosamente no intuito de atender a uma necessidade local de demanda profissional qualificada para aperfeiçoar os processos produtivos agrícolas, de modo a contribuir para a qualidade de vida do povo brasileiro (DIAS, 2009; BEZERRA, 2016; MEIRA, 2009).

Esse é o contexto do desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil, incluindo a Educação Agrícola que até então englobava o Ensino Agroindustrial, mais especificamente o Ensino de Laticínios que se inicia formalmente no Brasil nas primeiras décadas do século XX e que tem sua narrativa histórica a partir das próprias leis promulgadas pelos governos de então, visando ao objetivo mais básico de criar essa modalidade de ensino em território nacional (BRASIL, 1910). As consultas das fontes primárias e dos relatos históricos já desenvolvidos permitem o estabelecimento de um paralelo do Ensino de Laticínios da Escola Agrícola de Lavras com as demais instituições de ensino agrícola e agroindustrial da época, revelando seus níveis de pioneirismo em âmbitos estadual e nacional.

Os documentos e textos da época permitem a construção da narrativa histórica sobre a iniciativa da Escola Agrícola de Lavras, incluindo informações sobre as práticas pedagógicas, a formação dos educadores, o material didático, a estrutura desenvolvida

para o ensino, a prática de extensão e demais elementos envolvidos no Ensino de Laticínios nos primórdios da Universidade Federal de Lavras. Diferentemente dos tópicos anteriores, para este resultado as fontes primárias se protagonizam de maneira mais especial, oferecendo as respectivas informações. A pesquisa permitiu a verificação de que o ensino de laticínios já é elemento presente na fundação da Escola Agrícola do Instituto Evangélico no ano de 1908, o que torna a UFLA a pioneira da prática desse tipo de ensino no âmbito estadual, já que em termos nacionais o seu pioneirismo se restringe a oferecer a disciplina de Laticínios, pois na ESALQ, embora não se tenha oferecido a disciplina de Laticínios antes da EAL, o ensino da tecnologia de Laticínios, pelo que as informações históricas parecem indicar, já estava presente na instituição por meio de outra disciplina. Pode-se afirmar que no âmbito da educação formal, essa é a primeira iniciativa de que se tem registro no estado de Minas Gerais. Tal conclusão deriva do fato de que já é possível encontrar a presença da disciplina de “Laticínios” no Programa do Curso de Agricultura que estava sendo implantado pelo Instituto Evangélico. Não somente está presente no Programa do Curso, como também fica nítida sua distinção em relação a outras disciplinas, conforme pode ser percebido em texto de autoria do próprio Samuel Rhea Gammon, o idealizador da Escola Agrícola, que assim escreveu e publicou em 1908:

Quando falamos de “Agricultura”, empregamos o termo em sentido lato, abrangendo todas as ramificações da vida do fazendeiro. O curso, portanto, que ensina a sciencia e a arte de agricultura deverá abranger não sómente o que disser respeito á plantação, cultivo e colheita dos fructos da terra, mas tambem os princípios que têm de ser observados na criação de todas as especies de gado e na depuração da raça dellas, e *bem assim o essencial da industria de lacticínios* [grifo meu] [...]. (INSTITUTO EVANGELICO DE LAVRAS, 1908, p. 9).

Outro resultado importante gerado pela pesquisa empreendida é a identificação de marcante atuação da Escola Agrícola de Lavras na formação de professores para Educação Profissional naquele contexto do início do século XX. A carência de profissionais habilitados no país exigiu da EAL a formação dos seus próprios professores. Tudo isso contribuiu para que o grande protagonista do ensino de laticínios nos primeiros anos da EAL tenha sido um ex-aluno da própria instituição, que fez uma especialização no exterior, Oswaldo Tertuliano Emrich. Outro professor que surgiu na EAL foi Tancredo Weguelin Nogueira Paranaguá, que atuou na primeira Escola Permanente de Laticínio do Brasil, em Barbacena, MG. Para Meira (2009, p. 92), a EAL atuava com “a ideia de formar agentes de mudança capazes de

6) “A educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias — escolas e universidades — onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição.” Ver GADOTTI, Moacir. Educação Formal, Não Formal e Informal: três conceitos vizinhos. *Cidade Évora Educadora*. Évora POR, p. 1-4, Ano 1, 27 set 2012

contribuir para o progresso da nação brasileira” promovendo “a reforma da sociedade, segundo princípios teológicos protestantes, de vertente calvinista”.

Inúmeros são os pontos que devem ser destacados em relação às práticas educacionais da EAL, no que se refere ao ensino de laticínios. O primeiro ponto é em relação ao conteúdo disciplinar, que tem grande conexão com o material didático. Fonseca (1999, p. 204) afirma que o material didático não está “deslocado do contexto político e cultural [...], sendo representativos de universos culturais específicos”. De fato, o título da principal obra adotada como material didático para o ensino de laticínios na EAL retrata bem os objetivos do empreendimento de Samuel Gammon em relação à modernização das práticas agrícolas e industriais. A obra *Leitaria Moderna*, do português Adolpho Baptista Ramires, publicada no ano de fundação da EAL, preenche lacunas na difusão do conhecimento e adoção de práticas modernas para o progresso das práticas industriais de laticínios. O caráter prático da obra também retrata princípio muito presente no Instituto Evangélico, que era o ensino prático, presente até no lema da instituição: *Ciência e Prática*.

Embora adotasse um material didático, a EAL tratou de publicar também seus próprios conteúdos, ação muito pertinente em tempos de inexistência de obras técnicas ao alcance do estudante brasileiro, panorama que só mudou na década de 30. As publicações técnicas na EAL se somam como elementos que compõem o material didático usado nos primórdios do ensino de laticínios no estado de Minas Gerais. Considerada a publicação mais importante da EAL nessas primeiras décadas de sua existência, a revista “O Agricultor” se destaca em relação às publicações técnicas na área de laticínios. Nessa revista é possível encontrar além de artigos técnicos, consulta de produtores, dentre outros materiais. É provavelmente o meio responsável pela publicação dos primeiros artigos da área de que se tem registro no estado de Minas Gerais, constituindo-se como parte do legado deixado pela atividade do ensino de Laticínios na EAL. Soma-se a esse legado a estrutura que até hoje é utilizada para outros fins, além de contribuições para o desenvolvimento do setor, o trabalho de extensão, e outros aspectos que corroboraram para que a referida atividade educacional alcançasse uma representatividade em termos municipais, estaduais e nacionais.

8. Considerações Finais

Alguns estudiosos da atualidade entendem que o debate sobre a Educação Profissional no Brasil não deve se desenvolver com uma temática de evolução e melhoramentos, mas se trata de uma discussão de resolução de um problema ainda não resolvido e que se afigura como um drama hodierno⁷. A presente investigação histórica é mais uma oportunidade de acesso a relatos de experiências fragmentadas que se dão em campos e contextos específicos e localizados, conduzidos por diferentes grupos. Depois de mais de um século, ainda se faz ausente no país uma política de educação profissional bem

estabelecida e que seja uniforme, não apenas no aspecto de alcance geoeconômico, mas também uniforme no sentido de oferecer respostas satisfatórias, respostas que contemplem a esfera de eficiência pedagógica, mas que não ignorem o papel da educação profissional como componente na construção de uma sociedade virtuosa em seus processos produtivos.

A investigação apresentada neste artigo não tem o propósito de ser somente um registro de fatos passados, mas se propõe como um objeto de análise que oportunize um aproveitamento de elementos educacionais que possam favorecer o desenvolvimento de políticas para a Educação Profissional nos dias atuais. O pioneirismo dos protestantes no ensino formal de laticínios no estado de Minas Gerais se torna útil do ponto de vista histórico quando cumpre o papel de contribuinte no desenvolvimento de uma proposta de política para Educação Profissional no século XXI. O modelo de Educação Profissional desenvolvido em Lavras revela uma preocupação em oferecer respostas aos anseios e expectativas sociais do seu tempo. Samuel Gammon e seus pares acreditavam em uma educação que pudesse mudar realidades sociais, contribuindo para o progresso da sociedade.

Além de ser berço do ensino formal de Laticínios no Brasil, a Escola Agrícola de Lavras foi capaz de oferecer um legado histórico em termos de realizações educacionais, sendo impossível estabelecer os limites de seu alcance. O que se busca nestas considerações finais é a percepção de que como legado, a experiência relatada nesta investigação histórica deixa um modelo de prática de Educação Profissional capaz de ultrapassar os limites das décadas quanto à sua importância, especialmente se a avaliação não o desagrega dos princípios e valores que impulsionaram e conduziram a iniciativa.

A dissertação de mestrado desenvolvida a partir desta pesquisa foi defendida no final do primeiro semestre de 2017 diante de banca formada pelo Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira (Universidade Católica de Santos), Prof. Dr. João Clemente Souza Neto (Universidade Presbiteriana Mackenzie) e Prof. Dr. Marcel Mendes (Universidade Presbiteriana Mackenzie) e recebeu a honrosa menção de *Aprovação com Distinção e Louvor*.

CORPUS DOCUMENTAL

Fontes Primárias:

INSTITUTO EVANGÉLICO DE LAVRAS. Prospecto do Instituto Evangélico. Lavras: Typografia do Ginásio de Lavras, 1908.

INSTITUTO EVANGÉLICO DE LAVRAS. Prospecto do Instituto Evangélico. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1909.

Leis:

BRASIL. Decreto nº 8319, de 20 de outubro de 1910. Crêa o ensino agronomico e aprova o respectivo regulamento. Secretaria de Informação Legislativa – Senado Federal. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58189>>. Acesso 10 dez. 2016

BRASIL. Decreto nº 8956, de 15 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a transformação da Escola Superior de Lavras em Universidade Federal de Lavras e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil: Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8956.htm>. Acesso 10 dez. 2016

Referências

AIRÃO, Leandro T.; REZENDE, Lucas P. *Indústria de Panificação Panisul*. 2006. 160 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologia em Alimentos). Centro Federal de Educação Tecnológica, Bambuí MG.

ANDRADE, Tiago de Oliveira. *Memória e história institucional: o processo de constituição da Escola Superior de Agricultura de Lavras – ESAL (1892-1938)*. 2006. 141 f. Dissertação (Pós-graduação em Administração – Gestão social, ambiente e desenvolvimento) – Universidade Federal de Lavras, Lavras MG;

BEZERRA, Araken Amâncio. *Instituto Gammon: dedicado à glória de Deus e ao progresso humano*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Editora, 2016.

DIAS, João Castanho. *A Terra Prometida de Lavras*. São Paulo: Editora Barleus, 2009.

EVANS, Fernando. *Febre Amarela quase tirou Campinas do mapa no final do século 19*. G1, Campinas, 22 de jan. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2017/01/febre-amarela-quase-tirou-campinas-do-mapa-na-reta-final-do-seculo-19.html>>. Acesso em: 16 mai. 2017

FIOCRUZ. *Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930)*. Disponível em Internet:< <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br>>. Acesso 19 mai. 2017

FIOCRUZ. *Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930)*: Escola Agrícola Prática de Piracicaba. Disponível em Internet:< <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br>>. Acesso 19 mai. 2017

FONSECA, Taís Nívea de Lima. *O livro didático de história: lugar de memória e formador de identidades*. Florianópolis: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História / Humanitas, 1999.

GADOTTI, Moacir. Educação Formal, Não Formal e Informal: três conceitos vizinhos. Cidade

Évora Educadora. *Évora POR*, Ano 1, 27 set 2012, p. 1-4.

GAMMON, Clara. *Assim Brilha a Luz: a vida de Samuel Rhea Gammon*. 2ª ed. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2003.

GAMMON, Samuel R. *The Evangelical invasion of Brazil; Or, a half century of evangelical mission in the land of the southern cross*. 2ª ed. Memphis: General Books, 2010;

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LIMA, Maria Camila. *A última estação do trem: percurso da história da educação protestante em Lavras*. 2015. 81 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação – Diversidade e Gênero) – Universidade Federal de Lavras, Lavras MG, 2015.

LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. Campinas SP: Editora da UNICAMP, 1996.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, v. 1, Ano 1, jun. 2008. p. 8-22. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso 19 abr. de 2017

MEIRA, José Normando Gonçalves. *Ciência e Prática: Ensino Agrícola na Educação Presbiteriana em Minas Gerais (1908-1938)*. 2009. 222 f. Tese (Doutorado EHPS – História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo SP, 2009.

MOURA, Dante Henrique. A Formação de docentes para educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, v.1, Ano 1, jun. 2008. p. 23-32. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso 19 abr. de 2017

OLIVEIRA, Guilherme Ferreira. *Para a glória de Deus e para o progresso dos homens: pensamento missionário norte-americano e representações de Brasil a partir de The evangelical Invasion (1910), de Samuel Rhea Gammon*. 2014. 198f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em História) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del- Rei MG, 2014.

PEREIRA, Jardel Costa. *O Moderno no progresso de uma cultura urbana, escolar e religiosa e a educação secundária do Instituto Presbiteriano Gammon (1892-1842)*. 2014. 190 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras) Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara SP, 2014.

RAMIRES, Ad. Baptista. *Leitaria Moderna*. Lisboa: Livraria Classica Editora, 1908.

RODRIGUES, Angelo Constâncio. *A Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL) e A Universidade Federal de Lavras (UFLA) – a trajetória de uma transformação*. 2013. 201 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro RJ, 2013.

ROSSI, Michele Pereira da Silva. *Dedicado à Glória de Deus e ao progresso humano: a gênese protestante da Universidade Federal de Lavras – UFLA (Lavras, 1892-1938)*. 2010. 285f. Tese (História e Historiografia da Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia MG, 2010.

Introdução

No século XVIII foi intenso o debate sobre a educação. Léon Cahen, na obra *História da Educação Pública*, um dos primeiros compêndios sobre o tema, destaca que a questão educacional foi tema recorrente no chamado Século das Luzes. Vários iluministas da época se posicionaram sobre ele, particularmente o Barão de Holbach, Claude Adrien Helvetius, Jean le Rond d’Alembert e Denis Diderot. As discussões giravam em torno da eleição da melhor prática pedagógica e do papel do Estado na condução da educação (CAHEN, 1904, p. 324). Lorenzo Luzuriaga, na obra *História da Educação Pública*, faz menção a seu trabalho:

Outro pensador que se ocupa da educação pública no sentido estatal é o grande enciclopedista Diderot [...] que, além do trabalho educacional que supõe a edição da *Enciclopédia* e de uma “Refutação a Helvetius”, redigiu ali por volta de 1776, para Catarina II, da Rússia, os “Planos e estatutos dos diferentes estabelecimentos ordenados pela Imperatriz Catarina II para a educação da juventude”, onde expõe suas ideias sobre a educação pública, as quais inspiraram depois bastantemente os organizadores do ensino. (LUZURIAGA, 1959, p. 36).

Na obra *Planos e estatutos dos diferentes estabelecimentos ordenados pela Imperatriz Catarina II para a educação da juventude*, também conhecido como *Plano de uma universidade*, Diderot apresenta sua proposta educacional, cuja passagem mais representativa é a seguinte: “No que concerne à educação pública, não há nada de variável, nada que dependa do essencial das circunstâncias. A sua meta será sempre a mesma em todos os séculos: fazer homens virtuosos e esclarecidos” (DIDEROT, 2000, p. 276). Nesse

documento podemos perceber a relevância da educação na filosofia de Diderot. Para o filósofo, a função primordial e estratégica da educação seria promover o esclarecimento, isto é, o processo de emancipação dos indivíduos por meio da superação dos preconceitos e das superstições em direção a uma vida orientada sobretudo pelo exercício autônomo da razão e da vontade, bem como pelo cálculo racional dos prazeres e por valores como compreensão, tolerância e sacrifício, tríade ética e política condensada numa só palavra e virtude: sociabilidade.

Diderot considerava que, historicamente, as religiões - em especial o cristianismo em suas vertentes católica e protestante -, haviam, por meio dos seus dogmas, promovido, no continente europeu, muito mais obscurantismo, segregações, guerras, preconceitos e intolerâncias do que caridade, amor e entendimento entre os homens. Assim, acreditava que, para a realização desse ambicioso projeto de educação, seria necessário que esta, além de pública, fosse inteiramente laica: imune e livre da intromissão dos preceitos e dogmas religiosos. O pensador entende que a história da Europa era uma prova de que a experiência dos homens com a religião fora lamentável para o convívio social (DIDEROT, 2000, p. 270). Só uma educação laica garantiria a tolerância e, por conseguinte, a paz necessária para o progresso e o aperfeiçoamento da sociedade. A educação assume, assim, o papel de promotora do progresso e da igualdade social.

É nesse instante que a política institucional é evocada por Diderot. O envolvimento dos monarcas, especificamente dos déspotas esclarecidos do seu tempo¹, e seu apoio a esse projeto, diríamos, democrático, de ampliação das luzes a todos, seria decisivo para a realização desse propósito humanista. O esclarecimento, portanto, é pensado por Diderot como um empreendimento em grande medida político, não somente pelo seu fim, mas por si mesmo. Na expectativa de viabilizar na prática seu projeto, Diderot se aproxima do poder, mais exatamente da imperatriz Catarina II, da Rússia, uma governante bastante interessada pelo ideário iluminista e, atendendo a seu pedido, escreve *Plano de uma universidade*, documento analisado neste artigo.

Para ilustrar e debater as críticas e a proposta educacional diderotiana, analisaremos neste texto a Faculdade de Medicina de Paris, uma das instituições avaliadas pelo filósofo em *Plano de uma universidade*. Para Diderot, a faculdade de medicina, a melhor avaliada entre as quatro da universidade, enfrentava problemas semelhantes aos das demais. A estagnação do conhecimento, provocada pelo pensamento religioso, impeditivo dos avanços científicos e do exercício prático da medicina, afetava de forma decisiva o cotidiano dos médicos e da saúde pública. Para alterar esse quadro, Diderot defende um programa educacional que uniria teoria e prática, inclusive com a implantação de um hospital escola que, além da função escolar, possibilitaria um envolvimento maior das autoridades públicas com a questão da saúde. Esse é mais um ponto fundamental do texto, pois reflete de forma significativa a postura política diderotiana quanto ao exercício

1) Os casos mais emblemáticos do despotismo esclarecido são os de Voltaire e La Mettrie, que acabaram se tornando protegidos de Frederico II, rei da Prússia, figura de destaque do movimento.

do poder político e também quanto à questão da concessão de direitos iguais a todos os cidadãos, em um momento em que ainda vigia o Antigo Regime, marcado pelos benefícios e privilégios concedidos a uma pequena parcela da sociedade, composta pela nobreza e pelos membros da Igreja.

Cabe ainda destacar que Arthur Wilson, na biografia de Diderot, fala de seu interesse pela medicina, e relata que desde 1760 os enciclopedistas colecionavam material sobre a área, sendo o resultado de tal esforço a publicação de *Elementos de Fisiologia* (WILSON, 2012, p. 770). A obra, provavelmente publicada em 1780, segundo Wilson, pode ser caracterizada como uma “obra generalista em fisiologia”. O autor comenta: [...] “cobre um enorme campo de processos, funções e partes – membranas, sangue, linfa, bÍlis, mÚsculos, todos os Órgãos, doenças, etc.” (WILSON, 2012, p. 770). Em outras obras de Diderot também encontramos discussões sobre temas que envolvem a medicina. Em *Sobre as Mulheres* o filósofo discute a influência do útero na estrutura psicofisiológica feminina e em *O Sonho de d’Alembert* ele reflete sobre a origem humana na visão materialista.

I – A Faculdade de Medicina

Na obra *Plano de uma universidade*, Diderot avalia a educação na Faculdade de Medicina da Universidade de Paris² e, a despeito dos elogios feitos às disciplinas ali lecionadas, aponta nela um grave problema: o desleixo com o exercício prático das teorias médicas. Na passagem abaixo Diderot comenta as consequências disso:

Nossa faculdade de Medicina é a melhor das quatro. Há pouca coisa a retificar. Ensinam aí a anatomia, a cirurgia, o tratamento das doenças em todos os seus ramos, os elementos da história natural, a botânica, a química e a farmácia. Tratar-se-ia somente de fixar a ordem e a duração de tais estudos. Aliás, não há nenhuma prática; e é um grande defeito. Quantas coisas relacionadas à arte de curar que não se aprende nem em livros nem em lições, é segundo o discurso de um professor que discernireis um pulso forte ou fraco, lento ou rápido, amplo ou cerrado, regular ou saltitante, elevado ou concentrado? Que descrição bastante rigorosa pode dar a noção precisa de uma sãnie madura ou crua, de boa ou má qualidade, velha ou nova,

2) Segundo André Tuilier, na obra *História da Universidade de Paris*, o ensino de medicina em Paris teve início no século XIII, conforme comprova o estatuto publicado em 1250, no qual discorria sobre as condições e os livros necessários para admissão no curso (TUILIER, 2010, p. 121).

alcaescente ou acrimoniosa? Um jovem médico faz, pois, seus primeiros ensaios de tratamento em cima de nós e só se torna um homem hábil à força de assassinatos. Nós esfolamos o centauro até os joelhos, mas o velho animal caminha arrastando sua pele. (DIDEROT, 2000, p. 275).

Um exemplo da postura criticada por Diderot é dado por André Tuilier, em sua obra sobre a história da Sorbonne, quando analisa os estudos de anatomia praticados pela universidade:

Essencialmente fundado nas obras de Hipócrates, de Galeno e dos médicos da Idade Média, o ensino, que teria lugar principalmente de manhã, excluía em seu conjunto os exercícios práticos. A dissecação de cadáveres, porém, estava em uso na época para o ensino de anatomia, no estatuto existia uma clara referência a isto. Mas ao indicar que devia haver como mínimo de vezes por ano, o texto revela que esta prática não era frequente na Antiga França. Ademais, está submetida ao decano da Faculdade, a quem se dirigiam as autoridades competentes para obter os cadáveres, cuja dissecação devia acontecer geralmente em público. Proibida pela tradição antiga e tradição medieval, pouco a pouco havia sido introduzida a prática na pedagogia médica pela pressão das circunstâncias e a influência dos cirurgiões, que escapavam do ensino universitário e que utilizam a experimentação em seu ofício. (TUILIER, 2011, p. 645).

Os cirurgiões citados por Tuilier, em companhia dos barbeiros, eram os responsáveis pelo atendimento prático aos clientes. O autor cita, por exemplo, as atividades dos barbeiros ligadas à área médica: “os barbeiros atendiam fora de suas ocupações habituais – o corte das barbas – cuidavam dos furúnculos e das feridas, faziam emplastos e sangrias” (TUILIER, 2010, p. 494). Eles atuavam principalmente em casos em que não houvesse risco de morte. Essa divisão entre médicos, cirurgiões e barbeiros é fruto da influência do pensamento religioso sobre a prática da medicina, como destaca Vianna de Andrade:

A medicina objetiva de Hipócrates e Galeno foi sendo, aos poucos, substituída pela intervenção divina, pela magia, amuletos, exorcismo e promessas. [...] A cirurgia foi sendo abandonada pelos raros médicos e monges que praticavam a cura e sendo relegadas as pequenas intervenções aos barbeiros- cirurgiões. (ANDRADE, 2015, p. 123)

Nesse contexto, cirurgiões e barbeiros não tinham *status* de médicos, justamente por atuarem na prática médica de fato e adotarem uma postura mais empírica em relação ao conhecimento. Esse ponto é destacado por Diderot quando ele aponta a ausência de pesquisa no ensino de medicina. Também é observado por outros filósofos do período, como D’Alembert, que, no verbete “Experimental” da *Enciclopédia*, aponta que a arte médica do seu tempo abandonou a experiência, prática recorrente na origem da medicina:

Compreenderam desde cedo que a observação e a experimentação são o único meio de conhecer a natureza. As obras de Hipócrates seriam suficientes para atestar o espírito que então conduzia os filósofos. No lugar dos sistemas, se não perigosos, ao menos ridículos, que a Medicina moderna concebe e em seguida prescreve, encontramos fatos bem observados e devidamente abordados; vemos um sistema de observações válidas até hoje e que aparentemente servirá para sempre como base da arte de cura. [...] É uma verdade que a experiência nos assegura. (D’ALEMBERT, 2015, p. 279).

Nesse contexto, a universidade, ao invés de ser um centro difusor de conhecimento, era um espaço que reproduzia um conhecimento sistemático e delegado à autoridade. Isso se dava graças à presença da ideologia religiosa que, segundo Diderot, apesar de todos os avanços científicos, insistia na reprodução de sistemas herdados do período medieval:

O espírito humano parece ter deitado fora seus maus humores. A futilidade dos estudos escolásticos é reconhecida. O furor sistemático caiu. Não se trata mais nem de aristotelismo, nem de

cartesianismo, nem de malebranchismo, nem de leibnizianismo. O gosto pela verdadeira ciência reina em toda a parte. Os conhecimentos em todos os gêneros foram elevados a um altíssimo grau de perfeição. (DIDEROT, 2000, p. 278).

Segundo Diderot, a educação oferecida pelas universidades não havia passado por nenhuma atualização, funcionando como um centro mais de difusão de dogmas religiosos do que produtor de conhecimento. A propósito, Peter Burke, na obra *Uma história Social do Conhecimento – de Gutenberg a Diderot*, descreve o funcionamento de uma universidade medieval, como a criticada por Diderot em seu texto:

Nessa época (referência ao período medieval) admitia-se como indiscutível que as universidades deviam concentrar-se na transmissão do conhecimento, e não em sua descoberta. De modo semelhante, pressupunha-se que as opiniões e interpretações dos grandes pensadores e filósofos do passado não podiam ser igualadas ou refutadas pela posteridade, de tal forma que a tarefa dos professores se limitava a expor as posições das autoridades (Aristóteles, Hipócrates, Tomás de Aquino e outros). As disciplinas que podiam ser estudadas, pelo menos oficialmente, eram fixas: as sete artes liberais e os três cursos de pós-graduação de teologia, direito e medicina. (BURKE, 2003, p. 38).

Na faculdade de medicina, essa postura se manifesta na ausência de uma prática mais inovadora, que condena os praticantes ao isolamento ou ao repúdio, como lemos na passagem abaixo:

Um inconveniente das grandes faculdades de medicina, nas capitais, e sobretudo no tocante às principais personagens da sociedade, é a sujeição do médico a uma certa prática ou rotina de faculdade, sob pena de arriscar sua reputação e sua fortuna. Se se desviar dela e se o êxito não corresponder à sua expectativa, ele estará perdido. Se for bem sucedido, o que receberá de retorno? Nada, se não for o epíteto de temerário. Seu gênio não

está em liberdade senão à nossa cabeceira, porque sua tentativa feliz ou infeliz não resulta em nada para ele. Nós podemos desaparecer dentre os vivos sem que ninguém se aperceba do fato. (DIDEROT, 2000, p. 357).

Diderot considera ter sido a postura empírica o que possibilitou o desenvolvimento da medicina: “Foi o empirismo que deu origem à medicina, e ela só pode esperar verdadeiros progressos do empirismo” (DIDEROT, 2000, p. 357). Para reforçar seu argumento, ressalta que, na ausência de eficácia dos tratamentos tradicionais, as pessoas buscam em práticas alternativas, ou seja, baseadas em novidades empíricas, uma solução para os seus males: “A ousadia empírica, à qual o enfermo se dirige quando é abandonado pelo facultativo, mata-o ou lhe devolve a saúde e o prazer da existência aqueles que o tratam” (DIDEROT, 2000, p. 357).

Portanto, Diderot considerava o investimento em pesquisa fundamental para o progresso da medicina e para que se repensasse o papel do médico na sociedade da época. Os médicos muitas vezes eram vistos como indivíduos mais preocupados com riqueza e

reconhecimento do que com a cura dos seus pacientes. Essa situação é retratada na comédia de Molière, *O doente imaginário*, que, apesar de escrita no século XVII, foi um sucesso no século das Luzes:

Doutor Diaforus – Para ser sincero, acho que a nossa profissão é mais suave e agradável junto aos pobres, do que aos nobres. Quando um nobre fica doente, quer que os médicos descubram a cura a qualquer custo. Já com os pobres, coitados, é mais fácil. Passamos uma receitinha e pronto.

Toatene – Concordo [...] Que descaramento! [...] Onde já viu um doente querer ser curado, só porque é nobre? Os médicos não estão aí para curar, o papel deles é só cobrar por suas consultas e tratamentos. Os pacientes que tenham a paciência de se curar, se puderem!

Doutor Diaforus – Isso mesmo. Nossa única obrigação é tratar! (MOLIÈRE, 2011, p. 72).

Quando Diderot discorre sobre a prática médica do seu tempo, podemos perceber que ele compartilha da visão de Molière:

Uma doença é comumente um problema tão complicado e efeito de tantas causas,

um fenômeno tão variável de um enfermo a outro, que não concebo como o médico que visita cinquenta a sessenta pacientes por dia possa tratar bem um só. Por mais profundo conhecimento que se tenha quer da teoria quer da prática da arte médica, bastará tomar o pulso, examinar a língua, certificar-se do estado do ventre e da pele, observar as urinas, interrogar habilmente o enfermo ou sua enfermidade e escrever uma receita? Os médicos não acreditam absolutamente em sua arte ou fazem mais caso do dinheiro do que de nossa vida? (MOLIÉRE, 2011, p. 40).

Outro problema apresentado por Diderot é o da formação incompleta dos médicos, cujas consequências considera irreversíveis: “Um meio-médico é pior que um meio sábio, este importuna às vezes, o outro mata” (DIDEROT, 2000, p. 356). Os médicos mal formados também representariam um problema social, na medida em que comprometeriam a saúde pública como um todo:

[...] Considero um mau médico como uma pequena epidemia que dura tanto quanto ele viver, dois maus médicos dobram essa moléstia popular, um corpo de maus médicos seria uma grande praga para toda uma nação. Não acontece com o médico como acontece com o fabricante; o fabricante medíocre ainda é útil a um grande número de cidadãos que não podem pagar nem a qualidade excelente, nem a maneira requintada do produto. Ao contrário, o último da última classe da sociedade requer, ele também um médico excelente. (DIDEROT, 2000, p. 355).

Diderot acredita que a modificação desse quadro passa necessariamente por uma modificação das práticas exercidas na faculdade de medicina e também por uma intervenção do poder público, assumindo um papel ativo nesse processo. A seguir veremos a proposta de reforma do currículo e de implantação de um hospital universitário, no qual os alunos colocariam em prática o aprendizado adquirido, além de atender a uma necessidade básica da população, a saúde pública.

II – A proposta diderotiana

Diderot considerava muito importante que sua proposta educacional tivesse o espírito investigativo do seu tempo, que não fosse restrita a sistemas filosóficos

Para o filósofo, o mundo era semelhante a um laboratório, no qual se vivenciava uma experiência constante, conforme podemos ler na passagem da obra *Princípios Filosóficos da Matéria e do Movimento*: “[...] sou físico e químico, que tomo os corpos na natureza e não em minha cabeça, eu os vejo como existentes, diversos, revestidos de propriedade, de ações e agitando-se no universo como no laboratório” (DIDEROT, 2000, p. 249). Diderot vê a ciência como um campo aberto para várias possibilidades de interpretação. Segundo Ernst Cassirer, essa posição diderotiana significou um rompimento com o modelo de ciência produzido no seu século:

Diderot é o primeiro a romper com a visão do

mundo estático do século XVIII para dotá-lo de uma visão dinâmica. Todos os esquemas, todas as investigações puramente classificatórias lhe parecem estreitas, insuficientes, ou, pelo menos, só lhe parecem aproveitáveis para fixar o estado do saber num determinado momento específico. (CASSIRER, 2000, p. 138).

Podemos verificar essa preocupação diderotiana quando examinamos o exercício da prática médica na proposta das disciplinas do curso de medicina. Diderot sempre busca aliar o estudo teórico com o prático, refletindo uma tendência da época, como destaca Houbre: “Livrando-se pouco a pouco da influência dos antigos e da Igreja, estes se propõem a elaborar uma ciência médica racional fundada na observação da anatomia e da fisiologia que permitisse descobrir toda a verdade sobre a natureza humana” (HOUBRE, 2003, p. 94). Examinemos alguns exemplos dessa proposta no texto de Diderot.

O primeiro exemplo é sobre a necessidade de o professor aliar conhecimento prático e teórico para ser admitido como professor de cirurgia, exigência que será frisada durante todo o curso:

O professor de cirurgia tratará de todas as doenças puramente cirúrgicas, como as chagas, os tumores, as úlceras, as luxações e as fraturas. Ele descreverá a natureza e a maneira de curá-las, ele ministrará todos os anos um curso sobre as operações e os instrumentos; executará ou mandará executar por um assistente as operações no cadáver. Ele passará de lá para a aplicação de diferentes ataduras próprias, seja para a sujeição das partes, seja para a sujeição dos medicamentos. (DIDEROT, 2000, p. 360).

Podemos citar também as exigências para o professor da disciplina de matéria

médica e de farmácia, que deve não só conhecer a droga que administra e os “caracteres particulares que a constituem em seu estado mais perfeito, em seu estado de mediocridade e em seu estado defeituoso” (DIDEROT, 2000, p. 360), mas também ser o responsável direto pelas preparações farmacêuticas, evitando que haja alteração das receitas e garantindo que estas mantenham sua eficácia.

Além das disciplinas unirem prática e teoria, Diderot propõe que a faculdade de medicina mantenha um hospital, com dupla finalidade: ser um local de prática da aprendizagem e atender a uma necessidade de saúde pública. Analisemos essa dupla função dos hospitais escolas.

A primeira delas está ligada à prática da medicina, como lemos abaixo:

Para iniciar os estudantes na prática da medicina, estabelecer-se-ão em um hospital adjacente à escola duas salas, cada uma com vinte e cinco leitos. Uma dessas salas será destinada às doenças crônicas. Para tal efeito, eles dividirão seus cursos de medicina prática em dois anos. No primeiro, tratarão das moléstias agudas, no segundo, das moléstias crônicas. Em seguida, explicarão a natureza e tratamento das enfermidades particulares das mulheres e crianças. Eles dividirão o serviço de maneira que a cada ano, um dos professores trate das doenças agudas e o outro, das doenças crônicas. Cada um dos dois professores fará sua visita na sala de que estiver encarregado; seus estudantes o acompanharão. Aí, ele os fará observar os sintomas de cada uma das moléstias que tiver de tratar, indicar-lhes-á os meios de descobrir suas causas, fará com que reparem na marcha que a natureza segue mais comumente, nas indicações que no caso cumpre preencher e lhes apresentará a razão do método curativo que julgar necessário adotar. Se o doente morrer, ele será obrigado, sem que nenhuma razão ou pretexto possa dispensá-lo disso, a mandar abrir o cadáver, em presença dos estudantes. Seria de desejar que ele possuísse a coragem de confessar o seu erro, quando tiver se enganado, mas esta ingenuidade que Boerhaave, Sydenham e

Hipócrates tiveram, está quase acima das forças do homem e não se deve esperar muito disso.

Como seria difícil que, no decorrer de um curso de dois anos de duração, se apresentassem à arte exemplos de doenças de todas as espécies, independentemente dessas lições, cada um dos dois professores ministrará na escola aulas sobre todas aquelas que podem acometer os homens. (DIDEROT, 2000, p. 360).

Além do caráter pragmático, a proposta diderotiana também apresenta uma vertente política, uma vez que os hospitais escolas poderiam contribuir para atender a uma necessidade básica da população: a saúde pública. Diderot entende que o bom médico tem como objetivo atender à população e defende que a saúde pública é de responsabilidade do governo:

Se se deseja que os estudantes recebam em uma faculdade de medicina toda a instrução que lhes é necessária para exercer a arte de curar de uma maneira útil a seus concidadãos, é preciso recordar-se que a saúde pública é talvez o mais importante de todos os objetos. Se os homens são pobres, o soberano só protege desgraçados; se são valetudinários, ele cuida apenas de enfermos. (DIDEROT, 2000, p. 355).

Diderot defende que o governo é responsável pela saúde pública. No verbete “Autoridade Política”, o filósofo discorre sobre esse tema:

Aliás, o governo, embora hereditário em uma família e depositado na mão de um só, não é um bem particular, mas um bem público, que por consequência não pode jamais ser tirado do povo, o único a quem pertence essencialmente e com plena propriedade. [...] Não é o Estado que pertence ao príncipe que pertence ao Estado; mas pertence ao príncipe governar no Estado, porque o Estado o escolheu para isso, porque ele se comprometeu com os povos na

administração dos negócios, e porque eles de seu lado se comprometeram a obedecer-lhe em conformidade com as leis. (DIDEROT, 2000, p. 258).

Além de evocar a responsabilidade do governo na administração pública, nesse texto Diderot apresenta outro aspecto fundamental do seu pensamento, uma das características que marcam o pensamento iluminista na história da humanidade: a ideia de igualdade política. Podemos verificar tal posicionamento quando analisamos a passagem abaixo, em que o filósofo critica a postura de um ministro da época, que defendia que o governo somente deveria preocupar-se com os cidadãos saudáveis de uma nação:

Um doente incurável no meio de uma família é como uma árvore morta no meio de um jardim, se as raízes apodrecidas forem aí funestas a todos os arbustos que a cercam. Os cuidados que a ternura ou a comiseração não pode recusar a um velho enfermo, a uma criança doentia, atrapalham a ordem dos deveres e espalham o amargo na jornada diária daqueles a que ocupam.

[...] Este raciocínio é de um homem? Não. É de um ministro. O ministro despreza o velho que não serve mais para nada e avalia a criança apenas pelo futuro que dela espera; não há para ele senão uma vida preciosa: a do homem feito e útil. Sua cabeça é como uma colmeia onde, a exemplo das abelhas, ele extermina todas aquelas que cessam de dar mel. (DIDEROT, 2000, p. 357).

Para Diderot, a aplicação desses princípios não era uma utopia, mas uma realidade possível. Como destacamos no início deste artigo, o texto *Plano de uma universidade* foi apresentado à Imperatriz Catarina, da Rússia, uma monarca simpatizante dos ideais iluministas. A propósito, pondera Salinas Fortes sobre a aliança entre reis e filósofos: “(...) à primeira vista, ver a aplicação prática, em termos políticos, da grande aspiração própria do Iluminismo e de acordo com a qual a Razão humana, apossando-se do poder político, estaria em condições de conduzir o homem à plena realização de seu destino” (FORTES, 2004, p. 75).

Conclusão

Ao analisarmos a proposta diderotiana para a educação, em especial para a faculdade de medicina, verificamos que a escola assume um novo papel: o de promoção

de conhecimento e, conseqüentemente, de progresso e cidadania. Assim destaca Tzvetan Todorov: “Também na escola destina-se a ser subtraído o poder eclesiástico para se tornar um lugar de propagação das Luzes, aberta a todos, portanto gratuita, e ao mesmo tempo obrigatória para todos” (TODOROV, 2008, p. 19).

Além de tratar de educação, o texto *Plano de uma universidade* traz outra importante característica vanguardista do pensamento diderotiano: a defesa da razão como promotora da igualdade entre os homens. Jonathan Israel, em sua análise sobre os pensadores iluministas, descreve seu modo de pensar: “[...] a razão filosófica como o único guia da vida humana, procuravam basear suas teorias no respeito da sociedade, no princípio de igualdade e separavam completamente a filosofia e a moralidade da teologia” (ISRAEL, 2013, p. 31).

Podemos concluir que as ideias de Diderot tiveram um papel de destaque no estabelecimento dos valores e ideais igualitários e democráticos fundamentais do mundo moderno.

Referências

ANDRADE, C.H.V. de. *História ilustrada da medicina da Idade Média ao século do início da razão* - A medicina no seu contexto sociocultural. São Paulo: Editora Baraúna, 2015.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

CAHEN, L. *Condorcet et La Révolution Française*. Paris: Felix Alcan, 1904.

CASSIRER, E. *A Filosofia do Iluminismo*. Campinas: Editora UNICAMP, 2000.

D’ALEMBERT, J. R. Experimental. In: DIDEROT, D. *Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

DIDEROT, D. Plano de uma universidade. In: DIDEROT, D. *Obras I Filosofia e Política*. São

Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

_____. Autoridade Política. In: DIDEROT, D. *Obras I Filosofia e Política*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

_____. Princípios Filosóficos da Matéria e do Movimento. In: DIDEROT, D. *Obras I Filosofia e Política*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000

. FORTES, L. R. S. *O Iluminismo e os reis filósofos*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HOUBRE, I. Inocência, saber, experiência e seu corpo no fim do século XVIII e começo do

XX. In: MATOS, M.I.S.; SOITEH, R. *O corpo feminino em debate*. São Paulo: UNESP, 2003.

ISRAEL, J. *A revolução das luzes: o Iluminismo Radical e as origens intelectuais da democracia moderna*. São Paulo: EDIPRO, 2013.

LUZURIAGA, L. *História da Educação Pública*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1959.

MOLIÈRE, J.B.P. *O doente imaginário*. São Paulo: Editora 34,

2011. TODOROV, T. *O espírito das luzes*. São Paulo:

Barcarolla, 2008.

TULIER, A. *Historia de la Universidad de Paris e da la Sornoba: de los origenes a Richeleu*. Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2010. Tomo 1.

_____ *Historia de la Universidad de Paris e da la Sornoba: de los origenes a Richeleu*. Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2010. Tomo 2.

WILSON, A. *Diderot*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

O TRABALHO DO PEDAGOGO DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RUPTURAS, REINTEGRAÇÕES E RESILIÊNCIA NA ATUAÇÃO NO ENSINO DE ARTE E CULTURA

Altimar Costa da Silva

PPG – EAHC – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Supervisora

Introdução

A crescente complexidade do mundo vai impingindo em todos os demais âmbitos da realidade um matiz cada vez mais cheio de densidade e enredado de relações carregadas de significados. A educação não poderia seguir imune a todo esse movimento abrangente (MORIN, 2000). Ao contrário, pois justamente por possuir uma natureza permeável ela não apenas absorve, mas é determinada pelos condicionantes sociais.

Nessa conjuntura, é praticamente uníssona a voz que afirma a realidade complexa que caracteriza o trabalho do professor. Muitas publicações demonstram esse fato, bem como diversos estudos explicitam as agruras da carreira docente. Portanto, os argumentos que discutem esse fenômeno se movem em uma ampla perspectiva, desde o senso comum, passando pelo coletivo social, até atingir os meios institucionais e acadêmicos.

Em toda essa dinâmica, um destaque especial deve ser dado ao tema do ensino de Arte e Cultura na Educação Básica, assunto que tem preocupado muitos educadores e setores interessados na questão. Trata-se de uma inquietude significativa, principalmente se tratando de um país em que o processo de rebaixamento da qualidade de ensino ocorre de maneira sistemática, principalmente para com a clientela escolar das camadas populares. Importa, por isso, verificar as implicações da prática da mediação cultural no ensino público.

A Diretoria de Ensino da Região de São José dos Campos pertence à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e oferece, através das unidades escolares, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Possui dezoito escolas de Ciclo I (escolas que atendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). A pesquisa foi proposta aos 276 docentes atuantes nessas instituições e contou com a intermediação e o apoio dos Professores Coordenadores Pedagógicos para a sua implementação.

Após a aplicação e a análise dos resultados do Questionário, foram escolhidos oito professores para a etapa do Grupo Focal (duas sessões). Como a formação do Grupo Focal é intencional, primou-se pela exigência de alguns pontos de semelhança entre os participantes. Esses parâmetros favoreceram os relatos de experiências, necessidades, valores e crenças, fatores relacionados à temática em foco, tendo em vista o objetivo de aprofundamento do estudo. Essa escolha foi determinada pelas necessidades da pesquisa, bem como pela pertinência dos dados relatados nos questionários. Nesse sentido, com a assessoria dos Professores Coordenadores Pedagógicos, foram escolhidos os participantes com competência e experiência para a efetivação de uma dinâmica interativa entre os membros (GATTI, 2005).

As vozes dos pedagogos do Ensino Fundamental I

Participaram voluntariamente da pesquisa cento e noventa professores (68,8%) do total de docentes, sendo que, destes, cento e quarenta e três possuíam o curso de Pedagogia (75,2%). A análise se concentrou sobre os dados extraídos desse segmento. Os profissionais estavam distribuídos da seguinte forma, quanto ao tempo de serviço: 17% de 0 a 5 anos de tempo no magistério; 14,8% de 6 a 10 anos de tempo no magistério; 11,5% de 11 a 15 anos de tempo no magistério; 11,5% de 16 a 20 anos de tempo no magistério; 27,3% de 21 a 25 anos de tempo no magistério; 10% de 26 a 30 anos de tempo no magistério; 4,2% mais de 30 anos de tempo no magistério e 3,7% não informaram o tempo no magistério.

Portanto, o grupo correspondente ao tempo de serviço de 21 a 25 anos de magistério é o que possui o maior número de profissionais, somando um percentual de 27,3%. Esse índice é relevante por demonstrar que esse grupo é formado por professores que estão adentrando na fase final da carreira, se for considerado o aspecto longitudinal que configura a profissão atualmente. O segundo maior grupo, de 0 a 5 anos de magistério, enquadra-se na categoria que está iniciando a jornada na educação pública estadual. A parcela abarcada pelas faixas de 11 a 15 e de 16 a 20 anos no magistério corresponde a significativos 23% dos sujeitos. Deve ser pontuado ainda que os dois últimos blocos abrangem o menor número de professores.

Sem deixar de considerar os limites que demarcam o levantamento feito nessa pesquisa, é pertinente realçar que os números não corroboram certa concepção do senso comum que defende que está ocorrendo um abandono dos jovens professores das escolas e, conseqüentemente, um envelhecimento progressivo da categoria. Nesse sentido, se forem agrupadas as três primeiras classes definidas (de 0 a 5 / de 6 a 10 / de 11 a 15 anos de atuação no magistério) será obtido um total de 43,3% do total pesquisado.

Foram respondidas doze perguntas, quando os docentes se posicionaram diante das afirmações. Os registros das ocorrências foram representados pela Escala de Likert (LAS CASAS; GUEVARA, 2010). Os docentes especificaram o seu nível de concordância ou

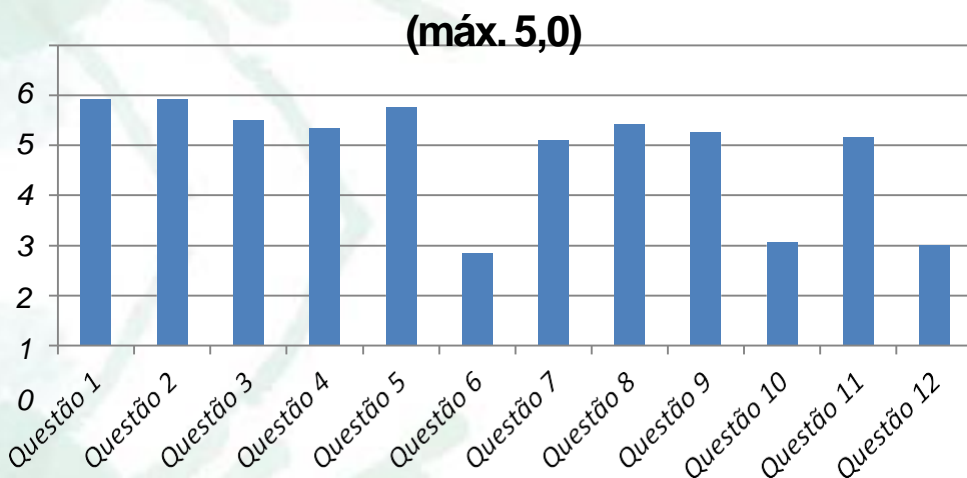
discordância com a proposição. Foi atribuído um número a cada resposta, que refletiu a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação (5 – Concordo Totalmente

– CT; 4 – Concordo – C; 3 – Indeciso – I; 2 – Discordo – D; 1 – Discordo Totalmente – DT). As respostas de cada professor foram somadas para gerar um escore total.

A seguir, esses escores foram ordenados em quadros explicitando as frequências, bem como os correspondentes aos escores mais altos e aos escores mais baixos. Esses dois grupos extremos representam os que têm opiniões mais favoráveis e menos favoráveis em relação ao enunciado. A média de cada questão foi obtida dividindo-se a soma total da Frequência (f) x Peso (p) por cento e quarenta e três, o total da amostra.

Os dados seguem abaixo:

Gráfico das médias das questões do Questionário



a) Sobre as aulas de Arte e Cultura

Questão 1) As aulas de Arte e Cultura são importantes para os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – média 4,93.

A coesão apresentada pelas respostas dos docentes, acerca dessa primeira afirmação, demonstra os méritos desse componente curricular no nível de ensino que atende às crianças que iniciam o Ensino Fundamental. A grande maioria dos pesquisados (134 docentes) concordou totalmente com a afirmação e 9 professores concordaram. Essa questão foi a que obteve a média mais alta, ou seja, a maior convergência retratada pelos pesquisados. Não houve indecisão ou discordância sobre a afirmação.

b) Sobre os professores especialistas

Questão 2) O ideal é que os Professores especialistas continuem lecionando Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – média 4,92.

Questão 5) Na ausência do Professor especialista de Arte deveria ocorrer a substituição por outro docente especialista – média 4,76.

Questão 6) As aulas de Arte, ministradas pelo Professor da classe, apresentam a mesma qualidade da aula dada pelo Especialista – média 1,85.

Pela ponderação das médias dessas questões constatou-se, com proeminência, a importância que os docentes atribuem ao professor especialista de Arte atuante nos anos iniciais. A questão 2 obteve a segunda média mais alta do questionário: 132 professores concordaram totalmente com a proposição, 11 concordaram e nenhum indicou indecisão ou discordância com a ideia apresentada. A questão 5 também foi referendada por um número significativo de professores (114 concordaram totalmente e 26 concordaram). Por outro lado, nada menos do que 120 docentes discordaram da afirmação proposta na questão 6 (70 divergiram totalmente). Essa foi a questão que obteve a menor média.

c) Sobre a formação do pedagogo

Questão 3) O curso de Pedagogia não oferece uma formação ideal para que o Professor da classe ministre aulas de Arte – média 4,51.

Questão 4) A maioria dos Professores da classe não domina o conteúdo específico de Arte – média 4,34.

As respostas retratam o reconhecimento das limitações enfrentadas pelos profissionais que não possuem a formação adequada oferecida no curso de Pedagogia para o ensino de Arte, fator com potencial para comprometer a qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos dos anos iniciais. Assim, sobre a questão 3, um total de 90 participantes concordou totalmente com a tese da questão e 44 concordaram. No que se refere à questão 4, boa parte dos docentes ratificou a questão, ou seja, 73 concordaram totalmente e 55 concordaram.

d) Sobre as aulas do professor especialista e do professor de classe

Questão 7) Quando o Professor da classe ministra aula de Arte ele geralmente não dá sequência ao conteúdo específico da disciplina – média 4,11.

Questão 8) Praticamente todos os Professores da classe ficam descontentes quando o Professor especialista de Arte falta à aula, gerando um tipo de ruptura no trabalho – média 4,42.

Questão 9) São muitas as dificuldades encontradas pelo Professor da classe quando substitui o Professor especialista de Arte – média 4,27.

Os índices demonstrados nas três perguntas contrastam a diferença entre a atuação do professor de Arte à frente da classe e a sua substituição pelo professor da classe. Nesse sentido, 68 entrevistados concordaram totalmente com a questão 7 e 51 concordaram. Isso demonstra uma boa anuência para a ideia apresentada. Sobre a questão 8, uma parte significativa dos pesquisados consentiu com o enunciado, pois 82 docentes concordaram totalmente e 47 concordaram. Também na questão 9 houve um grau elevado de concordância, chegando a 128 docentes.

e) Sobre a formação continuada e a gestão escolar

Questão 10) Existem dinâmicas reintegradoras para auxiliar na superação da ausência do Professor de Arte – média 2,06.

Questão 11) O planejamento coletivo é um mecanismo pedagógico que auxilia na interação entre o Professor da classe e o Professor de Arte para o desenvolvimento das aulas – média 4,16.

Questão 12) A gestão da escola oferece suporte para o Professor da classe quando o Professor de Arte falta à aula – média 2,0.

Se consideráveis rupturas, incidentes no trabalho do pedagogo no ensino de Arte e Cultura foram evidenciadas por números expressos nos dados coletados, conforme demonstrado, infelizmente as dinâmicas reintegradoras não foram apontadas com a mesma ênfase. Isso ficou evidente no baixo grau de concordância com a questão 10. O índice somente não foi inferior, tendo em vista que 20 profissionais concordaram com a tese e 2 concordaram totalmente. Nessa dimensão, a gestão da escola também revelou falhas, é o que se deduz da análise da questão 12 que obteve alto grau de discordância. Finalmente, convém fazer menção ao alto nível de concordância conferido pelos pesquisados à questão 11. Nesse pormenor, cabe consignar que é ponto assente entre os teóricos que o trabalho coletivo é essencial para a implementação das melhorias na educação.

As vozes dialogadas em Grupo Focal com pedagogos do Ensino Fundamental I

Procedeu-se a análise dos dados de acordo com as recomendações para pesquisas que utilizam o Grupo focal e a abordagem qualitativa. Com base nas perspectivas de Gatti (2005) foram executados dois movimentos na construção dos registros de análise. Realizou-se, inicialmente, uma organização dos registros pelas narrativas contextualizadas dos docentes, com vistas ao agrupamento das mesmas. Posteriormente, foi realizada a categorização das opiniões, estabelecendo o comparativo e as vinculações entre os agrupamentos, sob os seguintes temas descritores: - Rupturas incidentes no trabalho do pedagogo, no ensino de Arte e Cultura; - Dinâmicas reintegradoras incidentes no trabalho do pedagogo, no ensino de Arte e Cultura. As duas categorias foram subdivididas nos

seguintes eixos: aluno, professor, professor especialista, formação, materiais e recursos (apenas na primeira categoria), relações grupais, arte e cultura (apenas na primeira categoria), acesso cultural (apenas na segunda categoria) e mediação cultural (apenas na segunda categoria).

Uma amostragem das falas (com nomes fictícios) segue abaixo:

a) Sobre rupturas incidentes no trabalho do pedagogo, no ensino de Arte e Cultura

- Aluno

“Falta de especialista para acompanhar ou diagnosticar um aluno com dificuldades” (Prof. Carlos).

- Professor

“Se o professor está ausente, dar simplesmente um desenho para o aluno pintar, isso não é aula de Arte, o objetivo não é proposto dessa forma” (Profª Maria).

- Professor especialista

“As crianças têm muito a perder com a ausência da professora de Arte, principalmente quando é leitura de obras de arte que dá para fazer um trabalho muito bom, conectado com Língua Portuguesa” (Profª Joana).

- Formação

“Outra questão é sobre a formação. Na minha Faculdade tive Educação da Arte no primeiro semestre, bem deficitária. Precisaríamos de algo mais, em mais semestres, com uma visão diferente, não só sobre história da Arte” (Prof. Carlos).

- Materiais e recursos

“Estávamos traie escrever, mas a gente fica perguntando: será que vamos balhando com a questão cultura, com os pontos turísticos de São José dos Campos, e a região que tem nosso projeto ler poder levar os alunos? Ficamos limitados, não conseguimos fazer mais” (Prof. Carlos).

- Relações grupais

“Término de relacionamento entre os sujeitos” (Profª Denise).

- Arte e cultura

“Os alunos têm pouco ou quase nenhum acesso à cultura, pois os pais não têm o hábito de levá-los ao cinema, teatro, museu, biblioteca” (Profª Ana).

b) Sobre dinâmicas reintegradoras incidentes no trabalho do pedagogo, no ensino de Arte e Cultura

- Aluno

*“Dar apoio para que o aluno cresça no conhecimento”
(Profª Cristina).*

- Professor

*“O que a gente pode fazer em sala de aula é muito válido, é constante porque é o ano inteiro. Às vezes, a gente consegue até dar um pouquinho, nesse período que nós estamos sem professora. Até conseguimos dar uma assistência no que a professora estava dando”
(Profª Maria).*

- Professor especialista

*“É pensando que a nossa escola é de anos iniciais que esse Professor vem duas vezes, duas aulas na semana”
(Profª Beatriz).*

- Formação

“A formação em serviço é válida, porque você vai à formação e aplica, tem um retorno com os seus alunos. É algo que você tem propriedade para falar e fazer. Essa condição a gente tem para melhorar” (Prof. Carlos).

- Relações grupais

“Quanto à Professora de Arte, eu aprendo com ela, porque é outra habilidade, é outro conhecimento que ela tem e eu não tenho. Eu não sei ler uma obra de arte, eu sou leiga no assunto. A aula dela também é um aprendizado para mim” (Profª Beatriz).

- Acesso cultural

“Os alunos já têm o conhecimento próprio e no passeio eles acrescentam mais. E aqui a gente vai fazendo uma roda de conversa, uma entrevista, um debate, para enriquecer mais o que eles viram nesse passeio” (Profª Joana).

- Mediação cultural

“A mediação também é importante para que eles vejam que uma saída, por exemplo, tem um objetivo. Se a gente vai a uma exposição e não explora depois, não teve objetivo. Juntos eles podem despertar a atenção em coisas que o outro viu e achou interessante” (Profª Maria).

Os resultados obtidos pelo Grupo Focal permitiram inferir que outros fatores, além dos levantados pelo Questionário, determinam as rupturas, reintegrações e resiliência no trabalho do pedagogo no ensino de Arte e Cultura nos anos iniciais. É o que se concluiu, com base nas narrativas apresentadas. Os posicionamentos ensejaram um aprofundamento da análise, exercício capaz de promover um olhar para além da visão genérica, embasada em grandes módulos conceituais. Esse ponto ficou patente com a opinião de um professor que vislumbrou no fenômeno do término do relacionamento entre as pessoas como uma forma de ruptura no trabalho.

Assim também, a ausência de especialista para diagnosticar as dificuldades dos discentes foi percebida como ruptura no processo. No que tange ao professor, a questão da proposição de objetivos foi destacada, já que dar simplesmente um desenho ao aluno, na falta do professor especialista, também se torna um rompimento no processo de aprendizagem. Diante desse cenário, os professores atuam dentro das suas limitações, pois receberam uma formação insuficiente na Faculdade. Isso poderia ser diferente se o curso oferecesse maior tempo de estudo, não apenas sobre a história da Arte, a partir de uma visão diferente, diante das demandas atuais exigidas pelo currículo de Arte. Outro aspecto mencionado é que os alunos perdem com a falta da professora especialista, uma vez que a leitura interdisciplinar de uma obra de arte pode ser garantida com a sua presença.

A falta de recursos para levar os alunos aos passeios e pontos turísticos da cidade foi definida como uma grande barreira pelo entrevistado. Essa dificuldade recrudescer quando se constata que os eventos se alinham com projetos da escola. Essa condição potencializa as adversidades que circundam a ação pedagógica, em um cenário tão vulnerável aos variados reveses. Essa referência é urgente quando se reflete na prática pedagógica da área, pois o incremento do processo formativo em Arte é sensivelmente obstaculizado pela deficiência nas condições de participação dos movimentos culturais da comunidade.

Quanto às dinâmicas reintegradoras, as falas destacaram a importância do suporte e do apoio para o desenvolvimento do aluno. Essa trajetória não se concretizaria sem o desvelo das professoras da classe que mesmo na falta da docente especialista contribuem com o pouco que possuem para o crescimento do discente. Nesse cenário, a formação em serviço tem o seu valor, principalmente porque garante o retorno do trabalho realizado com os alunos. Da mesma maneira, é notória a dedicação do professor especialista que comparece duas vezes, duas aulas na semana, ao refletir que a escola atende aos anos iniciais. Ainda nesse campo da formação em serviço, potencializada pelas relações grupais, é pertinente citar a opinião que defendeu, como uma forma de reintegração, a capacitação que ocorre na própria escola, pela habilidade e prática da professora especialista.

No que diz respeito aos eventos culturais, quando eles são proporcionados, acrescentam importantes informações ao conhecimento que os alunos já possuem. Esse enriquecimento se torna uma forma de dinâmica reintegradora diante de uma condição

negadora que sempre insiste em vedar a esses sujeitos a integração a esses benefícios. Daí a importância atribuída pelos docentes aos mecanismos favorecedores dessa interação nas rodas de conversa e nos debates realçando os ganhos obtidos com o passeio.

Sobre a Mediação Cultural, todos os posicionamentos se alinham com o prisma da reintegração. Assim, um professor alegou que, com a ação mediadora, um passeio deixa de ser apenas um lazer e alcança o patamar de conhecimento, com suporte do planejamento que destaca a necessidade do objetivo na ação. Na explanação, ficou claro que a intervenção didática é capaz de levar o aluno a atentar para outros detalhes. Um dos papéis do educador é estimular o aluno a sentir e apreciar outras linguagens. Desse modo, a mediação atuou para a ampliação do repertório cultural das crianças. Martins (2014) corrobora essa visão:

Tanto nas instituições culturais como no espaço da escola, provocar essa experiência é a tônica da mediação cultural. O professor pode vir a ser um provocador dessas experiências estéticas e agir como um curador quando privilegia algumas obras e artistas e não outras, quando exhibe reproduções de obras com boa visibilidade, quando planeja uma visita a uma exposição ou a uma sala de espetáculos ou concertos, quando coordena a apresentação de trabalhos de seus alunos (seja em uma exposição ou espetáculo nos eventos da escola, etc.), quando dá a ver a cidade, o patrimônio cultural, a cultura visual e sonora. (MARTINS, 2014, p. 195).

Uma aproximação entre as narrativas e as abordagens do processo educativo

Em uma fase complementar da pesquisa, as falas dos entrevistados estão sendo comparadas com as diferentes opções pedagógicas que, para Mizukami (2013, p. 4) “poderiam estar fornecendo as diretrizes à ação docente, mesmo considerando-se que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível”. Esse procedimento tem revelado aspectos relevantes acerca das possíveis motivações subjacentes à prática profissional dos docentes. Na visão de Gondim (2003), os pesquisadores encontram nos grupos focais um instrumento que auxilia na investigação de atitudes, opiniões e processos de influência grupal, bem como fornece suporte para a criação de hipóteses, a construção teórica e a elaboração de instrumentos. Portanto, é nesse sentido de expansão investigativa que está se desenvolvendo o processo de cotejamento entre as narrativas e as tendências apresentadas por Mizukami (2013). Essa autora esclarece que

em situações brasileiras, provavelmente tenham sido cinco as abordagens que mais possam ter influenciado os professores:

Abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural. (MIZUKAMI, 2013, p. 4).

Assim, as opiniões dos participantes que estabelecem conexão com uma ou mais abordagens, permitiram a construção dos blocos analíticos a seguir. São vínculos percebidos, ainda preliminarmente, entre as posições dos professores e o arco teórico definido na pesquisa. As representações das narrativas, utilizadas para a composição de cada segmento, foram situadas em dois módulos: rupturas e reintegrações, que constam em parágrafos separados dentro de cada tópico.

a) Abordagem tradicional

Na esfera das rupturas, as considerações dos participantes se articulam com a abordagem tradicional em variados tópicos. O desrespeito pelas tradições pode ser visto como algo perigoso, quando há a intenção de se perpetuar determinado modelo, com o intuito de se manter certo estado de coisas. Aliado a esse ponto, está a aversão às mudanças nas políticas educacionais, principalmente quando elas se fazem necessárias para uma evolução. Passando para o âmbito da escola, existe um temor do professor no que tange à liberdade de cátedra. No entanto, esse aspecto pode esconder uma inquietude quanto a uma possível alteração no seu papel dominante em relação ao aluno e à comunidade escolar. Quanto à ideia de que a falta de recursos materiais rompe com a fluência do trabalho traduz uma concepção que privilegia a motivação extrínseca para a realização das atividades - viés tecnicista.

Quanto ao módulo das reintegrações, no que se refere à sociedade, a noção de ruptura chega a ser negada e aparece o conceito de percalço. O percalço, como mal menor, favorece a reintegração. Essa compreensão pode abrigar a concepção de continuidade e, portanto, a garantia de esquemas de manutenção da ordem estabelecida. Como decorrência, a educação trabalhará para ajustar as situações na medida do possível. Nesse processo, entra em cena a função dos especialistas que assumirão, com o professor, a aprendizagem da criança. É notória a opinião de que esses profissionais não apenas acompanharão, mas avaliarão o aprendiz. Há uma exacerbação do conhecimento *de fora* em detrimento do saber do aluno (educação bancária). A conclusão lógica dessa visão é que a reintegração se apresenta como dádiva, pois é preciso *dar* ao aluno a posse e o direito de aprender.

b) Abordagem comportamentalista

As falas dos educadores que foram destacadas, com respeito à dimensão da ruptura, encontram equiparação com a abordagem comportamentalista. Nesse sentido, a desigualdade social é sobrelevada quando se admite que o homem é meramente produto do meio. Seguindo essa trilha, na perspectiva da educação, os problemas familiares afetam nessa metodologia se torna ruptura, o número excessivo de alunos é um exemplo.

diretamente a aprendizagem, haja vista que certos acontecimentos se relacionam sucessivamente uns aos outros. Dentro da escola, a desmotivação dos professores é determinante no insucesso da criança, já que os interesses dos discentes são considerados apenas como uma variável dependente, a ser manipulada em determinada direção. Sendo a instrução individualizada uma estratégia preponderante nessa abordagem, qualquer interferência nessa metodologia se torna ruptura, o número excessivo de alunos é um exemplo.

No que tange às reintegrações, a ideia de se tentar resolver as adversidades emergentes na sociedade à medida que elas aparecerem dialoga com o princípio da cultura como espaço experimental, na perspectiva estímulo – resposta. No campo da educação, o termo *suporte* pode ser entendido pelo caráter mecânico. Assim, cabe à organização educacional, pela via do planejamento sociocultural, o diretivismo do comportamento. Então, oferecer suporte, suscita o protótipo da criança como ser respondente ao que é esperado. A noção de *suporte* reporta também aos modelos programados de aprendizagem, em que é comum a utilização do reforço. A posição que defende a flexibilidade como dinâmica reintegradora no ensino, corre o risco de representar formas de controle da escola em manejar padrões desejáveis. Por sua vez, uma metodologia pautada em objetivos claros foca o repertório delineado.

c) Abordagem humanista

As ideias versando sobre as rupturas dialogam com a perspectiva humanista. A sociedade não existe por si mesma, pois o homem é o configurador do mundo. Sendo assim, o preconceito é um risco, mas não algo imutável, já que a consciência permite significar e optar. Nessa tendência, embora o caráter subjetivo seja preponderante, o relacionamento é algo essencial. Portanto, o seu término é uma forma de ruptura, pois as percepções do sujeito se relacionam com as percepções dos outros. Nessa concepção, a família é necessária como o primeiro impulso na caminhada rumo à autonomia. Logo, a falta de comprometimento dos pais com a escolaridade promove uma forma de descontinuidade. A sala de aula deve possuir um ambiente de respeito incondicional pelo outro, considerado capaz de se autodirigir. Nesse sentido, não há lugar para uma metodologia negligente quanto às ideias, vivências e experiências.

No campo das reintegrações, impõe-se que a sociedade considere o homem na sua plenitude, embora o aspecto subjetivo deva ocupar lugar primordial. Tendo em vista que o objetivo último do ser humano é o uso pleno de suas potencialidades, o diálogo entre os atores envolvidos na sua formação é fundamental. Nesse aspecto, o indivíduo deve interagir com as outras pessoas, a fim de ser aceito. Como resultado dessa interação valorativa, forma-se a estrutura do ego no educando. No entanto, o papel dos profissionais da escola não deve se fundamentar na prescrição, mas seguir o padrão versátil de mediadores culturais. A aproximação entre esses segmentos é salutar, incluindo o especialista em Arte e Cultura, como um encontro deliberado e intencional visando experiências significativas. Enfim, uma metodologia caracterizada não como um produto imposto, mas como um processo escolhido.

d) Abordagem cognitivista

O bloco com as posições, elegidas para a vertente das rupturas, converge com os postulados da abordagem cognitivista nos termos seguintes. A tese da falta de conhecimento como ruptura do nível social combina com a defesa de que sem desenvolvimento mental dos cidadãos não se consuma um pacto democrático. Quanto à educação, a não aceitação do novo se torna um impeditivo real às situações desequilibradoras, propiciadoras da aquisição de conhecimento. No âmbito escolar, não se concebe, nessa abordagem, a ausência de profissionais capazes de conduzirem o processo educacional. A função do professor é destacada, tendo em vista que ele deve propor problemas aos alunos, assumir o papel de investigador e orientador, levando-os a trabalhar na direção da sua independência. Nessa linha deve se pautar a metodologia, já que impedir um ambiente facilitador da expressividade compromete os processos de formação intelectual dos alunos.

No lado das reintegrações, a visão dos respondentes é iniciada com a reconstrução de novos fundamentos para a sociedade como uma possibilidade, já que todo organismo tende a aumentar o seu controle sobre o meio, colocando-o a seu serviço. Assim, o tecido social, incluída aí a educação, progride de estádios mais rudes para os mais organizados, a partir de uma nova visão transformadora que engendra a evolução democrática. Em todo esse movimento, a escola, utilizando o método científico, proporá um repensar constante sobre novas ideias com debates investigativos. Como instituição, deve proporcionar ao aluno a possibilidade de desenvolvimento de suas potencialidades, de forma que possa intervir e inovar o meio. Nessa via, um ambiente propício à aprendizagem é fundamental, pois, como base metodológica, delineia um caminho impregnado de intencionalidade.

e) Abordagem sociocultural

As manifestações apontam, na dimensão sociocultural, que as modificações impostas pela classe dominante se tornam rupturas, pois o homem deve se tornar progressivamente o sujeito de sua práxis, ao responder aos desafios. Desse modo, toda forma de imposição, advinda de uma estrutura hierárquica, torna-se um tipo de barreira que impede a pessoa de transcender as situações de exploração. Esse cenário se agrava quando os alunos têm pouco acesso à cultura, enredo programado no bojo de uma civilização mantenedora de privilégios a poucos. Nessa trama, a equipe escolar tenta desenvolver o trabalho com o que se tem na escola. No terreno da metodologia, é inquietante asseverar que a falta de acesso ao conhecimento e à aprendizagem possa ser arquitetada nos gabinetes e aplicada no ambiente da sala de aula. Nessa prática, desvela-se o instrumento de manutenção do *status quo*.

As posições dos entrevistados, elencadas na coluna das reintegrações, inauguram algumas vias possíveis para a transformação desse estado de coisas. Nessa trajetória, a sociedade não caminha rumo à equidade se não passar por uma revolução educacional. Daí

a conjectura de que o ensino teve um bom avanço nas escolas públicas. Nesse projeto de libertação, o papel do professor é significativo, tendo em vista que, engajado numa prática emancipatória, procura questionar, com o educando, a cultura dominante. Por outro lado, envida energia no sentido de valorizar a linguagem e o cotidiano do discente, criando condições para que ele possa analisar o contexto e produzir cultura. Por conseguinte, o investimento nos professores é imprescindível para a formação de profissionais envolvidos. A escola não cumprirá seu papel se não valorizar o repertório cultural do aluno. Nessa pedagogia democrática, o profissional deverá primar pelo trabalho em equipe.

A associação entre os pareceres colocados pelos docentes e as abordagens apresentadas por Mizukami (2013) revela o nexos das influências dos diferentes modelos do processo de ensino-aprendizagem na trajetória profissional dos educadores. Buscando considerar elementos acerca da intencionalidade da ação educativa, tem sido possível conseguir interessantes interfaces, conforme exposto. Convém mencionar, entretanto, que a validade desse exercício não garante uma representatividade do material para além do recorte estabelecido pelo estudo, pois nenhum método é capaz de capturar toda a complexidade.

Considerações Finais

A pesquisa oportunizou uma experiência no sentido de entender as relações reveladas pelas duas vertentes complementares - Questionário / Grupo Focal. Esses parâmetros, embora diferentes, não estão isolados e foram extremamente necessários para que fossem levantados todos os elementos expostos nas partes desse artigo. Certamente todo estudo que se empreende é apenas um recorte do real. Assim sendo, nada mais sensato do que somar recursos metodológicos para que o conhecimento interdisciplinar sobre determinado aspecto seja mais adensado. Foi possível constatar essa complementaridade em vários tópicos que emergiram na pesquisa.

A análise estrutural, apreendida com o questionário, apontou que as aulas de Arte e Cultura são importantes para os alunos do Ensino Fundamental. Todos os pesquisados concordaram com essa afirmação. Outro aspecto frisado é que o ideal é que os professores especialistas continuem lecionando Arte nesse nível, pois o curso de Pedagogia não oferece uma formação ideal para o docente da classe. A transição para a análise individual proporcionou um olhar mais acurado sobre as conclusões da análise extensiva. Pelo Grupo Focal foram identificadas algumas condições que se constituem em rupturas, reintegrações e resiliência no ensino de Arte e Cultura nos anos iniciais, como a premência do aprimoramento desse componente no curso de Pedagogia. Assim, as narrativas nessa superfície possibilitaram elucidar os méritos de certos pormenores que escapam dos condicionantes estruturais, porém, sem negá-los.

Para Eisner (2008, p. 10) “à medida que aprendemos nas artes e através delas nós tornamo-nos inteligentes qualitativamente”. Muitos comungam desse pensamento e

atuam ativamente no mesmo sentido instigado por sua proposição. O presente estudo almeja, dentro de suas circunscrições, tráfegar à luz dessa perspectiva e contribuir com essa imprescindível área do saber, bem como somar esforços com o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) para a construção compartilhada de inteligências cada vez mais qualitativas.

Referências

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação.

Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, pp. 5 - 17, 2008.

FLACH, Frederic. *Resiliência: a arte de ser flexível*. Trad. Wladir D. São Paulo: Saraiva,

1991. GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e*

humanas. Brasília

- DF: Líber livro, 2005.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das

Letras, 2006.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa. *Revista Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, pp. 149 - 161, 2003.

LAS CASAS, Alexandre L. GUEVARA, Arnaldo J.H. *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste. *Teoria e Prática do Ensino de Arte: a Língua do Mundo*. São Paulo: FTD, 2010.

_____. *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos / org. Mirian Celeste Martins*. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 2013.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo. Cortez; Brasília. UNESCO, 2000.

Autores



Sobre Cultura, Política e Sociedade

Raphael de Jesus Pinto | **Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2903382011181759>.

Aluno do Doutorado Direto do Programa de pós graduação interdisciplinar em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Graduado no Bacharelado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP). É integrante do REATA - Laboratório de Estudos e Pesquisa em Reabilitação e Tecnologia Assistiva. Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da USP. Realizou trabalhos ligados a estimulação percepto motora em crianças com deficiência física na Unicamp.(2012-2013). Foi bolsista do Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes - Unicamp (2009-2013).

César Rocha Lima | **Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6455590770736349>. Doutorando em

Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades,

Direitos e Outras Legitimidades da FFLCH-USP. Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2013), possui licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Metodista de São Paulo (2011), e Bacharelado em Teologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007).

Edvaldo Sapia Gonçalves | **Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8929980439691005>.

Doutor em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em "Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades" da Universidade de São Paulo (2017). Mestre em Direito Civil pela Universidade Estadual de Maringá (2001). Especialista em História das Religiões pela Universidade Estadual de Maringá (2009). Especialista em Gestão da Qualidade e Segurança dos Alimentos pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (1991). Licenciado em História pela Universidade Estadual de Maringá (2009). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Civil, atuando principalmente nos seguintes temas: Direito Civil, Direito do Consumidor, Direito da Alimentação, Direito Sanitário e História do Direito.

Sobre Cultura, Política e Sociedade

Daniel Ayres Arnoni Rezende |Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/3892634893837685>

Possui graduação em História pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas. Atualmente é professor de História e Geografia - TUTORES EDUCAÇÃO MULTIDISCIPLINAR. Tem experiência na área de História e Literatura com ênfase em Humanidades e Processos Interculturais.

Karina de França Silva | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1728938497832032>.

Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura, Stricto Sensu da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pós-graduada em Tecnologias e Educação a Distância, graduada em Comunicação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Há doze anos atuo em Instituição Cultural. Áreas de interesse: Lazer e sua perspectiva cultural, História da Cultura, Identidade, Multiculturalismo, Hibridismo Cultural, Educação não formal.

Igor Alves Dantas de Oliveira | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3267525309956512>.

Igor Alves Dantas de Oliveira é Bacharel em Relações Internacionais pela Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP/2010), Especialista em Gerenciamento de Cidades (FAAP/2013), Mestre (UPM/2015) e Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. É professor do curso de Relações Internacionais da FAAP, onde leciona as disciplinas de Antropologia, Cultura e Identidade do Brasil, Cultura e Comportamento Contemporâneo e Economia Criativa. Atua também como Coordenador da Pós-Graduação da Faculdade de Economia da FAAP e Assessor Pedagógico da Faculdade. Além do Ensino Superior, possui experiência didática no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, tendo sido professor de Filosofia e Sociologia por quatro anos. Possui interesse nas áreas de Psicologia da Aprendizagem, Educação, Antropologia e Cultura Brasileira. Possui especial interesse nos estudos da abordagem Humanista de Carl Rogers para a Educação.

Sobre Cultura, Política e Sociedade

Débora Inácia Ribeiro | **Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7048029511754621>.

Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté - UNITAU (2013). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Salesiana de Lorena - UNISAL (1992) e especialização em Educação e Cultura pela UNITAU (2009). Tem experiência em Psicologia Clínica Existencial Humanista, Psicologia Escolar e Psicologia da Saúde. Experiência como docente no Ensino Superior.

Maria José de Oliveira Navarro | **Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1785651022339114>.

Mestre em: Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, curso realizado com Bolsa CAPES /PROSUP, defesa da dissertação ocorrida em fevereiro de 2017. Pós-graduada em Docência na Educação Superior(Lato Sensu) pela mesma instituição(2014). Graduada em Ciências Sociais e Políticas pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (2004). Cantora Popular pela OMB -Ordem dos Músicos do Brasil(2009). Realiza apresentações como Cantora Popular em locais públicos e privados. Profissional há mais de 20 anos na área de pesquisa de mercado, de opinião e científica. Tem experiência como professora de sociologia para Ensino Médio e EJA (ensino para jovens adultos) em Escolas Estaduais de São Paulo, além de ter ministrado aulas de cidadania para alunos de cursos técnicos profissionalizantes em ETEC Metalúrgica. Foi coordenadora de campo do projeto:Estado, Cidadania e Políticas de Saúde pelo CEDEC - Centro de Estudos e Cultura Contemporânea com a Coordenação geral de Amélia Cohn.(2003 a 2006).

Sobre Linguagens

Mariana Sabino Petean Galvão | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5936340180745645>.

Possui graduação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1998) e especialização em Organização de Eventos pelos Senac-SP. Atualmente é mestranda do Programa de Mestrado em Arte, Educação e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atuou como professora especialista nos cursos de Tecnologia em Eventos e Secretariado Executivo Trilíngue das Faculdades Metropolitanas Unidas no período de ago/2003 a dez/2015. Possui experiência na área de Comunicação, Cerimonial e Marketing, com ênfase em Cerimonial e Eventos, atuando principalmente nos seguintes temas: eventos, negócios, entretenimento, regionalização, cerimonial, Etiqueta, produção de eventos e Hospitalidade.

Mariana Hossein Fontes | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0490261274860229>.

Graduada em Publicidade e Propaganda - Ênfase em Criação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é mestranda com bolsa da Capes no curso Educação, Arte e História da Cultura na mesma universidade, em São Paulo. É integrante do GPA&LC - Grupo de Pesquisa em Arte e Linguagens Contemporâneas e do Projeto Animando com Massinha. Possui experiência profissional nas áreas de fotografia, criação publicitária e design gráfico. Durante a graduação foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC CNPq. Tem como áreas de pesquisa e atuação: Linguagem, principalmente sobre a Semiótica peirceana; Fotografia; História da Arte e da Cultura.

Hugo Nogueira Neto | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3190588763303765>.

Possui graduação em Comunicação Social Com Habilitação em Jornalismo pela Universidade de São Paulo (2012) e graduação em Odontologia pela Universidade de São Paulo (1991). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em História e Teoria do Audiovisual. Possui, igualmente, formação profissional na área de Arte Dramática e dedica-se a estudos no campo das Relações Internacionais. Atualmente desenvolve pesquisa na área de Cinema, História e Nazismo.

Sobre Linguagens

Clarissa Sampaio Amantea | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4398161998503611>

Professora Pesquisadora na área de Artes, Linguagens, Tecnologias e Design, na Contemporaneidade. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura; Especialista em Docência na Educação Superior; Bacharel em Design; Experiência Docente em Ensino Técnico. Curso Design de Interiores. Planejamento e ministração de aulas. Elaboração de conteúdos programáticos, avaliações, metodologias e processos de ensino-aprendizagem. Experiência Profissional em Design Têxtil para Interiores. Especificação de revestimentos têxteis em projetos residenciais e corporativos. Criação de estampas e desenvolvimento de produtos e coleções para o segmento têxtil de decoração. Pesquisas correlatas ao campo do Design e às situações de aprendizagem das salas de aula do Ensino Superior em Design na Contemporaneidade.

Marcelo Kammer Faria do Carmo:| Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/3723650822427483>

Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura pela U.P. Mackenzie, Especialista em design de produto pelo Centro Universitario Belas Artes de São Paulo e Bacharel em Desenho Industrial pela Faculdade de Belas Artes de SP. Experiência na área de Desenho Industrial, com ênfase em Desenvolvimento de protótipos, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior, design industrial, criatividade e inovação, e gestão de design.

Sobre Formação de Educadores

Márcia Tostes Costa da Silva | Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9666833418295590>.

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie- São Paulo (2004). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental I - Pós-graduada em Gestão Escolar em nível de especialização Lato Sensu. Graduada em Educação Religiosa pela Faculdade Teológica Batista do Norte do Brasil. Possui aperfeiçoamento em Educação Ambiental pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2013). Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo (2017).

Nora Machalous | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8260737502095499>.

Possui mestrado em Ciências Humanas pela Universidade de Santo Amaro (2002). Atualmente é coordenadora de área - Colégio Humboldt e professora nas Faculdades Humboldt. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Alemão. Possui especialização em Educação Ambiental e Gestão Estratégica de Pessoas. Cursa mestrado em Educação, Artes e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie, Atua em temas como: interdisciplinaridade, tecnologias computacionais, diversidade e história da cultura.

Adriana Torquato Resende | Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4356376899901402>

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Arujá (2007) e mestrado em Teologia pelo Centro Presbiteriano de Pós-graduação Andrew Jumper - Mackenzie (2002). Dissertação: "Valores educacionais cristãos presentes nos contos de Grimm - um estudo introdutório." Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Dissertação: "Ser professor: olhares de estudantes do 5o ano do Ensino Fundamental". (2013) Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura. Título da tese: "Cenários de práticas pedagógicas no 5o ano do Ensino Fundamental: professores, alunos e pesquisadora." (2017). Atuação principalmente nos seguintes temas: contos de fadas; reflexões teológico-pedagógicas, educação, formação de professores, práticas pedagógicas, ensino fundamental.

Sobre Formação de Educadores

Mariana Guerino da Silva Santos | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8010709609329668>

Professora de Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisa teatro, educação e formação de professores. Atriz da CiaBatta de teatro.

Eglon Pinto da Fonseca | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8431839955566277>

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Camilo Castelo Branco (Unicastelo- 2008), Mestrado em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal- 2012). Atualmente (2014) Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Trabalha como professor de Educação Física Escolar da Prefeitura de São Paulo. Tem experiência nas áreas da Educação não-formal em trabalhos sócio educativos por instituições não governamentais de São Paulo e Educação Física escolar. Desenvolve pesquisa sobre os processos educativos a partir das linguagens circenses estabelecendo diálogos com educadores sociais que atuam "debaixo das lonas de circo". Atua a partir dos seguintes temas: Linguagens circenses, Corporeidade e Educação, Educação Sócio comunitária, formação de Educadores profissionais (professor e arte educador).

Maria Filipa Costa Jorge | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3221697882666862>.

Possui graduação em Pedagogia Licenciatura pelo Instituto de Ensino Superior-Faculdade

Dottori (2012). Atualmente é professor da Escola Municipal Educação Infantil Paulo Freire. Atua como supervisora em instituições culturais e museológicas. Arte educadora da Fundação Bienal de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar. Faz parte do projeto de pesquisa coordenado pela Professora Doutora Maria de Fátima Ramos de Andrade (animando com massinha)-Mack Pesquisa- Universidade Presbiteriana Mackenzie. Faz parte do grupo de pesquisa: Conexões, mediadores, arte, cultura, vida e formação de educadores. Coordenado pela Professora Doutora Mirian Celeste Ferreira Dias Martins. Cursando mestrado no programa de Educação, arte e história da cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Sobre Formação de Educadores

Fernando Luis Cazarotto Berlezzi | Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4991811052936688>

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2017) Graduado em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008), Publicidade e Propaganda - hab. Criação Publicitária pela mesma instituição (2012). Produtor Executivo do Núcleo de Produção e Desenvolvimento Acadêmico, atuando diretamente na produção audiovisual para EaD da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e Produção de programas para a TV Mackenzie. Tem experiência na área de produção audiovisual, atuando principalmente nos seguintes temas: Novas Tecnologias para a Educação, Administração, EaD, roteiro e produção de curta metragens e programas de TV educativos e novos formatos.

Lucas Pereira Rezende | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5324526287887292>.

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016), possui Graduação de Tecnologia em Alimentos pelo Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Bambuí (2006) e Graduação em Teologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2015) e pelo Seminário Teológico JMC (2014). Atualmente é professor da Faculdade Teológica da Trindade. Tem experiência na área de Teologia, com ênfase em Teologia Sistemática, e na área de Tecnologia de Alimentos com ênfase em Tecnologia de Laticínios e Controle de Qualidade.

Altimar Costa da Silva | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2173553626392152>

Possui graduação em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Cruzeiro (1985), graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas de Cruzeiro (1987), Mestrado em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - U.E. de Americana (2006) e Doutorado em Educação pela Unicamp (2012) . Atualmente é estatutário como Supervisor de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Professor da Universidade Paulista. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, atuando principalmente no seguinte tema: gestão educacional.

