

Contribuições das

CIÊNCIAS HUMANAS

para a sociedade 2

FABIANO ELOY ATÍLIO BATISTA
(ORGANIZADOR)

Atena
Editora
Ano 2022

Contribuições das

CIÊNCIAS HUMANAS

para a sociedade 2

FABIANO ELOY ATÍLIO BATISTA
(ORGANIZADOR)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Atena
Editora
Ano 2022

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Contribuições das ciências humanas para a sociedade 2

Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Fabiano Eloy Atílio Batista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C764	Contribuições das ciências humanas para a sociedade 2 / Organizador Fabiano Eloy Atílio Batista. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5983-898-1 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.981221802 1. Ciências humanas. 2. Sociedade. I. Batista, Fabiano Eloy Atílio (Organizador). II. Título. CDD 101
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Caros leitores e leitoras;

A coletânea '**Contribuições das ciências humanas para a sociedade**', dividida em dois volumes, reúne textos de autores e autoras nacionais e internacionais que propõem em trazer discussões atuais, críticas e necessárias sobre a importância, bem como as diversas contribuições dos estudos na área das Ciências Humanas para a sociedade.

Assim, ao longo dos 35 artigos podemos vislumbrar uma série de indagações, questionamentos e reflexões, que negam, afirmam e constroem saberes para que possamos entender e ampliar nosso repertório de conhecimento sobre as mais diversas sociedades e culturas.

Ao longo do primeiro volume é exposto um conjunto de textos que tematizam sobre um panorama nacional, enfatizando, sobretudo, as contribuições das Ciências Humanas para compreensão das dinâmicas e interações no Brasil. Assim, as principais abordagens e temáticas deste volume são: questões regionais, política e planejamento, educação e ciência, representações sociais sobre a velhice, agricultura familiar, questões mercadológicas, condições de trabalho, religião, dentre outros temas que exploram, cada qual a sua maneira, a realidade brasileira e as múltiplas relações com as Ciências Humanas.

No segundo volume os textos reunidos discutem sobre as produções das identidades, subjetivações, metodologias e epistemologia das Ciências Humanas, questões sobre a comunidade surda, juventude, suicídio, vida e morte e processos discursivos, se consolidando como uma abordagem multidisciplinar dentro das Ciências Humanas.

Neste sentido, podemos compreender, a partir das leituras, que as contribuições das Ciências Humanas, ao longo dos anos, nos permitem, conhecer nossa história, a história dos outros, entender o homem e a sociedade como um todo. Suas contribuições nos fornecem informações sobre Política, Mercado, Trabalho, Artes, Natureza, Relações Sociais, dentre outras instâncias da vida humana que precisam, cotidianamente, serem perscrutadas, remexidas e revisitadas, pois todas essas informações fazem de nós seres críticos e nos permitem a entender a realidade a nossa volta.

Por fim, esperamos que a coletânea '**Contribuições das ciências humanas para a sociedade**' possa se mostrar como uma possibilidade discursiva para novas pesquisas e novos olhares sobre as contribuições das Ciências Humanas para a sociedade, buscando, cada vez mais, uma ampliação do conhecimento em diversos níveis.

A todos e todas, esperamos que gostem e que tenham uma agradável leitura!


Fabiano Eloy Atílio Batista

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A PRODUÇÃO IDENTITÁRIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOS INDÍGENAS EM MATERIAL DIDÁTICO PUBLICIZADO NO CIBERESPAÇO

Icléia Caires Moreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9812218021>

CAPÍTULO 2..... 16

QUESTIONAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS CONTEMPORÂNEOS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DA METODOLOGIA DE PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS


Amilcar Baiardi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9812218022>

CAPÍTULO 3..... 28

LOS CAMINOS EPISTEMOLÓGICOS EN LA OBRA DE PIERRE BOURDIEU: CIENTIFICISMO, REFLEXIVIDAD Y SENTIDO COMÚN

Pedro Robertt


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9812218023>

CAPÍTULO 4..... 41

ETHOS DA IDENTIDADE CULTURAL EM STUART HALL

Marcelo Manoel de Sousa


Saraí Patrícia Schmidt

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9812218024>

CAPÍTULO 5..... 56

SLAM SURDO: POESIA ORAL INCLUSIVA E ENGAJADA EM ESPAÇOS URBANOS CONTEMPORÂNEOS


Wanderlina Maria de Souza Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9812218025>

CAPÍTULO 6..... 67

DIFERENÇAS ENTRE FALA E ESCRITA DO SURDO: REFLEXÕES TEÓRICAS SEGUNDO UMA EXPERIÊNCIA PRÓPRIA

Ana Paula Oliveira e Fernandes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9812218026>


CAPÍTULO 7..... 84

PROPOSTA DE UMA METODOLOGIA PSICOSSOCIOLÓGICA DE ANÁLISE DE DISPUTAS E RIVALIDADES EM CENÁRIOS SOCIAIS

Jair Araújo de Lima

José Jorge de Miranda Neto


Juliane Ramalho dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9812218027>

CAPÍTULO 8..... 105

PREVENÇÃO DO SUICÍDIO EM JOVENS: A RELEVÂNCIA DA AUTOESTIMA

Hanna Helen Gadelha de Souza Othon

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9812218028>

CAPÍTULO 9..... 110


ENTRE A GLÓRIA E A LOUCURA - A PERSONAGEM FEMININA NA PROSA REGIONALISTA DE *INOCÊNCIA*, *FOGO MORTO* E *LAVOURA ARCAICA*

Rafaella de Aragão Gonçalves Nakayama Borges

Maria Eduarda Stadnick de Medeiros

Rhayane Duarte Rabelo

Luciana de Cassia Camargo Pirani

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9812218029>

CAPÍTULO 10..... 126

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA BIBLIOTECA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A OBRA O GUARANI EM HQ, DE LUIS GÊ E IVAN JAF

Yasmin Rodrigues Menezes

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98122180210>

CAPÍTULO 11..... 139

CONCEPÇÕES DE MORTE E MORRER DE DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO DA UERN: A VIDA, VALOR ABSOLUTO

Paulo Sérgio Raposo da Silva

João Bosco Filho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98122180211>

CAPÍTULO 12..... 149

A ESCRITA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS E TEXTOS ACADÊMICOS: ACIMA DO BEM E DO MAL?

Flávio Luis Freire Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98122180212>

CAPÍTULO 13..... 159


A APLICAÇÃO DO INGLÊS INSTRUMENTAL COMO METODOLOGIA ATIVA EM PROJETO INTERDISCIPLINAR NO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA






Daniela Brugnaro Massari Sanches

Gislaine Aparecida Barana Delbianco

Ricardo Francischetti Jacob

Sérgio Delbianco Filho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98122180213>

CAPÍTULO 14.....	168
LA REPRODUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA ENFERMERÍA EN GUANAJUATO	
Elia Lona Moctezuma	
Elia Lara Lona	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.98122180214	
CAPÍTULO 15.....	181
O ENSINO DA SOCIOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO	
Natalina Sousa Ferreira	
Karine Beatriz Nascimento da Silveira	
Josinete Pereira Lima	
Eleanor Gomes da Silva Palhano	
Sidclay Santos Furtado	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.98122180215	
CAPÍTULO 16.....	192
PRODUCCIÓN DE ESPACIOS DE CONSERVACIÓN	
Amparo Albalat Botana	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.98122180216	
CAPÍTULO 17.....	211
DISCURSO E REPRESENTAÇÃO EM “O JARDINEIRO TIMÓTEO”	
Maria Cecília de Lima	
Eliana Dias	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.98122180217	
CAPÍTULO 18.....	223
COM QUE ROUPA EU VOU: A FUNÇÃO SOCIAL DA ROUPA ENQUANTO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO VISUAL	
Adelci Silva dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.98122180218	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	236
ÍNDICE REMISSIVO.....	237

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A PRODUÇÃO IDENTITÁRIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOS INDÍGENAS EM MATERIAL DIDÁTICO PUBLICIZADO NO CIBERESPAÇO

Data de aceite: 01/02/2022

Icléia Caires Moreira

Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. Professora das Faculdades integradas de Três Lagoas – FITL-AEMS, membro do NEAD/UEMS – Grupo de estudos em Análise do Discurso da universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Este texto trata-se de uma versão ampliada das reflexões de um artigo publicado nos anais do IV SIAD-Simpósio sobre Análise do Discurso, ocorrido de 14 a 17 de setembro de 2016.

RESUMO: Pautados, transdisciplinarmente, na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1988); no artifício arqueogenealógico foucaultiano (1988, 1997, 2013); e na perspectiva decolonial (CASTRO-GOMES, 2005; MINGNOLO, 2003; MORENO, 2005), somadas às considerações Culturalistas (BHABHA, 2013). Temos o objetivo geral de problematizar os possíveis efeitos de sentido de exclusão do indígena, imergidos do guia didático “Cineastas indígenas para jovens e crianças” publicizado no ciberespaço. Especificamente, pretende-se adentrar nesta rede discursiva, voltada ao ensino fundamental, para observar como se constroem, pela voz do branco, as imagens a respeito indígena e de sua cultura perante a sociedade, a partir das formações

discursivas e interdiscursos constitutivos dos sentidos na história. Resultados obtidos apontam que o material didático, objeto de estudo desta pesquisa, delineia modos de subjetivação dos traços identitário-culturais de seis etnias indígenas, por meio de narrativas, comentários e imagens, subjetivando tais sujeitos como subalternos e (re)legando-lhes ao entrelugar da não pertença no bojo da sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Guia Didático; Subjetividade; Indígena.

ABSTRACT: This work is guided, transdisciplinary, from the perspective of French Discourse Analysis (PÊCHEUX, 1988); under the archeology and genealogy device studied by Foucault (1997, 2001, 2013); and from the Decolonial perspective (CASTRO-GOMES, 2005; MINGNOLO, 2003; MORENO, 2005), added to Culturalist considerations (BHABHA, 2013). Our overall objective is to problematize the possible sense effects of the indigenous inclusion, immersed in the teaching guide called “Indigenous Filmmakers for youth and children” publicized in the cyberspace. We specifically intend to enter this discursive network, which is dedicated to primary education, to observe how it is built, through the white voice, the images about the indigenous and their culture before the society, from the constitutive discursive and interdiscourse sense formations in history. Results obtained show that the teaching material, the object of study of this research, outlines modes of subjectivation of the cultural-identity traits of six indigenous ethnic groups, through narratives,

comments and images, subjectifying such subjects as subordinates and (re)legating them to the between-place of non-belonging in the heart of contemporary society.

KEYWORDS: Teaching guide; subjectivity; indigenous.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste texto são apresentadas reflexões de uma pesquisa de mestrado, cujo foco centrou-se na problematização dos possíveis efeitos de sentido de in-exclusão do indígena, emergidos do guia didático “Cineastas indígenas para jovens e crianças” (CIPJC), publicado em 2010, e publicizado no ciberespaço. Este material didático foi organizado na forma de um guia e dois DVDs, pelos idealizadores do projeto “Vídeo nas aldeias”, para ser utilizado como instrumento didático-pedagógico em escolas de ensino fundamental regular. O aparato encontra-se disponibilizado para *download* no ciberespaço, via site da Ong (Organização não governamental) que leva o mesmo nome do projeto.

Especificamente, pretendemos adentrar nesta rede discursiva, voltada ao ensino público fundamental, para desvelar as imagens construídas a respeito indígena e de sua cultura perante a sociedade, a partir das formações discursivas e interdiscursos constitutivos dos sentidos na história. Além de observar como o poder espalha-se nesta trama por meio de estratégias dispersas e discretas, quase imperceptíveis, mas que são extremamente fecundas, em face da construção de uma representação marginalizada e subalterna do outro que é falado pela voz dos que fazem parte da hegemonia.

Como o Discurso configura-se sob três aspectos, é produtor/(re)produtor de conhecimentos e crenças via diferentes modos de representação; capaz de estabelecer relações sociais e cria, (re)força ou (re)constitui identidades, esta pesquisa pretende refletir como ele pode privilegiar certos sujeitos em detrimento de outros, por meio de acontecimentos discursivos situados em determinados momentos históricos, que se cristalizam pela ação da memória e latejam interdiscursivamente no dito (MARTINS, 2005).

Nesse ínterim, mobilizamos a hipótese de que a representação identitário-cultural do indígena, nesse arquivo eleito para análise, ocorre via discurso do branco, como um processo de subjetivação/identificação a respeito do sujeito indígena mediante o uso das novas tecnologias e se dá de forma in-excludente, o que ocasiona o reforço da subalternização das populações originárias.

Esta mobilização acadêmica, trata-se de uma tentativa de capturar na materialidade linguística traços de identificação que possibilitem compreender como se constituem na/pela linguagem didática as representações das identidades dos indígenas de seis etnias diferentes, a saber: Wajãpi, Ashaninka, Kisêdjê, Ikpeng, Panará e Mbya-Guarani. A ideia é rastrear como se estabelecem os estereótipos do que é ser indígena para cenário educacional brasileiro, hoje, quando emerge, cada vez mais, livros didáticos e paradidáticos subsidiados pelo aparato legal (lei n. 11.645/08), vinculados à tecnologias da informação e

cuja publicização proporciona uma veiculação de maior alcance do que é ser pertencente às culturas originárias que fazem parte do Estado-nação brasileiro.

Amparados, transdisciplinarmente, pela corrente teórica da Análise do Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1988); no artifício metodológico foucaultiano arqueogenealógico (1988, 1997, 2013); e na perspectiva Decolonial (CASTRO-GÔMES, 2005; MIGNOLO, 2003; MORENO, 2005) e apontamentos Culturalistas (BHABHA, 2013), pretende-se contribuir para desmitificação das representações cristalizadas dos sujeitos indígenas, sobretudo, no que se refere a ideia de “Bom Selvagem”, advinda do ideário colonial de 1500 anos atrás, que permeiam e emergem do material em análise, expondo sua não transparência, mas a opacidade do dizer, enlaçada na história e na memória, geradora de uma vastidão de sentidos que latentes emergentes da/na construção das posições dos sujeito e suas coletividades, bem como do/no processo de transformação da(s) vida(s) e da(s) cultura(s) do(s) outro(s) em formas de saber, perpassadas de poder.

A escolha desta temática justifica-se pelo ineditismo do gesto de interpretação, por tratar-se de assunto de relevância social, na atualidade, que ainda se encontra em escassez de produção científica, no que concerne aos processos de subjetivação do sujeito indígena no discurso didático vigente e circulante na sociedade hegemônica. Deste modo, considerar a investigação discursiva dos itens lexicais utilizados no discurso didático colabora, de forma significativa, para deslocarmos determinadas visões consideradas como verdades irrefutáveis que legitimam preconceitos e relegam determinados sujeitos a posições marginais no bojo da sociedade.

Resultados obtidos apontam que o material didático, objeto de estudo desta pesquisa, delinea modos de subjetivação dos traços identitário-culturais de seis etnias indígenas, por meio de narrativas, comentários e imagens, subjetivando tais sujeitos como subalternos e (re)legando-lhes ao entre-lugar da não pertença no bojo da sociedade contemporânea.

2 | MATERIAL DIDÁTICO, TEMÁTICA INDÍGENA E SUAS (INTER)RELAÇÕES

São muitos os pontos de vista pelos quais a questão do livro/guia didático pode ser analisada. Aspectos metodológicos, linguísticos e ideológicos têm atraído à atenção de incontáveis trabalhos desenvolvidos nas últimas décadas. Nosso olhar e atenção, entretanto, centram-se, especificamente, em analisar como são construídas as imagens a respeito dos indígenas e de suas culturas perante a sociedade, a partir das formações discursivas e interdiscursos constitutivos dos sentidos na conjuntura histórica brasileira, nesses materiais disponibilizados ao trabalho pedagógico e usados como instrumentos de inclusão étnico-cultural desses povos dentro do cenário educacional.

É sabido que por força da lei 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, fica instituído no currículo oficial escolar o estudo das histórias e culturas indígenas. Esse tipo de iniciativa trata-se de uma ampliação e cumprimento da participação do Brasil no

cenário internacional, cuja pressão recai para a criação de leis de apoio à diversidade. A partir delas, a vida dos sujeitos na sociedade passa pela esfera da administração, tem aí o processo de subjetivação controlada, contida (DIAS, 2010).

Nesse limiar, o Estado passa, então, a (in)(en)formar os sujeitos, tanto os que são transformados em forma de saber quanto os que estão em fase de escolarização básica. Aqueles que são considerados à margem são introduzidos à dinâmica social, por meio das políticas públicas de inclusão. Uma vez “integrado” ao sistema socioeconômico cria-se a impressão de reconhecimento e valorização dado pela lei de amparo a diversidade cultural. Isso permite ao Estado, como ente que rege e organiza a vida da população em um dado território, criar uma representação de si como remediador das diferenças historicamente construídas e promotor de ações afirmativas de inclusão. Situação que o aloca em uma posição de produtividade e positividade perante a pauta internacional arregimentada pela ONU (Organização das Nações Unidas)

Em consonância com esse quadro surgem iniciativas de produção a aparatos didáticos que são viabilizadores do cumprimento lei 11.645/08, dentro do sistema educacional brasileiro. Sob esta possibilidade de produção didático-pedagógica, Ongs e projetos sociais mobilizam-se para criar artefatos didáticos que colaborem com o trabalho pedagógico e permitam colocar em prática os ditames legais, sob o patrocínio das instâncias Estatais nacionais e internacionais.

Assim, surge, no ano 2010, o CIPJC, aparato didático organizado na forma de um guia e dois DVDs, criado pelo projeto “Vídeo nas aldeias”, patrocinado pela Unesco, organizado para ser distribuídos em escolas de ensino fundamental regular e disponibilizado para *download* no ciberespaço, em dois formatos (PDF e cópia virtual interativa) por meio do site da Ong Vídeo nas aldeias, que também é conhecida pela sigla (VNA).

Esse processo de publicização do material no ciberespaço converge para uma ação de inclusão ainda mais ampliada, uma vez que proporciona a universalização do conteúdo por meio do acesso à rede mundial de computadores de modo global. Observa-se aí que o guia tem por objetivo a produção de uma identidade integrativa para os indígenas capaz de se expandir para além dos limites escolares e ser acessada por pessoas que desejem aprender sobre as culturas e povos originários de nosso território.

Conforme Pierre Lèvy (1993, p. 92) o ciberespaço define-se como um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e suas memórias. Deslocando-o para o cenário reflexivo da AD de linha francesa, podemos compreendê-lo como um novo campo discursivo em que se realizam trocas simbólicas de todas as ordens entre sujeitos. É um novo suporte de representações que subjetiva a constituição identitária e organização/disponibilização do dito em rede. Um universo oceânico de informações abrigadas, onde os sujeitos “navegam e alimentam-se desse universo” (LÉVY, 2009).

Segundo Lèvy (1993), ao redor dos equipamentos coletivos da percepção, do pensamento e da comunicação é que se organiza em grande parte a vida da sociedade.

No cotidiano, é que se agenciam as subjetividades dos grupos e emergem os efeitos de sentido que circulam dando forma às possibilidades de ser trama simbólica da linguagem (ORLANDI, 2007). As instituições e máquinas informacionais estão entrelaçadas no íntimo do sujeito. A progressão multiforme das tecnologias da mente e das metas de comunicação podem ser interpretadas como um processo metafísico molecular, redistribuindo incessantemente as relações entre sujeitos individuais, objetos e coletivos.

Esse suporte ocupa hoje um espaço de destaque na formação da esfera pública e deveria ser compreendido como uma base em que se possa criticar, romper com determinismos propostos pelos discursos hegemônicos, contudo, de acordo com as informações nele disponibilizadas, pode também vir a transformar-se em um lugar de reforço da ideologia dominante, da exclusão das minorias (MELO, 2003) e estereotipação dos sujeitos. Sob esta égide, articulamos com Foucault (2013) que poder e sua teia de relações, conformadoras de uma rede, pode ser altamente produtivo para o que é positivo ou negativo, depende dos feixes de interesses a que se vinculam, consciente ou inconscientemente.

Com efeito, entendemos que a produção do guia didático é um meio em que sujeitos inscrevem-se via língua(gem), deixam sua marca no discurso vigente. No momento em que o discurso ocorre, em sua enunciação, há a atualização do já-dito, causando novos efeitos de sentido, todavia, esse processo parte daquilo que já circula, interdiscursivamente, a respeito da temática indígena. Isto é, ainda é possível notar nas materialidades didáticas a reiteração, via papel da memória discursiva, da visão do indígena como um sujeito ligado à natureza, de corpo pintado permeado de adornos e plumagens que vive em ambiente isolado e pouco civilizado que aprende por intermédio do branco a lidar com artefatos tecnológicos para contar a história de sua gente e seus costumes.

A obra eleita, por exemplo, tenta dar um caráter contemporâneo ao tema, ao trazer 5 etnias alocadas em pontos estratégicos do Brasil (de Norte a Sul), mas se perde na reiteração da ideia de “descoberta” e do “bom selvagem” a quem o branco “precisa” civilizar. Deixa em silêncio (ORLANDI, 2007) a quantidade de deslocamentos transculturais (RAMA, 2008) que permitiram aos indígenas ocuparem os espaços urbanos, estudar, trabalhar, ter profissões hegemônicas, junto a prática de suas culturas originárias, sob um ato de resistência para entender os processos pelos quais elas precisariam passar para manterem-se vivas, não serem engolidas pelo desejo de dizimação e integração do colonizador.

3 | ALINHAVANDO OS FIOS TEÓRICOS

Ao investigar as tramas desse aparelho discursivo, fazem-se necessárias algumas linhas, de modo transdisciplinar, a respeito da Análise do discurso (AD), conhecimento que sonda os possíveis efeitos de sentido das materialidades formuladas e postas em circulação na sociedade, dos escritos de Michel Foucault, no que concerne a objetivação e

a subjetivação dos indivíduos, processos complementares que se relacionam por meio de jogos de verdade. Somadas às considerações da visada Decolonial que tem contribuído para deslocamento e reflexão sobre os povos latino-americanos, bem como a ideia de entre-lugar que o Culturalismo traz à baila para tratarmos do lócus de marginalidade e exclusão que se estabelecem dentro do discurso moderno colonial que se perpetua na contemporaneidade, a partir de novos suportes e novas ocasiões de assimetria cultural entre os sujeitos.

O alinhavo de tais fios teóricos, é que permite a essa pesquisa significar em seu próprio contexto geostórico (MIGNOLO, 2003) e cultural com seus sujeitos em constante trânsito, celebrações móveis de suas identidades, formadas e (trans)formadas continuamente pelas formas que são representados ou interpelados nos sistemas culturais em que se inserem (HALL, 2006). Além disso, a caracterização sócio-histórica a respeito das condições de produção que correspondem ao contexto do recorte que compõem o *corpus* em análise possibilita-nos pensar a subjetividade, descortinar como a língua sucede no homem e se estrutura no acontecimento do discurso (ORLANDI, 2012). De maneira, a significar de modos específicos vinculados a interesses que vão além da superfície das questões sociais e que incidem, diretamente, na vida das pessoas.

A problematização da questão da identidade das etnias trabalhadas pelo material institui-se por meio do ato de des-confiar do dito dessas propostas que desejam tornarem-se elementos constitutivos do processo educacional brasileiro quanto à implementação de ações ligadas a diversidade cultural. Como todo material didático nada mais é do que um modo de subjetivação dos sujeitos (FOUCAULT, 1997). É desse fulcro reflexivo que insurge a preocupação em compreender e ponderar sobre as questões: como os indígenas têm sido representados pelo discurso que emerge deste livro didático? Em que medida essa representação interfere em seus movimentos identitários? Como o branco significa essa forma de saber?

Nesse ínterim, podemos observar, pelo viés da AD francesa, que a linguagem é possuidora de uma relação com a exterioridade, com as condições de produção do discurso que intervém na textualidade como uma memória do dizer que abrange o universo do que é dito. Articulando com as palavras de Orlandi (2007), o trabalho com visada discursiva vem para que descubramos o que faz do homem um ser especial, possuidor da capacidade de significar o mundo que o cerca e significar-se, atributo que permite tanto sua permanência quanto a continuidade, os seus deslocamentos e suas transformações diante da realidade em que vive, considerando a produção de sentidos entre os interlocutores.

Reflexões abalizadas pelo método arqueogenealógico foucaultiano de análise apontam que essa rede de sentidos que se operacionaliza em conjunto com a escola, enquanto espaço institucional vinculada ao Estado, acaba por formatar e normalizar identidades, via estratégias de saber-poder, que buscam cristalizar determinadas representações dos sujeitos na sociedade. Tratar de pautas como essa é escavar para responder à pergunta

de Michel Foucault (1967, p. 636): “Quem somos nós hoje?”, uma questão que pulula, não apenas a mente do autor, na época em que viveu, mas está em todos nós.

Ao tratar sobre os conceitos de subjetividade, Foucault (1996) assevera sua condição de imanência com os conceitos de poder e saber. As relações de poder-saber direcionam a construção das identidades por meio dos processos de subjetivação. As representações são delineadas conforme as formações discursivas latentes no já dito imbuídas de saber-poder. Para este autor, as relações de poder não são binárias, são móveis, trocam de mãos, introduzem na sociedade clivagens que se deslocam. É nesse campo tenso das correlações de forças, de exercício de poder e de resistência, em rede, que o analista encontra espaço para problematizar identidades e formas de significar a vida.

É possível observar que o guia didático se estabelece como uma materialidade que funciona como um instrumento de consolidação identitária dos indígenas, uma estratégia de produção de verdades (FOUCAULT, 2005) sobre as culturas dos povos originários, seus costumes e traços culturais que estão imbrincados a questões políticas e de interesse de capitalista. Os efeitos de sentido do discurso didático, nesse limiar, dão forma e movência ao poder e à resistência, pode ajudar a criar equidade ou promover mais subalternização. O Guia configura-se, então, como uma prática discursiva relacionada a outras práticas, seja por conta da necessidade da articulação entre saber e poder ou em decorrência de resistências heterogêneas constituídas no jogo estratégico e polêmico da formação social (GREGOLIN, 2004).

Segundo Coracini (2010), a subjetividade é agenciada pelas formas de poder, garantidoras de uma certa submissão e da ilusão da homogeneidade, assegurada pelo respeito as regras, fator facilitador do controle. Numa sociedade como a nossa, somos assediados o tempo todo a construirmos necessidades e estereótipos, somos impelidos a criar e a nos enquadrarmos em padrões. Nesse aspecto, vê-se como a tecnologia unida ao processo discursivo, sob o véu do interesse comum, tem contribuído para propagação e construção da identidade dos sujeitos e suas etnias. Ao projetar uma forma de saber sobre determinados sujeitos, se cria um padrão do que eles são, isso pode tanto ajudar quanto prejudicar a caminhada decolonial que os povos indígenas empreendem, em suas mobilizações, para obter o respeito e os direitos de que necessitam dentro da sociedade.

Trazer à baila a noção subjetivação/representação indígena aliada à noção de discurso, como efeito de sentido, contribui para desmitificar as representações cristalizadas dos sujeitos indígenas, para a desconstrução dos estereótipos, de maneira a promover o combate ao preconceito étnico que temos hoje, reflexo do nosso passado de perseguição e dizimação das culturas autóctones. É refletir que o sujeito se trata de uma construção social, discursiva que está sempre em transformação, reinventando-se e reinscrevendo-se na história (CORACINI, 2007). Trata-se de uma ação acadêmica, viabilizada por estudos dos processos simbólicos de significação, pautada na justiça social e na necessidade de equidade.

Ao considerarmos a historicidade da materialidade linguística, os processos de subjetivação que ocasionam os efeitos de sentidos, passamos a compreender a exclusão identitária do sujeito indígena. A fim de suscitar, de forma problematizadora, movimentos desestabilizadores das relações de saber-poder institucionais que relegaram a esses povos o entre-lugar da marginalização.

E assim poderemos observar processos de permanência, continuidade, deslocamento e transformação dos sujeitos contribuindo para (re)avaliação de sua representação para o cenário educacional, responsável pela formação de outros sujeitos. Nesse sentido, recobrar a “ilusão” de pertencimento é importantíssimo para a construção identitária dos povos originários. Haja vista que o indígena se encontra, desde o período colonial, em processo de silenciamento (ORLANDI, 2007), situado em um entre-lugar (BHABHA, 2013), hóspede em seu próprio território (DERRIDA, 2003).

É preciso promover reflexões sobre efeitos coercitivos das práticas discursivas e das práticas institucionais, que funcionam em uma dinâmica circular em que a mecânica do poder reclama os efeitos de verdades que conduzem a representação dos sujeitos. Em consonância com o pensamento de Pêcheux (1988) podemos dizer que as palavras, expressões e proposições mudam de sentido, conforme as posições sustentadas por aqueles que as empregam.

A partir desse quadro, propor a reflexão sobre construção da identidade do indígena mobilizada em material didático, disponibilizado no ciberespaço, e distribuído em escolas de ensino público, faz-se necessária como contribuição para o aprimoramento da compreensão do lugar que lhe é concedido no cenário nacional; que traços se delineiam para constituí-lo como sujeito na produção de discursos articulados nesse material. Importa rastrear como foi editada essa versão da história, para saber se defende a preservação das expressões culturais desses povos, constituídas na história, ou se trabalha na contramão de seu intento, causando mais exclusão.

Afinal, emergência dos discursos sobre as minorias, nas últimas décadas, são respostas, às políticas de ação afirmativa, de reparação, de ampliação de mecanismos participativos, de tentativas valorização da pluralidade cultural. No entanto, elas têm desvelado em sua materialidade rastros e pistas de uma sociedade ainda formatada nos moldes coloniais. Isso tem construído a representação das comunidades originárias como coletividades inferiorizadas, relegadas ao lado de lá da fronteira, por meio do processo de produção escriturária (CASTRO-GOMES, 2005), marcado pelo controle mantenedor de assimetrias injustas, alimentando, continuamente, os processos culturais-ideológicos, de subordinação entre periferias e centros nas múltiplas dimensões sociais.

4 | UM GESTO INTERPRETATIVO

Como o sujeito é uma fabricação realizada historicamente, via linguagem, ou por

práticas discursivas (GREGOLIN, 2004), é possível notar que os modos de subjetivação, tanto de indivíduos, quanto de coletividades ocorrem em um contexto de uma formação social específica. Nesse sentido, a representação do sujeito indígena (re)produz e é (re) produzida, microcapilarmente, por estratégias mobilizadas pelos discursos que ecoam na sociedade. Os efeitos de poder circulam entre os enunciados permeando-os, isso produz coisas, induz ao prazer, formas saber, produz discursos modifica-os ou constrói verdades que hão de se cristalizar ao longo do tempo (Foucault, 1997).

Na esteira de tais reflexões, trazemos o recorte discursivo, intitulado R2, extraído do guia didático “Cineastas indígenas para jovens e crianças”, mais especificamente, do item “vídeos nas aldeias”, página 14, que traz em seu bojo a marginalização dos povos indígenas, cujas pistas materializadas, linguística e historicamente, podem alargar nossa compreensão a respeito do guia em questão e os efeitos de sentidos suscitados pelas palavras que o compõem. Vejamos:

R1: Esse **guia** foi o jeito que **a gente** encontrou de **fazer chegar até** a sua escola filmes e narrativas feitos por alguns grupos indígenas, pra **poder mostrar** pra vocês um pouco **desses mundos tão distantes da gente**. Um convite **à viagem** e **à descoberta**. (*Grifos nossos - Vídeos nas aldeias*, 2010, p.14)

Em decorrência da porosidade das palavras (ALTHIER-REVUZ, 1998) expressas no recorte, tais como: “guia”, “a gente”, “fazer chegar”, “até”, “poder mostrar”, “mundos tão distantes”, “viagem”, “à descoberta”, via gesto interpretativo, analisa-se o que emergem da materialidade linguística: efeitos de sentido que (d)enunciam a exclusão e o estabelecimento de fronteiras culturais entre indígenas e brancos.

Ecoam nos processos enunciativos, as formações discursivas: educacional e colonial. A primeira é desvelada, inicialmente, por meio do item lexical “guia”, que de acordo com Ferreira (2009, p. 444), “é o ato ou efeito de guiar”, seguido das demais significações: “pessoa que guia as outras, pessoa que acompanha turistas, viajantes, livro de instruções, publicação para orientar visitantes de uma determinada região ou cidade”.

A partir disso, nos chama atenção que o sujeito-enunciador branco, ao valer-se deste substantivo masculino, “guia”, possibilita que irrompa da materialidade linguística efeito de sentido de direcionamento da construção da representação identitária dos indígenas no cenário escolar. Dessa maneira, o guia, enquanto dispositivo didático pode vir a funcionar como um mecanismo/dispositivo (FOUCAULT, 1997) norteador dos alunos em relação ao que pode ou deve ser dito sobre as etnias e culturas indígenas brasileiras. Ele se coloca como uma ferramenta, uma espécie de bússola, que há de levar o aluno branco ao lugar em que encontrará a representação do que é ser indígena e viver em uma cultura etnicamente estabelecida.

Ao utilizar o termo “viagem”, substantivo feminino que significa, conforme Ferreira (2009, p. 815), ato de ir a outro lugar mais ou menos afastado e a expressão “à descoberta”,

formada pelo item lexical acompanhado do a craseado, que significa “coisa que se descobriu, terra achada” (2009, p. 299), problematizamos que há no fio intradiscursivo uma tentativa de condução, por parte do enunciador, de levar o aluno a atrelar a representação do indígena do presente à representação do indígena do período expansionista, à era colonial. A partir desse fato de linguagem, ocorre o que Orlandi (2008) chama de sobreposição do discurso colonial, em que processos discursivos vão provendo os indígenas de uma definição que faz parte do imaginário da sociedade brasileira. Essa mobilização faz com que o aluno, no processo de leitura, ressignifique o indígena de hoje com o olhar enviesado pelo indígena de 1500, de maneira a interpretá-lo como alguém não civilizado, exótico, a ser também “descoberto”, pelos “desbravadores” da sociedade atual, os novos entes coloniais, em uma continuidade do processo que nos levou a ter uma história de discriminação, pela assimetria estabelecida.

Em seguida é mobilizado o sintagma nominal “a gente”, empregado como um pronome pessoal de primeira pessoa do plural, “nós”, estabelecido de um processo de aproximação e pertencimento, por meio de linguagem informal, por parte do sujeito enunciativo, em relação ao sujeito-leitor infante-juvenil e a cultura branca.

Essa mobilização lexical acaba por estabelecer uma fronteira entre a sociedade branca hegemônica e as sociedades indígenas. Isso acontece porque os organizadores e os alunos são “a gente” e as sociedades originárias transformadas em formas de saber são referenciadas no recorte pelo enunciativo como “mundos tão distantes”, isto é, os outros, que tiveram de se fazer conhecidos, via produção de um dispositivo didático-pedagógico. Há, aqui, uma forma de controle do dito sobre os indígenas, implementado pelo princípio regulador daquele que detém o poder de produzir este artefato (Foucault, 2013) e garantir o cumprimento da lei 11.645/08 instituidora no currículo oficial escolar, a partir do material que vai ajudar no estudo das histórias e culturas indígenas.

A utilização do advérbio de intensidade “tão”, ligado ao substantivo “distantes”, faz emergir o efeito de sentido de reforço do caráter de distanciamento. Segundo Bhabha (2013), limites etnocêntricos vão se firmando dando origem a fronteiras enunciativas que silenciam uma gama de outras vozes e histórias dos colonizados e grupos minoritários. Seguindo este raciocínio, dizer que os povos originários e suas culturas são “mundos tão distantes”, dá vazão ao efeito de sentido que não são da esfera do aluno branco, também não são da esfera dos organizadores, eles são como estranhos no ninho, aqueles que habitam lugares outros que precisam ser desbravados para que se possa conhecê-los. Nega-se a brasilidade dos povos indígenas, são de outra terra, não da que os organizadores e alunos se sentem pertencidos, há fronteiras territoriais, culturais e existenciais entre eles e os povos indígenas a serem estudados.

Nessa esteira, o enunciativo utiliza construções verbais no infinitivo “fazer chegar” e “poder mostrar”, instituidoras de necessidade, obrigatoriedade, chamadas por Neves (2010), de modalizadores deônticos, vinculados à preposição “até”, que segundo a autora

estabelece a relação semântica de circunstanciação de lugar a que se chega, em um processo de movimento que remete ao efeito de sentido de que as informações sobre o indígena não chegavam ao cenário escolar. Isto é, foi preciso a criação de um material de teor didático-pedagógico sobre esses sujeitos/culturas e sua implementação para que o branco conhecesse os traços constitutivos das culturas indígenas existentes no país.

Esse movimento de demonstrar que articulou ações para que tudo se estabeleça e estas duas pontas de existências “distantes” uma da outra se encontrassem, dá ao enunciador, representante de um grupo organizador, que encontrou uma forma de fazê-lo, por meio do material produzido, uma posição heroica, salvacionista das culturas indígenas e da educação dos brancos em formação, no que se refere à diversidade.

É possível ver, por meio da materialidade, que ocorre um de um processo de estereotipação dos traços identitário-culturais dos indígenas, via discurso do branco, tal dispositivo didático, acaba por formatar, direcionar e construir identidades. Relega ao sujeito indígena uma posição de não pertencimento à nação brasileira, porque habita “mundos tão distantes da gente”. Dessa maneira, observa-se que há um reforço de uma visão equivocada sobre os indígenas e de suas culturas, vozes que ecoam no já-dito da sociedade, que alimentam uma formação ideológica que o deslegitimam como sujeitos e como brasileiros. Ocorre o que Moreno (2005) diz: “o discurso da exclusão se pronuncia do lugar dos incluídos”, fazendo com que o sujeito contemplado pela ação afirmativa, subjetivado e objetivado pelas mobilizações dela decorrentes, continue a ocupar o entre-lugar da exclusão (BHABHA, 2013).

Tendo em vista que o poder é altamente capaz de criar e produzir identidades, conforme os interesses de quem o exerce (Foucault, 1997). Problematicamos que as estratégias pedagógicas, que perpassam os discursos que circulam e constituem esse dispositivo, não podem ser naturalizadas, uma vez que os conceitos articulados resultam de um conjunto de práticas discursivas estabelecidas socialmente, a partir de relações de poder que possibilitam atribuir aos indígenas significações ligadas à exclusão.

São séculos de menosprezo e inferiorização dos povos originários por parte da cultura branca (MARTINS, 2005) que perpassam o interdiscurso e acabam por produzir identidades marcadas pelo preconceito, pela vulnerabilidade, aliada a uma política de inclusão que funciona às avessas, processo pelo qual se constrói a subjetividade do sujeito-indígena como sujeitos que vivem à margem.

O fato destas 6 etnias indígenas participarem de iniciativas como a criação de um dispositivo didático vinculado às novas tecnologias para ser distribuído nas escolas de Ensino fundamental e publicizado no ciberespaço, local de veiculação de informações (LÈVY, 1993), justifica-se pelo que se pode chamar, segundo Limberti (2008), de instinto de sobrevivência é preciso aceitar alguns novos hábitos da cultura hegemônica, para não sucumbir. Para que se permaneça é preciso que algo mude. Mas também tem a ver com a implementação dos preceitos da OIT 169, cujo texto prescreve que todo artefato

didático a ser produzido necessita da participação e concordata dos indígenas que serão transformados em forma de saber.

Assim, meio de um discurso pedagógico dito de (in)clusão o enunciador utiliza-se do material didático como um instrumento de favorecimento da discriminação e a exclusão do indígena. Delimita-se uma fronteira entre o que é ser indígena e o que é ser branco, esferas distantes uma da outra. Emerge, discursivamente, a representação dos indígenas como os outros, sujeitos que habitam outra esfera social. A identidade do indígena, sua denominação como tal é construída por oposição ao contato com a identidade do branco, todas as questões diferenciadoras que emergem parte do contato entre as culturas (LIMBERTI, 2008). Mas elas não precisam se manter assimétricas, visto que somos um país miscigenado, pluridiverso.

Tratam-se de sujeitos que fazem parte da sociedade brasileira, por isso suas histórias e culturas merecem ser contadas. Contudo, isso continua a ocorrer pela voz do branco, uma espécie de estratégia de controle, para não fuja daquilo que o discurso hegemônico quer que os indígenas representem no bojo social. Essa conjuntura promove, desta maneira, a manutenção de tais sujeitos no entre-lugar da in-exclusão. São reduzidos a “argumentos” da retórica colonial, fala-se do indígena para que não signifiquem fora de certos sentidos necessários à construção de uma identidade brasileira em que tais sujeitos são des-considerados.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do gesto analítico compreendido em face dos objetivos e hipótese eleitos para este artigo, é permitido asseverar que é preciso questionar as posições. Afinal, o processo de subjetivação/objetivação que a língua constrói na direção de pessoas e culturas não se completa nunca, está sempre se transformando ao longo da vida dos sujeitos (CORACINI, 2007). O sujeito se apresenta como uma categoria que se sustenta em um deslizar *ad infinitum* que torna os processos identificatórios algo sempre porvir. Espera-se que este futuro desconstrua as amarras que existiram no passado, ou que se estabelecem no presente, não que as ressignifique e as mantenha perante quadrante de discriminações e preconceitos, dos quais não precisamos mais.

Há de se ter cuidado com as informações veiculadas pelos materiais instituídos pelo cenário educacional e pela sociedade como uma verdade desinteressada e “neutra” que acaba por conduzir a concepção ilusória, ficcional de identidades fixas, estáveis dos sujeitos, via discurso, escamoteando a versatilidade, dinamicidade e mobilidade da identidade (HALL, 2006). Afinal, conforme Foucault (2002) toda verdade nada mais é que uma construção histórica que permeia e perpassa o âmbito social, em dado momento histórico.

Nesse limiar, a palavra escrita é a ferramenta simbólica que funciona construtora de

identidades nacionais, leis, é planejadora de programas modernizadores, é organizadora da compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões, é o meio pelo qual existimos e significamos. Os projetos fundacionais das nações implementam-se mediante instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, prisões) e de discurso hegemônicos (mapas, gramáticas, constituições, manuais) aparatos regulamentadores de condutas e estabelecadores de fronteiras entre os sujeitos que transmitem a certeza de haver um dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária (CASTRO-GOMES, 2005).

É por isso que se faz necessário ponderar que nos construímos como sujeitos, via fronteiras incapturáveis, ainda que vivamos a tentar fixar algumas formas de ser. Por fim, da posição sujeito de analista, fica o desejo que este gesto analítico-reflexivo possa desestabilizar o pensamento de muitos e incitar mudanças e incentivem a transformação das práticas sociais que diluam, paulatinamente, a impressão de transparência dos discursos e assim possamos nos despojar e emanciparmo-nos dos preconceitos que permeiam o espaço de (con)vivência do homem. Mais que tolerar precisamos, em processo de mutualidade, acolher a diferença que nos torna humanamente singulares. Lutemos pela equidade!

REFERÊNCIAS

CASTRO-GOMES, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Coléccion Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005. p.169-186.

CORACINI, M. J. (org). **O jogo discursivo na aula de leitura.** Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas, São Paulo: Pontes, 2010.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira).** Plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. **Da hospitalidade.** Trad. de Antônio Romane; revisão técnica de Paulo Ottoni, São Paulo: Escuta, 2003.

DIAS, Cristiane. Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, E. (Org). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso.** Campinas: Editora RG, 2010.

FOUCAULT, M. **Che cos'è Lei Professor Foucault.** Conversazione con Michel Foucault. La Fiera Letteraria, nº 39, 28 set. 1967. Entrevista conduzida por P. Caruso.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto C. de M. Machado; Eduardo J. Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. **Ética, Sexualidade e Política**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 218-224.

_____. **A ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio, 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LÈVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIMBERTI, R. P. A identidade em situação de contato intercultural. **Revista Raído**, Dourados (MS), vol 2, n.4, jul/dez 2008, p. 9-19.

_____. **A imagem do índio**: discursos e representações. Dourados: Editora UFGD, 2012.

MARTINS DE SOUZA, L. C.; Alii, *et al.* O Norte Apagado: algumas formas de materialização discursiva do silenciamento do indígena e do caboclo da Amazônia brasileira. In: II Seminário de Análise de Discurso, 2005, porto alegre. **Revista do IEEE América Latina**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. V. 2.

MELO, P. B. O índio na mídia: discurso e representação social. **III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais** - Relações entre Práticas e Representações, Rio de Janeiro, v. 1, p. 2375-2389, 2003.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/ projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MORENO, A. **Superar a exclusão, conquistar a equidade**: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Coléccion Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005. p.88-94.

NEVES, M. H. **Gramáticas de usos do Português**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6 ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 11 ed. Campinas: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

RAMA, A. **Transculturación narrativa em América Latina.** 2 ed. Buenos Aires: El Andariego, 2008.

CAPÍTULO 2

QUESTIONAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS CONTEMPORÂNEOS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DA METODOLOGIA DE PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Data de aceite: 01/02/2022

Amilcar Baiardi

DSc em Ciências Humanas pela UNICAMP, área de concentração em economia, professor titular em universidades federais, *visiting professor* nas universidades de Aarhus (Dinamarca) e Bolonha (Itália), Prêmio Jaboti em 1997, membro da Academia de Ciências da Bahia e da Academia Brasileira de Ciência Agrônômica

RESUMO: O presente texto tem como objetivo sugerir que o ensino de Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais, na forma de disciplina que é oferecida mais comumente ao nível de mestrado e menos ao nível de doutorado, seja reformulado com base nas contribuições mais recentes no terreno da epistemologia, as quais levam a uma aparente substituição do paradigma da singularidade pelo paradigma da complexidade. A tentativa de adotar o paradigma da complexidade ajudaria a dar mais legitimidade e praticabilidade à disciplina, atualizando-a diante do debate epistemológico contemporâneo. Procurar associar a história da evolução da ciência à trajetória de avanços do método de pesquisa e às condicionantes de investigação de cada etapa de conquista de conhecimento, ajudam a entender que o método é dinâmico, é próprio de cada pesquisador e está impregnado de subjetividade. Por estes motivos, deve-se concebê-lo à luz dos óbices que se colocam ao avanço do conhecimento nas humanidades e com imperativo da cooperação com outras áreas

do saber.

PALAVRAS-CHAVE: Humanidades, Epistemologia, Metodologia de Pesquisa.

ABSTRACT: The present text aims to suggest that the teaching of Research Methodology in Social Sciences, in the form of a discipline, more commonly offered at the master's level and less at the doctoral level, be reformulated based on the most recent contributions in the field of epistemology, which lead to an apparent replacement of the singularity paradigm by the complexity paradigm. The attempt to adopt the complexity paradigm would help to give more legitimacy and practicability to the discipline, updating it in the face of the contemporary epistemological debate. Trying to associate the history of the evolution of science with the trajectory of advances in the research method and with the investigation conditions of each stage of knowledge conquest, help to understand that the method is dynamic, is unique to each researcher and is permeated with subjectivity. For these reasons, it must be conceived in light of the obstacles to the advancement of knowledge in the humanities and the imperative of cooperation with other areas of knowledge.

KEYWORDS: Humanities, Epistemology, Research Methodology.

1 | INTRODUÇÃO

A disciplina Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais, oferecida mais comumente ao nível de mestrado e menos ao nível de doutorado, vem sendo questionada pelas

seguintes razões: 1) não se constituir ferramenta eficiente na elaboração de trabalhos finais como dissertações e teses e 2) ser de pouca utilidade porque os próprios alunos têm acesso à experiências e a textos metodológicos mais ou menos adaptados ao seu objeto de pesquisa, ou 3) seja porque o método, em ciências humanas, tende a ser uma criação de cada pesquisador e tendo sua eficiência medida pela efetividade.

Embora alguma pertinência exista em tais argumentos, acredita-se, com base em experiência de mais de duas décadas de ensino de metodologia de pesquisa na pós-graduação, que essa disciplina pode ser de utilidade, não perfunctória e não redundante. Entretanto, para que isto aconteça, deve a mesma ter um conteúdo que não retome, mesmo aprofundando, o *approach* das regras, o receituário, por assim dizer, do método, ou dos métodos, de pesquisa, consagrados na área de ciências humanas.

O ensino de metodologia de pesquisa ao nível de pós-graduação deve ser atualizado, oferecer algo mais, indo além do trivial ou do banal, ultrapassando aquilo que cada aluno já sabe ou que poderia aprender individualmente. Acredita-se que mestrandos e doutorandos que realizam leituras sobre epistemologia e história da ciência no âmbito de disciplinas de metodologia de pesquisa, têm, *vis a vis* os que não o fazem, vantagens comparativas. Quando isso acontece, constata-se uma certa qualidade nos trabalhos de conclusão da disciplina, os quais repercutem sobre a maior capacidade de tratar metodologicamente o tema da dissertação ou tese.

De outro modo, diante da valorização do papel das ciências humanas na produtividade social - o que se justifica frente aos imperativos particulares do momento atual que impõe conduta mais racional dos agentes, redução do custo transacional e da exclusão social e a busca da competitividade ao nível da firma e ao nível mais agregado ou sistêmico -, sugere-se que o enfoque sobre a Disciplina de Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais vá além da abordagem do método, analisando mais amplamente os obstáculos ao deslocamento da fronteira em todas as áreas em que se divide o conhecimento nas humanidades e mais apropriadamente nas ciências sociais aplicadas, sem negligenciar as alertas de Bacon (1997) em relação aos “ídolos” que perturbam o espírito humano na pesquisa¹, dificultando uma representação do objeto mais próxima da realidade.

2 | INDO ALÉM DO RECEITUÁRIO DO MÉTODO DE PESQUISA

Este procedimento de ir além das regras gerais do método científico, permite chegar a resultados satisfatórios como superar a falsa dicotomia entre abordagens quantitativas

1 1) *Idola Tribus* (ídolos da tribo) Decorrem das limitações da condição humana e se revelam pela facilidade com que se generaliza com base nos casos favoráveis, omitindo os desfavoráveis; 2) *Idola Specus* (ídolos da caverna) Tendência a cada pesquisador ou observador a possuir sua própria caverna, na qual interpreta distorcidamente a luz que lhe é particular, confundindo imagens com realidade; 3) *Idola Fori* (ídolos do foro): Os ídolos do foro são aqueles causados pelos significados e simbolismos que são dados às palavras, à linguagem e 4) *Idola Theatri* (ídolos do teatro): Têm suas causas nos condicionamentos decorrentes de crenças dogmáticas em sistemas filosóficos, falseando demonstrações para conquistar espectadores em um suposto teatro.

e qualitativas, avançar na direção do conhecimento específico, distinguir a causalidade acidental da causalidade adequada e evitar representações que se sustentem em visões simplificadas e que ignorem os avanços obtidos com a incorporação da lógica na produção do saber organizado. Nesta linha torna-se um imperativo a exigência da interdisciplinaridade quando da constituição dos grupos de pesquisa, o que permite avançar do paradigma da singularidade para o da complexidade.

Este avanço na superação da singularidade, aparentemente, se deu em três oportunidades. Na primeira se tem o protagonismo de Morin (2007), que se propõe, no campo da epistemologia, ser multi-referenciado, aduzindo à práxis epistemológica o conceito de transdisciplinar, além do interdisciplinar e do multidisciplinar, para criticar o que denomina “paradigma da simplificação”. Para o autor essa sua conduta favoreceria o entendimento dos fatos fenomenológicos e abandonaria o reducionismo que privilegia a facticidade dos paradigmas que aderem à simplificação. Faz isto sugerindo que se aborde o objeto com olhar holístico que vá além da natureza das coisas e sem abstrair os debates sobre possibilidades cognoscitivas. Em essência, Morin (2007) critica a formulação do modelo iluminista que vê a realidade fracionada, propondo o que julga ser um melhor entendimento que esteja baseado na complexidade.

Para Morin (2007) a pesquisa contemporânea é fortemente influenciada pelos princípios de disjunção, de redução e de abstração cujo conjunto constitui o que ele conceitua como “paradigma de simplificação,” que tem sua raiz na formulação de Descartes (1999), que se tornou essencial no avanço da ciência no Ocidente, por separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), isto é, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias “claras e distintas”, a essência do próprio pensamento disjuntivo. Este paradigma, impulsionou o pensamento ocidental desde o século XVII e sem dúvida permitiu os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica. Contudo, suas consequências nocivas últimas só começam a se revelar no século XX por perder capacidade explicativa e preditiva.

A segunda oportunidade, que não se sabe se era ou não de conhecimento de Morin (2007), não parte, necessariamente, da crítica a Descartes (1999) e da proposição da existência de um paradigma da simplificação. Ocorreu nas proximidades de onde nasceu a *Big Science*, que deu origem ao Projeto Manhattan, no Santa Fé Institute, Los Alamos, Novo Mexico, Estados Unidos da América. Lá, segundo Fischer, Tobi e Ronteltap (2011), um movimento semelhante tinha curso, não protagonizado por um pesquisador, mas sim por uma comunidade científica. Utilizando argumentos equivalentes, à identificação do que então foi denominado como “paradigma da singularidade”, ocorreu algo verdadeiramente surpreendente em termos de evolução epistemológica. Após a publicação do livro de Geoffrey West, (2017) “*SCALE -The Universal Laws of Life, Growth, and Death in Organisms, Cities, and Companies*,” no qual físico teórico se aprofunda na biologia para, posteriormente, com auxílio das ciências humanas, constatar surpreendentes regularidades

e similaridades entre os seres vivos, e compará-las às evoluções das cidades, passou-se, não só a cogitar, mas também a preceituar que o paradigma da singularidade já não dava conta de problemas atuais e complexos. De acordo com Veiga (2021) a contribuição de Geoffrey West (2017) foi fundamental porque recorreu às deduções matemáticas para sugerir uma teoria da sustentabilidade global, fundamentada nos contrastes entre ritmos de crescimento naturais e socioeconômicos. Mais surpreendente ainda, como relata Veiga (2021), com frequência surgiram problemas complexos, acompanhados de questões integrativas, cujo equacionamento passou a exigir uma análise profunda e abrangente nas dimensões técnicas e sociais.

A terceira oportunidade se dá com a entrada em cena das obras de Prigogine (1996) e Prigogine e Stengers (1997) nas quais, tomando como exemplo os debates ensejados no âmbito da física quântica, sugere que se esteja diante de uma nova revolução científica que irá repropor os pesos de cada componente da relação sujeito/objeto da pesquisa, (S) / (O), os quais estarão condicionados aos temas, ao 'estado da arte', aos avanços prévios e à capacidade de inserir abordagens mais complexas, menos determinísticas e mais participativas. Os autores sugerem também que os pesquisadores se deem conta de que a verdade e a realidade no mundo da ciência deixem de ser uma obsessão buscada e que a condição de espectador da natureza talvez seja a mais privilegiada.

Estes acontecimentos justificam defender que no ensino da metodologia, o método propriamente dito, seja visto como uma rota filosoficamente elaborada, contextualizada, amparada na pluralidade temática e bastante condicionada à visão de mundo do pesquisador que não deve ignorar que, diante de problemas complexos, convém buscar apoio em paradigma que vá além da singularidade. Em outras palavras, deve-se dar à Disciplina de Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais um conteúdo epistemológico no sentido de procurar entender que a teoria do método, ou dos fundamentos da pesquisa, reside na sua elaboração filosófica e que cada estágio civilizatório propicia a maior notoriedade, ou mesmo hegemonia, de um determinado método. Estes, no seu tempo e por sua vez, foram capazes de resolver problemas e de fazer representações do real compatíveis com o estado do conhecimento básico e com o estado das artes.

Em vários momentos da história, a tensão sujeito/objeto da pesquisa, (S) / (O), ofereceu inúmeras combinações de importância relativa e de magnitudes de papéis possíveis e teve sempre a marca da individualidade ou da subjetividade do pesquisador. Isto é tão verdadeiro que, mesmo nos períodos de maior ortodoxia, não se pode falar de um único método. O método termina por ser uma escolha, uma opção, que, segundo Konrad Lorenz (1981), se aprende ao viver, no caso ao viver a práxis científica. O homem seria dotado de um aparato cognoscitivo, próprio de cada indivíduo, com particularidades e especificidades inequívocas e capacidade de receber influência do meio, do momento histórico, da infraestrutura e da superestrutura que o circundam, o que significa, de algum modo, ser influenciado pelo paradigma da complexidade.

Poder-se-ia dizer que existe um gnoseologia evolutiva aprimorando o aparato cognoscitivo do homem, seja ela referida ao *a priori* de Kant (1996), seja ela referida ao meio no qual o pesquisador se insere. Seria como se as formas de representação e as categorias utilizadas pelo pesquisador se adaptassem ao mundo externo pelas mesmas razões que a anatomia de determinados animais se adaptam ao meio em que vivem.

Ainda dentro dos pressupostos de uma nova formatação para a Disciplina de Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais, caberia dizer que o método em si, revestido de um tratamento epistemológico, é captado na grande área das humanidades por meio dos vários textos que podem, simplificadaamente, ser divididos em quatro grupos: 1) aqueles que se referem ao método em geral, como os de Immanuel Kant (1996); 2) aqueles que tratam da sua própria abordagem, como o de Karl Marx (1982); 3) aqueles que apresentam seu método com uma presunção generalizante, como o de Emile Durkheim (1960) e aqueles que sugerem um método a partir da crítica aos métodos propostos, entre os quais não está o próprio método, como Max Weber (1993). O ideal no oferecimento da disciplina é que cada discente ou grupo de discente se ocupe de cada autor com apresentação de um seminário e a elaboração de um trabalho de fim de curso.

Os trabalhos finais devem refletir preferências e identidades dos participantes em relação aos textos que foram objeto de debate - os quais estão inseridos em momentos epistemológicos muito bem definidos, não obstante a óptica de alguns deles possa ser a de ruptura/superação de paradigmas - mas não se limitarem aos mesmos. Torna-se relevante nesta conduta ampliar o espectro bibliográfico e abordar aquilo que se constitua matéria essencial e que seja instigante do modo de realizar a pesquisa na área das ciências humanas. A questão da subjetividade (ou da problemática da objetividade) na investigação - aí incluindo a relação entre a ciência e a ideologia - é uma temática relevante, mas não deve ser a única. A relação entre a base material e a superestrutura em Marx (1982), merece tratamento e o secular confronto entre empiristas e racionalistas deve constituir-se também em material de exame.

3 | A EPISTEMOLOGIA AO LONGO DO TEMPO: MOMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Por momentos epistemológicos deve-se entender aqueles períodos da história da ciência nos quais havia uma nítida hegemonia de um conjunto de regras e protocolos para as investigações que visassem a busca do conhecimento novo. Um melhor e mais amplo entendimento das contribuições que os mesmos trazem para uma apreciação contemporânea dos problemas relacionados com a pesquisa nas ciências humanas, pode ser avaliado mediante uma síntese da evolução das condicionantes do trabalho de pesquisa na civilização ocidental, que é o que se tenta oferecer a seguir. Esta síntese não é nada mais que o enfoque cronológico e evolutivo necessário à análise dos textos sugeridos pelo

programa da disciplina Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais. Por meio da síntese descritiva é possível captar a dimensão evolutiva dos trabalhos, nos quais se procede a abordagens historicamente situadas. Este é um aspecto particularmente relevante que convém enfatizar-se. Mesmo quando se faz contrapontos de autores contemporâneos entre si, uma análise comparativa sincrônica portanto, é possível constatar que as divergências entre eles estão dadas, ademais da visão de mundo, pela maior ou menor adesão a uma tendência, historicamente determinada, de valorizar um ou outro dos seguintes elementos: observação/experimento, de um lado, e racionalização, do outro. Dito de outro modo, o que sempre marcou as diferenças entre as abordagens dos filósofos da natureza e as dos cientistas - onde se observa uma indiscutível continuidade da divergência - foi a maior ou menor ênfase conferida a um ou a outro destes dois pólos.

As primeiras obras consideradas científicas estavam inseridas nas visões de mundo e nos paradigmas de produção do conhecimento ensejados pelo período grego clássico e pelo período helenístico tardio, ou aquele que se situa, grosso modo, entre 300 anos a. C. e início da Era Cristã. Neste período, a Escola de Alexandria funcionava como centro cultural irradiador dos conhecimentos e dos métodos de como obtê-los. Eram visões um tanto difusas, mas referenciadas pelas contribuições de Platão, Aristóteles, Euclides, Epicuro, Arquimedes Erastótenes, Aristarco, Ptolomeu etc. Dentre estes, o que maior influência exerceu sobre o pensamento científico contemporâneo foi, provavelmente, Epicuro, o qual propôs uma teoria do conhecimento denominada ‘canônica’, que tem na percepção sensorial a pedra angular da verdade. Em certo sentido, somente uma visão de mundo diferente daquela professada na idade clássica da filosofia grega, poderia amparar os avanços técnico-científicos que viriam acontecer. Não é, então, sem justa razão que se deve atribuir à filosofia helenística o papel de servir como marco do **primeiro** momento epistemológico, o que acontece na Antiguidade (BAIARDI, 1996; 2008; 2015; 2020) (LUCIE, 1978) (KUNZMANN; BURKHARD; WIEDMANN, 1993).

As contribuições dadas à ciência durante a Idade Média - excluindo desta categoria aquelas que ainda receberam influência clássica porque foram geradas na Espanha quando esta fazia parte do mundo árabe - estavam inseridas nas visões de mundo e nos paradigmas da busca do saber ensejada pela interpretação cosmológica-dogmática, dada pela Igreja Católica ao pensamento de Aristóteles. Eram visões referenciadas pelas contribuições de São Tomás de Aquino que tentou evitar o divórcio da ciência com a fé, promovendo a síntese do aristotelismo com o cristianismo. Esta síntese implicava em afirmar que fé e razão não são inconciliáveis porque ambas derivariam de Deus. O tomismo sustentava que a teologia e a filosofia diferiam apenas no método, uma vez que a teologia traz Deus da origem e a filosofia procede da coisa criada e, pelo conhecimento da natureza, chega a Deus.

A construção ontológica de Tomás de Aquino e o complexo desenvolvimento de seus argumentos apresentavam chave explicativa para todas as coisas e fenômenos. A

presunção de que se havia chegado a um termo ideal, a uma convergência entre a busca do saber e entendimento da ordem natural estabelecida por Deus, levou a Igreja Católica a se opor a todas as novas descobertas científicas que contrariassem a ordem universal. Para fazer o conhecimento avançar, os filósofos que não compartilhavam deste paradigma, (Roger Bacon, Scot, Oresme, Ockham) não fizeram outra coisa que, paradoxalmente, retomar Aristóteles naquilo que ele avançava em relação à filosofia clássica grega, apoiando-se sobre a observação, a experiência e a teorização e propondo o que se denomina aqui de **segundo** momento epistemológico (BAIARDI, 1996; 2008; 2015; 2020) (LUCIE, 1978) (KUNZMANN; BURKHARD; WIEDMANN, 1993).

O **terceiro** momento epistemológico, por assim dizer, é aquele do Renascimento, marcado pela rejeição da visão cosmológica aristotélica mediatizada pela construção ontológica de Tomás de Aquino. Tudo tem início com a chamada Revolução Copernicana no âmbito da astronomia e cujo espírito se propaga para outros campos do conhecimento, alargando-os, em que pese a oposição da Igreja Católica à novas descobertas científicas, o que se acentua depois do Concílio de Trento, finalizado em 1553, que marca o surgimento da Inquisição. O clima cultural do Renascimento permitiu que a produção do conhecimento fosse além da visão genuína de Aristóteles naquilo em que ele diferia da filosofia clássica grega, enfatizando os papéis da observação, seguida da experiência e da teorização.

Durante o Renascimento, a experiência adquire uma outra envergadura, indo além do puro empirismo para assumir o estatuto de um método submetido à prova. Em um manuscrito de Stensen - naturalista dinamarquês que foi acadêmico da *Academia del Cimento* de Florença, instituição que simbolizou a nova visão sobre a ciência - a rota epistemológica típica dos filósofos da natureza do Renascimento é apresentada em quatro fases: 1ª) ter uma atitude pouco reverente em relação a tudo que foi escrito - Stensen guardava com ele um retrato de Descartes pisoteando com um pé uma obra de Aristóteles - ; 2ª) realizar tantas observações quantas forem necessárias, diretamente sobre o objeto de pesquisa; 3ª) extrair conclusões a partir das observações realizadas; 4ª) ter lúcida consciência das limitações dos resultados obtidos. Demais, Stensen enaltecia o emblema da *Academia del Cimento*, que era *provando e riprovando*, o que significava não bastar uma única demonstração para quem realizasse o experimento, mas sim a reprodução do mesmo quantas vezes fosse necessário, diante dos demais acadêmicos, obtendo, assim, o reconhecimento “inter pares”.

O novo método de busca do conhecimento sugerido pelos pesquisadores que mais se notabilizaram no Renascimento, entre os quais Kepler e Galileu, supunha que as conclusões das pesquisas tratassem de relações quantitativas determinadas numericamente, deixando de lado as tradicionais interrogações sobre a essência das coisas. Neste contexto, não há mais espaço para um conhecimento que não esteja baseado na nova forma de realizar pesquisa (BAIARDI, 1996; 2008; 2015; 2020) (SEQUEIROS, 2002) (LUCIE, 1978) (KUNZMANN; BURKHARD; WIEDMANN, 1993).

Continuando com a sequência, o **quarto** momento epistemológico seria aquele da Revolução Científica e tem o signo do aprofundamento da rejeição da visão cosmológica aristotélica mediatizada pela construção ontológica de Tomás de Aquino. Caracteriza-se pelo empenho do pesquisador em afastar todos os preconceitos sintetizados nos quatro ‘ídolos’ propostos por Francis Bacon (*idòla tribus*, *idòla specus*, *idòla fori* e *idòla theatri*), responsáveis, respectivamente, por distorções imanentes à natureza humana, ao indivíduo e ao seu ambiente, à linguagem e às escolas de pensamento com seus paradigmas. Segundo Paolo Rossi (2006), Bacon foi radical na desconstrução do que ele chamava de “escória da lógica escolástica” e na edificação de uma lógica dos fatos, sendo, nesta direção, um legítimo precursor do Iluminismo.

Durante a Revolução Científica toma corpo a idéia de Descartes da necessidade de se propor um sistema filosófico coerente e que vá além de uma simples interpretação do cristianismo, a consciência de que no mundo do saber se deve rejeitar todo o argumento de autoridade, aceitando aquilo que decorrer da reflexão: só reconhecer como verdadeiro o que evidentemente aparecer como tal. A contrapartida no campo da ciência à contribuição dada por Descartes no terreno da filosofia, é a obra de Isaac Newton. A *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* pode ser vista como um posicionamento contra a tradição e a autoridade que induz ao erro. É um esforço para extirpar as superstições pelo uso da observação e da matemática. Trata-se de uma obra que introduz a necessidade de um amplo tratamento quantitativo às investigações sobre a natureza. Neste ambiente caracterizado pela consciência do alcance de um gradual domínio da natureza e de uma fé inabalável no progresso, não há mais justificativa para um conhecimento que não esteja baseado nos pressupostos da Revolução Científica (BAIARDI, 1996; 2008; 2015; 2020) (LUCIE, 1978) (KUNZMANN; BURKHARD; WIEDMANN, 1993).

Dando seguimento à periodização, é possível propor que o **quinto** momento epistemológico teria sido aquele da Revolução Industrial. O mesmo tem a marca de um certo amadurecimento em termos do abrandamento da polarização entre o racionalismo e o empirismo, ou seja, fortalecia-se a idéia de que a representação do concreto, do supostamente real, seria igualmente dependente da observação e da experiência. Ambas as abordagens adquiriam um estatuto de reconhecimento como rotas essenciais para a busca do saber. Passava-se a reconhecer como fundamentais tanto as contribuições de Bacon, como as de Descartes, bem com a de seus respectivos seguidores.

A defesa deste equilíbrio, o qual de alguma forma se mantém até os dias de hoje, em termos de valorização de ambas as abordagens, - na prática é um reconhecimento nos meios científicos da essencialidade de se outorgar igual ênfase tanto ao sujeito como ao objeto de pesquisa - não surge por acaso. Decorre da proposição de um verdadeiro sistema filosófico por parte de Immanuel Kant (1996), diante de sua insatisfação com o que se apregoava sobre a capacidade cognoscitiva do homem, tanto pelos empiristas como pelos racionalistas.

Após ter sido despertado de um 'sono dogmático' por Hume e após ter sido convencido da importância da dúvida diante da razão, Kant inicia uma outra fase de seus escritos, a das três críticas (a do juízo, a da razão prática e a da razão pura) na qual, a partir de uma série de pressupostos, tenta demonstrar que as representações do concreto, do real, feitas pelo homem, são próprias ao mesmo, ou imanentes à sua natureza. Como tal, não reúnem condições de representar a verdade como ela é, na sua integridade. A base de sua argumentação está no fato do homem, no seu processo cognoscitivo, estar condicionado por juízos *a priori*, que não dependem da experiência. O intento de Kant é conciliar, no processo cognoscitivo, a receptividade da sensibilidade com a espontaneidade do intelecto. Diante do fato dos racionalistas definirem a experiência sensível como um pensamento confuso e os empiristas desvalorizarem as faculdades espontâneas do intelecto, Kant (1996) tenta resolver o problema através da síntese: ...“não é o conhecimento a adaptar-se ao objeto, mas sim o objeto a adequar-se ao conhecimento.....qualquer forma de conhecimento humano se origina na sensibilidade, evolui através dos conceitos e exaure-se nas idéias”. Estava estabelecida a crítica a todos os sectarismos, imparcialidades, facciosismos etc., no campo epistemológico. Kant influenciou todas as gerações de filósofos que o sucederam e todas as propostas de abordagem epistemológicas que vêm depois dele, as de Hegel e as de Marx por exemplo, têm a marca do kantianismo (BAIARDI, 1996; 2008; 2015; 2020) (LUCIE, 1978) (KUNZMANN; BURKHARD; WIEDMANN, 1993).

O **sexto** momento epistemológico, aquele do pensamento científico contemporâneo, tem sido profundamente influenciado pelo positivismo, que se alçou como filosofia do progresso a partir das obras de Auguste Comte. O positivismo reforçou a tendência de valorização dos preceitos da ciência moderna, baseada na observação, na experiência e na busca sempre e cada vez maior de utilidade para o saber, fazendo com que a dimensão nominalista se sobrepusesse à dimensão essencialista na produção do conhecimento.

Somente a partir das reflexões epistemológicas que tiveram lugar com as contribuições dadas pela física ao conhecimento da natureza - rompendo com o paradigma clássico e estabelecendo através da relatividade e da física quântica novas visões de objetos físicos infinitamente grandes e infinitamente pequenos - o positivismo e o neopositivismo, que punham a máxima ênfase na exatidão e na verificabilidade dos enunciados das ciências da natureza, começaram a ser questionados. Este questionamento se dá em nome da necessidade de a produção do conhecimento contemporâneo ter também como base certos elementos da filosofia, tais como a lógica. A lógica dando substância ao método e a exatidão vista como apenas um fim a ser perseguido, escoimaram da produção do conhecimento as velhas questões levantadas pela metafísica.

Entretanto, as contribuições que que ensejaram a possibilidade de outras abordagens metodológicas nas ciências sociais, provieram das seguintes fontes: 1) Bertrand Russell (2001) sobre o papel da lógica no conhecimento; 2) Círculo de Viena (Schlick, Carnap, Bergmann, Feigl, Gödel Hahn, Neurath e Waismann) sobre a linguagem ideal e sobre o

empirismo lógico, segundo Motloch (2014); 3) Institut für Sozialforschung de Frankfurt (Horkheimer, Adorno e Marcuse, principalmente) sobre a “Teoria Crítica,” refutação do posicionamento sistemático e a proposta do ceticismo, segundo Link (2016) e Corradetti (2012) e 4) Karl Popper (2004), criticando o empirismo e relativizando a similaridade da teoria à verdade. Este sexto momento epistemológico ainda vige e as controvérsias se explicitam no debate entre os reticentes da singularidade com os insurgentes da complexidade, como sugere Veiga (2021).

4 | FINALIZANDO

Esse debate se fortalece sensivelmente ao se aproximar o fim da segunda década do século XXI. As tensões entre a universalidade e a relatividade que surgem nos albores da segunda década do século XX e os avanços em termos de recursos de medição e processamento que se acentuam a partir da década de 1970, repropõem uma abordagem sistêmica da investigação científica, lançando as bases para impulsionar as contribuições interdisciplinares e para afirmação do grupo de pesquisa como modelo de organização da produção do conhecimento. De acordo com Prigogine (1996) e Prigogine e Stengers (1997), é hora de nos despojarmos de toda presunção de explicação da natureza e dar início a um novo diálogo com ela, certos de que os velhos e os novos demônios que punham em dúvida nossas certezas continuam presentes e em condições de nos levar a entender que está mais no nosso interior, na nossa subjetividade, que e nos recursos de visualização, mensuração, contagem e teorização que criamos, as dificuldades de entender e conciliar novas descobertas e evidências com os cânones estabelecidos. Em outras palavras, para a ciência continuar no seu ritmo de avanço, há necessidade de uma nova aliança com a natureza, que transite do domínio para o diálogo. Esse é o entendimento de e Prigogine e Stengers (1997).

Nesse ponto ao qual se chegou, consensualmente tido como mais avançado - *vis a vis* o passado – em termos de momentos epistemológicos, está longe de oferecer as respostas definitivas. A história não terminou e como existe um destino de racionalidade na aventura humana, é legítimo esperar que esta periodização tenha prosseguimento.

REFERÊNCIAS

BACON, Francis. Novum Organum ou Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza. In: **BACON**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

BAIARDI, A. **Sociedade e Estado no apoio à ciência e à tecnologia: uma análise histórica**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1996.

_____. Evolução das Ciências Agrárias nos Momentos Epistemológicos da Civilização Ocidental. In: MARTINS, Roberto de Andrade; MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira; SILVA, Cibelle Celestino; FERREIRA, Juliana Mesquita Hidalgo. (Org.). **Filosofia e História da Ciência do Cone Sul**. 2ª ed. Campinas: Associação de Filosofia e História da Ciência, AFHIC, 2008, v. 1, p. 22-28.

_____. Método e Epistemologia nas Ciências Agrárias: Contribuição ao Ensino da Metodologia de Pesquisa na Graduação e na Pós-Graduação. In: **SOBER. (Org.). Anais do 53º Congresso da SOBER**. 1ed. Brasília: SOBER, 2015, v. 1, p. 1097-1117.

_____. O Ensino de História das Ciências Agrárias nas Universidades. In: Robson José de Oliveira. (Org.). **Agronomia: Jornadas Científicas - Volume 2**. 1ed. Guarujá: Editora Científica Digital, 2020, v. 2, p. 70-84.

CORRADETTI, Claudio. The Frankfurt School and critical theory. **The internet encyclopedia of philosophy**, 2012. <https://iep.utm.edu/home/about/>, acessado em 15/11/2021.

DESCARTES, René. Discurso sobre o método. In: **DESCARTES**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

FISCHER, Arnout R. H.; TOBI, Hilde; RONTELTAP, Amber. When natural met social: a review of collaboration between the natural and social sciences. **Interdisciplinary Science Reviews**, 36 (4) 341-358, 2011.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia, que é a sociologia?** Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

HENSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. In: **KANT**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KUHN, Thomas. S. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

KUNZMANN, Peter.; BURKHARD, Franz P.; WIEDMANN, Franz. **Atlante di filosofia**. Milano: Sperling & Kupfer Editori, 1993.

LINK, Fabian. Cooperation and Competition: Re-establishing the Institute of Social Research and the Emergence of the "Frankfurt School". **NTM Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin**, v. 24, n. 2, p. 225-249, 2016.

LORENZ, Konrad. **The foundations of ethology**. Berlin Heidelberg: Springer, 1981.

LUCIE, Piere. **A gênese do método científico**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1978

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**, São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo** (tradução de LISBOA, Eliane). Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOTLOCH, Martin Adam. A tarefa e o fundamento da filosofia segundo os protagonistas de círculo de Viena: Carnap, Schlick e Neurath. **Revista Helius**, v. 1, n. 2, 2014.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. A nova aliança. Brasília: Editora UNB, 1997.

POPPER, Karl R. **A lógica da pesquisa científica**. Editora Cultrix, 2004.

ROSSI, Paolo. **Francis Bacon, da magia à ciência**. Londrina / Curitiba: EDUEL/ Editora da UFPR, 2006.

RUSSELL, Bertrand. **The problems of philosophy**. OUP Oxford, 2001.

SARTORI, Giovanni. **A política**. Brasília: Editora UNB, 1997, Cap. 2

SEQUEIROS, Leandro. Raíces de la Geología. Nicolás Steno, los estratos y el diluvio universal, Las. **Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, v. 10, n. 3, p. 217-242, 2002.

VEIGA, José. Eli. **As escalas da vida e o desafio da sustentabilidade: Como o físico britânico Geoffrey West identificou as leis que governam os ciclos de vida de tudo, das plantas e animais às cidades**. São Paulo/Rio de Janeiro, Valor Econômico – sábado, 11 de setembro de 2021

WEBER, Max. **A Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Editora Cortez/ Editora da UNICAMP, 1993.

WEST, Geoffrey. **SCALE -The Universal Laws of Life, Growth, and Death in Organisms, Cities, and Companies**. New York, NY, Penguin, 2017

CAPÍTULO 3

LOS CAMINOS EPISTEMOLÓGICOS EN LA OBRA DE PIERRE BOURDIEU: CIENTIFICISMO, REFLEXIVIDAD Y SENTIDO COMÚN

Data de aceite: 01/02/2022

Pedro Robertt

Universidade Federal de Pelotas, Instituto de
Filosofia, Sociologia e Política
Pelotas
<http://lattes.cnpq.br/9769937833285092>

RESUMEN: El artículo que presentamos, aquí, apunta a mostrar el trayecto intelectual, en términos epistemológicos, de Pierre Bourdieu. Partimos de “El oficio del sociólogo”, publicado originalmente en 1968, y escrito por tres autores (Bourdieu, Passeron e Chamboredon), y detectamos que algunos de los principales fundamentos fueron alterados, por Bourdieu, a lo largo del tiempo. Tratamos de mostrar, a lo largo de este artículo, que Bourdieu pasó de una sociología que epistemológicamente se basaba en el análisis de los otros a otra fundamentada en el autoanálisis del científico social, o en otras palabras de una sociología opuesta al conocimiento del sentido común y a la denominada sociología espontánea para una reflexividad sociológica. Esta última se afirma en los años noventa, del siglo pasado, siendo una profundización de una perspectiva que ya antes comenzaba a centrarse en una sociología de los sociólogos. La reflexividad gana nuevos contornos al colocarse, además, como un ejercicio colectivo y con una proximidad, antes que una oposición, con el sentido común. En las reflexiones finales, llamamos la atención para el hecho que el camino hacia la reflexividad supone

una cierta sensibilidad sociológica que también se expresa, a partir de los años noventa, en un posicionamiento social más visible de Bourdieu, a favor de los sectores dominados.

PALABRAS CLAVE: Bourdieu, sociología, epistemología, sentido común, reflexividad.

EPISTEMOLOGICAL PATHS IN THE WORK OF PIERRE BOURDIEU: SCIENTISM, REFLEXIVITY AND COMMON SENSE

ABSTRACT: The article we present here aims to show the intellectual trajectory, in epistemological terms, of Pierre Bourdieu. We start from “The sociologist’s craft”, originally published in 1968, and written by three authors (Bourdieu, Passeron and Chamboredon), and detect that some of the main foundations were altered by Bourdieu over time. We try to show, throughout this article, that Bourdieu moved from a sociology epistemologically based on the analysis of others to one based on the self-analysis of the social scientist, or in other words from a sociology opposed to the knowledge of common sense and the so-called spontaneous sociology to a sociological reflexivity. The latter asserts itself in the 1990s, a deepening of a perspective that was already beginning to focus on a sociology of sociologists. Reflexivity gains new contours by positioning itself, moreover, as a collective exercise and with a proximity, rather than an opposition, to common sense. In the final reflections, we draw attention to the fact that the path towards reflexivity presupposes a certain sociological sensibility which is also expressed,

from the 1990s onwards, in a more visible social positioning of Bourdieu, in favor of the dominated sectors.

KEYWORDS: Bourdieu, sociology, epistemology, common sense, reflexivity.

1 | INTRODUCCIÓN

Muchas veces en las ciencias sociales se tiende a sacralizar el pensamiento de los autores sin advertir que una producción intelectual es resultado de una trayectoria. La obra suele quedar inscripta en una narrativa en la cual el pensamiento de un autor parece no haber tenido alteraciones, y los conceptos suelen ser vistos como parte de un sistema lógico, coherente e incambiable, a través del tiempo. De hecho, a lo largo de una producción intelectual hay cambios en el recorrido que dependen de los desafíos históricos, teóricos, metodológicos y de investigación que son transitados por los autores.

El artículo que presentamos, aquí, apunta a mostrar un trayecto intelectual en la cual los supuestos epistemológicos van cambiando. En ese sentido, partimos de “El oficio del sociólogo”, publicado originalmente en 1968, en el cual se detecta que algunos de sus principales pilares no se sustentan a lo largo del tiempo. Paulatinamente, creemos que conseguimos mostrar a lo largo de este artículo, que Bourdieu pasó de una sociología que epistemológicamente se basaba en el análisis de los otros a otra fundamentada en el análisis del científico social. La primera propuesta permea “El oficio” (como llamaremos a la obra de referencia, de aquí en adelante), escrita en coautoría, y discutida en la sección inicial. En una segunda sección, observamos como el capítulo final de esa obra, escrita a varias manos, ya muestra una inflexión cuando la vigilancia epistemológica apunta para el etnocentrismo de clase y el intelectual o profesional. Ya en la tercera, ingresamos en el argumento central de nuestra exposición, si en los años setenta y ochenta del siglo pasado se va afirmando una sociología de los sociólogos, en los noventa el concepto de reflexividad gana terreno y se impone en la discusión del autor. En la cuarta sección, acompañamos la idea de la reflexividad como un ejercicio colectivo antes que individual y observamos la proximidad mayor con el sentido común, tan subestimado en “El oficio”. Nuestras reflexiones finales, reafirman el camino transitado hacia una reflexividad que pasa a cuestionar más al propio sociólogo que al sentido común y establecen, a modo de apertura argumentativa, un paralelismo entre la discusión sobre científicismo vs. reflexividad y el posicionamiento social más visible de Bourdieu, a partir de los años noventa, pues a nuestro modo de ver, ambos tienden a responder a una misma sensibilidad sociológica.

2 | LA PROPUESTA EPISTEMOLÓGICA DE “EL OFICIO DEL SOCIÓLOGO”

El argumento inicial de este artículo es que la divulgación extensa en los cursos de ciencias sociales de “El oficio”, escrita por Bourdieu, Passeron y Chamboredón, condicionó la comprensión sobre el alcance conceptual e histórico de la propuesta de producción

de conocimiento científico social inscrita en el libro. Siendo una obra resultado de un proyecto específico que buscaba tomar un posicionamiento, dentro del contexto científico francés, sobre las condiciones de producción de conocimiento sociológico, datada en mitad de la década de 1960, pasó a ser comprendida, en muchos casos, como un manual epistemológico y metodológico, a-histórico y hermético. En ese sentido, se trataría de una de esas situaciones en que nuestras prácticas pedagógicas tienden a una perpetuación intelectual irreflexiva. De ese modo, argumentamos que los supuestos epistemológicos defendidos por los autores, en “El oficio”, han sido substancializados, esto es, se han tomado como invariables a lo largo del tiempo.

Es preciso recordar cuál era el proyecto intelectual de la obra que estamos comentando. De hecho, se trata de una sección de epistemología de las ciencias humanas, como parte de una obra sociológica mayor, pues el proyecto original suponía la producción de tres tomos que nunca llegaron a concretizarse. Publicada en 1968 tenía como objetivo la elaboración de dos tomos subsecuentes, dedicados respectivamente a la construcción del objeto sociológico y a los pormenores técnicos de la investigación, dando proseguimiento al primer tomo de corte más epistemológico. De acuerdo con el segundo prefacio, escrito en 1972, el riesgo de una nueva canonización sociológica llevo a los autores, o por lo menos a Bourdieu, a desistir de la propuesta inicial (Bourdieu, Passeron y Chamboredón, 2007).

El propósito de “El oficio” implicaba cuestionar la epistemología neopositivista llevada adelante, principalmente, por el sociólogo Paul Lazarsfeld (con repercusiones en el contexto intelectual francés); y, por otro, confrontar lo que Bourdieu llamaba un “error teorista”, representado por los autores de la Escuela de Frankfurt y por Lucien Goldmann. Según Bourdieu:

Contra esas dos orientaciones se trataba de hacer una sociología empírica fundada teóricamente, una sociología que puede tener intenciones críticas (como toda ciencia), pero que se debe realizar empíricamente (Bourdieu, 2014a, p. 40).

Interesa destacar que Wrigth Mills (1982) también llamaba la atención, no final da década de 1950, sobre una gran división en el contexto intelectual norteamericano entre lo que denominaba el empirismo abstracto, representado por Lazarsfeld, y la gran teoría, cuyo gran exponente era Talcott Parsons.

Si nos detenemos en el “El oficio”, podemos rescatar algunas ideas centrales. En primer lugar, está toda la cuestión de la denominada sociología espontánea. Hay una preocupación de los autores por establecer la diferencia entre el conocimiento sociológico y el conocimiento del sentido común. Para poder diferenciar los dos tipos de conocimiento, la idea era trabajar con técnicas de ruptura que permitieran al sociólogo se alejar del último. Está aquí presente la influencia durkheiminana de la necesidad del sociólogo de alejarse de las prenociones. Crítica estadística, crítica lógica y lexicológica (al lenguaje corriente como, por ejemplo, el concepto de suicidio para Durkheim) son los tres tipos de técnicas de

ruptura enumerados. A su vez, los autores remiten a dos principios que permiten reconstruir los objetos sociológicos: el principio de no consciencia y el de sistema de relaciones. Esos principios estaban asentados en los autores clásicos, en Durkheim por la preeminencia de los hechos sociales; en Marx por las relaciones objetivas con independencia de los individuos; y en Weber por la existencia de un sentido cultural más allá de las acciones de los sujetos.

En segundo lugar, siguiendo la tradición filosófica francesa (Bachelard, Canguilhem, Koyré), los autores de “El oficio” otorgaron una singularidad heurística a la teoría en relación a la experiencia. En ese sentido, cabe recordar la direccionalidad atribuida, con Bachelard, al vector epistemológico que iría de lo racional a lo real, de la teoría a los datos. Citando a Saussure “el punto de vista (...) crea el objeto” (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 2007, p. 45¹). No hay un equilibrio entre dos polos, pues la teoría predomina. Y citando a Bachelard “el vector epistemológico (...) va de lo racional a lo real y no, inversamente de la realidad a lo general” (Bourdieu et al, 2007, p. 48). De acuerdo con esa perspectiva epistemológica, el imperativo científico del sometimiento a los hechos lleva a la renuncia pura y simple a los datos (Bourdieu et al, 2007, p. 50). En la batalla contra el hiperempirismo, los autores van a argumentar que:

(...) solamente una teoría científica puede oponer a las solicitudes de la sociología espontánea y a las falsas sistematizaciones de la ideología, por un lado, la resistencia organizada de un elenco sistemático de conceptos y relaciones definidas tanto por la coherencia de lo que excluye, como por la coherencia de lo que establece (Bourdieu et al, 2007, p. 80).

En tercer lugar, cumple indicar todo lo que Bourdieu, Passeron y Chamboredon llaman el acto epistemológico, que es ruptura, construcción y refutación. Si miramos más atentamente notaremos que parte de la discusión de “El oficio” estaba también presente, en la misma época, en el área de filosofía de la ciencia, con autores como Popper, Khun, Lakatos y Feyerabend. Bourdieu reconocerá, años más tarde de escrita la obra que tenemos como referencia inicial, que no le era ajena la propuesta khuniana, en especial, la idea de paradigmas dominantes en la ciencia. La versión original, en inglés, de “La estructura de las revoluciones científicas”, es de 1962. Mismo que Khun no sea citado en “El oficio”, parece ser un autor que ronda la obra. De hecho, Bourdieu (2008c) citará Khun en sus cursos, aunque particularmente para relacionar la discusión de ciencia normal y de revoluciones científicas con la teoría de los campos.

Es interesante observar que había una intención de huir de un predicado positivista que sostenía el primado de los datos sobre la teoría. Ivan Domingues (2004, p. 172) afirma, justamente, que una de las características del positivismo es “procurar aproximarse a los fenómenos tal cual ellos se ofrecen a la observación y a la experiencia y tomarlos como hechos o datos de la experiencia, sin apoyarse en ninguna idea preconcebida”.

¹ Las citaciones traducidas de las obras en portugués fueron realizadas, libremente, por el autor.

Sin embargo, parece que nuestros autores acabaron cayendo, al mismo tiempo, en una trampa que es la de separar radicalmente el conocimiento del “sabio” y del “vulgo”. Es esa cara positivista que encontramos en Durkheim, particularmente en “Las reglas del método sociológico”, de la cual Bourdieu y compañía se mostraban herederos.

3 I EL CAPÍTULO FINAL DE “EL OFICIO DEL SOCIÓLOGO”

El capítulo final de “El oficio” muestra, a nuestro entender, una novedad en relación a la parte primera de la obra. “Sociología del conocimiento y epistemología” es un texto breve, de cierre de la obra, en que los autores avanzan en dirección a lo que décadas después Bourdieu denominará de “reflexividad sociológica”, al exponer que la vigilancia epistemológica implica luchar contra el etnocentrismo de clase y contra el etnocentrismo intelectual o profesional (Bourdieu et al, 2007, p. 92). Aquí los autores salen de la crítica a un sentido común, genuino o derivado, para cuestionar sus propios condicionamientos como sociólogos. Dicho de otro modo, la obra como un todo está dirigida a cuestionar el sentido común (los no sociólogos), y especialmente los sociólogos que hacen de la disciplina una reproducción del sentido común. Incomodaba a nuestros autores una postura intelectual que decía diferenciarse del conocimiento común, pero que en realidad lo reproducía por medio de un discurso academicista, esto es, la sociología espontánea. Sea como fuere, la vigilancia epistemológica tendía a ser, inicialmente, más con los otros que con el sujeto de conocimiento.

Así, comienza a detectarse un cambio, en nuestra percepción, en el capítulo de cierre, pues se pasa a hablar que la habilidad para la vigilancia epistemológica del sociólogo supone una explicitación de sus operaciones científicas y de los presupuestos que están por tras de estas. Se pasa entonces de la crítica sobre un sujeto irreflexivo o de un sujeto que repite de forma erudita al sentido común (en una operación de lenguaje substitutiva) a una crítica al propio sujeto de conocimiento.

Es de destacar que Bourdieu había desarrollado investigaciones etnográficas, en el pasaje de la década del cincuenta para la del sesenta. Por ese motivo, difícilmente podría adoptar un científicismo puro que sólo se detuviese en los “defectos” del sentido común. Ya había lugar allí para una postura autocrítica, que mirase para todo aquello que está implicado en la producción de conocimiento del sociólogo. De hecho, lo reconocería años más tarde:

Es quizás la primera cosa que descubrí cuando realicé mi trabajo etnológico: hay cosas que no se comprenden más que si se toma por objeto la mirada misma del científico. El hecho de no conocerse a sí mismo en tanto que científico, de no saber todo lo que está implicado en la situación de observador, de analista, es generador de errores (Bourdieu, 2014a, p. 44).

El último capítulo de “El oficio” representaba, en un momento temprano, una expresión de humildad científica, aunque el recelo con el sentido común aún estaría

presente unas dos décadas después². Avanzada la década del ochenta, del siglo pasado, Bourdieu afirmaba:

(...) está el sentido común, del que hay que desconfiar porque los agentes sociales no tienen la ciencia infusa, como decimos en francés. Uno de los obstáculos al conocimiento científico -yo creo que Durkheim tuvo mucha razón al decirlo - es esa ilusión del conocimiento inmediato (Bourdieu, 2014a, p. 44).

Esto, reconoce Bourdieu, puede llevar a una ilusión científicista. De todos modos, también, cerca de veinte años después, el sociólogo francés sostiene una relación más horizontal con lo que llama ahora el hombre de la calle: “El sociólogo es aquel que va por la calle e interroga al primero que pasa. que lo escucha y aprende de él” (Bourdieu, 2014b, pp. 61-62). Y al mismo tiempo nos dice: “La sociología es una ciencia muy difícil. Se navega todo el tiempo entre dos peligros [humanismo vs teoricismo]: cuando se evita uno se arriesga caer en el otro” (Bourdieu, 2014a, p. 46).

En el próximo apartado abandonamos los compañeros de primer viaje epistemológico de Bourdieu, para seguir el trayecto intelectual de este último. A nuestro ver, existe un cambio epistemológico pronunciado que llegó a esbozarse tempranamente en el capítulo final de “El oficio”. La contraposición conceptual se altera, pues ya no se trata de oponer sociología científica al conocimiento cotidiano o a una sociología espontánea. Nuestro autor llega a hablar de humanismo vs teoricismo, sin embargo no nos parece que sea esa la oposición principal que emerge. Esta puede caracterizarse por otros dos nuevos polos: científicismo vs reflexividad. Esta discusión será abordada enseguida, al tratar de la entrada de este concepto en su obra.

4 | DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LOS SOCIÓLOGOS A LA REFLEXIVIDAD Y SUS TIPOS

El concepto de reflexividad fue ganando terreno, en la obra de Bourdieu, a partir de los años 1990, pasando a estar, de acuerdo con Gingras (2007), en el centro de la misma. Como bien nos informa, este último autor, el concepto propiamente de reflexividad no estaba presente en las primeras obras de Bourdieu. Wacquant (2008) es aún más enfático, afirmando que ese concepto llega a ser una obsesión del gran sociólogo francés. Wacquant siguió de cerca esta búsqueda conceptual de Bourdieu. Cabe recordar que este último realizó un seminario sobre sociología y reflexividad en la Universidad de Chicago en 1988, organizado por el primero.

Las primeras discusiones epistemológicas de Bourdieu junto con Passeron y Chamboredon, con fuerte influencia bachelardiana, llamaban la atención sobre las ideas de ruptura epistemológica, de vigilancia epistemológica y de sociología espontánea y

² Em la obra que estamos citando ahora no aparece la fecha. Se trata de una entrevista realizada por Beate Kraus a Bourdieu para la edición alemana de “El oficio”, pero no consta la data del original. Como en la entrevista, Bourdieu habla de “Homo academicus” publicado, originalmente, en 1984, estimamos que la entrevista sea de 1985 o algunos años después.

científica, como vimos hasta ahora; y no para el carácter reflexivo de la sociología. Los autores estaban más preocupados por el conocimiento del sentido común, o cuando este se disfraza de sociología, que con un autoexamen reflexivo. A su vez, podemos encontrar en trabajos y conferencias, principalmente a partir de los años setenta y ochenta del siglo pasado, la aparición de expresiones que muestran la importancia de la reflexividad, pero que aún no adquieren esa denominación. De hecho, en el libro “Cuestiones de sociología” (Bourdieu, 2008a), que reúne textos breves, encontramos una conferencia de Bourdieu que se llama “Por una sociología de los sociólogos”, donde esta discusión comienza a esbozarse. Gingras encuentra, justamente, en ese momento, varias formulaciones que apuntan a una sociología de la sociología, que estaba en el centro de las preocupaciones de Bourdieu :

(...) el carácter reflexivo de su obra se refleja en el uso de formulaciones que sugieren explícitamente una forma de circularidad: sociología de la sociología, sociologías de mitologías y mitologías de mitología sociólogos, quienes han creado a los creadores, sociólogos de la creencia y creencia de sociólogos, etc (Gingras, 2007, p. 239-240).

Otros autores habían utilizado el concepto de reflexividad, como es el caso de Garfinkel (2006) y de Giddens (2007, 2009). Sin embargo, se trataba de un uso de algún modo diferente. Estos reconocían, en realidad, el carácter reflexivo de la acción social. En realidad, podemos antever allí el reconocimiento de que los actores sociales también elaboran conocimiento o en lenguaje garfinkeliano utilizan determinados métodos para llevar adelante la acción social. Bourdieu fue paulatinamente, en nuestra lectura, llevando esa discusión para la reflexividad del sociólogo, teniendo como fuerte antecedente al sociólogo estadounidense Alvin Gouldner , que había dedicado el último capítulo de una de sus obras a lo que llamó “La vida de un sociólogo: hacia una sociología reflexiva” (Gouldner, 2001).

Una contribución importante en la perspectiva bourdesiana es la proposición de una tipología de la reflexividad sociológica. En diversos momentos de su obra, Bourdieu (2005, 2008b; 2008c) discute esa tipología. Para fines de este trabajo identificamos cuatro tipos de reflexividad. El primero refiere a las determinaciones del espacio social en el sentido amplio, es decir, a la posición y la trayectoria del sociólogo. Se pueden rastrear aquí variables sociales estructurales tales como clase y escolaridad. Siguiendo la tradición de la sociología del conocimiento, ello implica la necesidad de estar alerta para las condiciones sociales de producción del conocimiento sociológico vinculadas a la esfera social más amplia.

El segundo tipo de reflexividad está asociado a la posición que ocupa el sociólogo dentro del microcosmos académico. En este tipo, hay que considerar tanto las instituciones como las disciplinas que constituyen el campo académico. Hay intereses y lógicas propias en este campo más cercano al sociólogo que ejercen una influencia sobre el mismo.

Un tercer tipo refiere a la mirada crítica sobre nuestras categorías de conocimiento.

Se trata de la proyección que hacemos, inconscientemente, en el mundo, de las categorías teóricas (la mirada escolástica). Véase que la vigilancia epistemológica ya no está centrada en los demás, sino en nosotros mismos como científicos sociales.

Un cuarto tipo de reflexividad se remite a los presupuestos que se inscriben en los instrumentos de investigación, en las operaciones prácticas, en los métodos y en las problemáticas de investigación.

Cabe destacar que en las diversas obras consultadas, Bourdieu llama la atención para tres tipos de reflexividad. Mientras los primeros dos tipos se mantienen presentes, los dos últimos se entrelazan o son destacados unilateralmente. Aquí preferimos separarlos analíticamente, llegando a cuatro tipos, para diferenciar tanto la reflexividad que necesitamos tener, de acuerdo con la perspectiva bourdesiana, no solo con nuestros conceptos teóricos, sino también con todas nuestras operaciones prácticas de investigación. Separar analíticamente la reflexividad de los conceptos teóricos de aquella que refiere a las operaciones prácticas es reconocer una preocupación constante, de Bourdieu, por el examen crítico de todo el proceso de investigación. Al mismo tiempo permite observar la fuerte relación entre epistemología y metodología, sobre la cual nos advierte el sociólogo francés.

5 | REFLEXIVIDAD COLECTIVA Y PROXIMIDAD AL SENTIDO COMÚN

Otro aspecto sobre el cual avanza Bourdieu, y es necesario ser destacado, refiere a las posibilidades de la reflexividad sociológica. En ese sentido, la respuesta encontrada por este autor es que la reflexividad no es individual, pues solo puede ser colectiva. En otras palabras, solo puede ser resultado de un proceso colectivo de investigación. Lois Wacquant (2008), evaluando la propuesta de Bourdieu, nos habla de la creación de *habitus* científicos reflexivos y de instituciones reflexivas.

Además, tiene que ser destacado que hay en Bourdieu un ejercicio efectivo de la reflexividad sociológica. Eso puede verse por ejemplo en la obra “Homo Academicus”, donde llama la atención sobre las dificultades científicas de tomar como objeto de estudio un universo en el cuál él mismo estaba inserido. Dice, en las primeras páginas de esa obra:

Puesto delante del desafío que representa el estudio de un mundo al cual se está vinculado por todas las formas de apuestas específicas, inseparablemente intelectuales y ‘temporales’, solo se puede soñar primeramente con la fuga (Bourdieu, 2013, p. 26).

Comenzamos esta propuesta de discusión epistemológica trazando una cierta discontinuidad entre el Bourdieu de “El Oficio” y el de los años noventa en adelante (con algunos indicios de una sociología de los sociólogos que se comienza esbozar en los años setenta y ochenta). Nuestra hipótesis es que existe una tensión entre cientificismo y reflexividad en Bourdieu. Su trayectoria académica está signada por un pasaje de

inquietaciones epistemológicas centradas en el objeto de estudio para reflexiones en torno al análisis del sujeto de conocimiento, aunque como pudimos ver desde el inicio aparece, en menor proporción un cuestionamiento al sociólogo y, a su vez, en el transcurso de su trayectoria, permanece su inquietud inicial por diferenciar el conocimiento sociológico de otros tipos de conocimiento.

En una especie de hibridismo, entre esas dos caras del mismo autor, Paugam (2015) confunde, en nuestra evaluación, reflexividad con cientificismo, postulando que la primera consiste primeramente en cuestionar el sentido común abstractamente. En el capítulo final de un libro publicado, originalmente, en 2010 llamado “La reflexividad del sociólogo”, Paugam describe tres momentos de la reflexividad: la ruptura con el sentido común, el combate a (“domar”, llega a decir el autor) las prenociones, y la realización del trabajo de campo (aquí habla de los instrumentos de investigación). Sólo en el último caso, está de hecho más próximo de la reflexividad sociológica al modo entendido por Bourdieu. Todo indica que Paugam quedó aprisionado a la propuesta inicial de “El oficio”, sin darse cuenta que el concepto de reflexividad significaba una inflexión en relación a la obra inicial.

El primer Bourdieu es más cientificista y el último es más reflexivo, pero la otra cara siempre coexiste en este autor. Hay una que predomina y otra que es subsidiaria, dependiendo el período que estemos considerando de su obra. Por eso pueden convivir juntos la sociología como cuestionamiento al sentido común y la sociología como escucha del hombre de la calle. Así, hay un cierto vaivén en nuestro autor entre el cientificismo y el saber del sentido común. Tal vez ese vaivén sea lo que llevó a Paugam a invertir el sentido dado por Bourdieu al concepto de reflexividad, desconociendo que allí el foco de análisis estaba, antes de más nada, en el autoexamen sociológico.

En el capítulo intitulado “Compreender”, que integra la obra “La miseria del mundo”, Bourdieu (2012) cuestiona la relación entre el investigador y los sujetos estudiados. Allí la preocupación es evitar las distorsiones que la estructura social genera en la relación entre unos y otros. Si en “El oficio” parecía haber un “ataque” al sentido común, ahora, por el contrario, es el sentido común el que debe ser protegido de los ataques inconscientes del sociólogo. Dice Bourdieu (2012, p. 694):

Solo la reflexividad, que es sinónimo de método, más una reflexividad refleja, basada en un trabajo, en un ojo sociológico, permite percibir y controlar en el campo, en la propia conducción de la entrevista, los efectos de la estructura social en la cual ella se realiza”.

Dice en seguida, que se trata de “reducir al máximo la violencia simbólica (...) instaurar una relación de escucha activa y metódica” (p. 695). Más adelante, afirma:

La sociología (...) sabe que ella debe tener los medios de cuestionar primero en su propio cuestionamiento, todas las pre-construcciones, todos los presupuestos que existen tanto en el investigador como en el investigado, y que hacen con que la relación de investigación frecuentemente solo se instaure con base en un acuerdo de los inconscientes (p. 708).

Hay una idea de reconstrucción del sentido común. Aquí es donde se aproxima de una posición menos cientificista. Cabe llamar la atención que se trata de la reconstrucción de dos puntos de vista. De ese modo, la reflexividad escolástica es la que permite cuestionar el punto de vista teórico, que ya no se constituye como algo que rompe con las prenociones como en la propuesta inicial de “El oficio”.

La pregunta que queda para el final de este apartado es el sentido de discutir sobre científicidad y reflexividad. La científicidad tiende a colocar el acento en controlar a los otros, la reflexividad en controlarnos a nosotros mismos. En el fondo, no se trata de hacer una contraposición de un Bourdieu contra otro Bourdieu. Se trata de observar cuán importante es considerar la sociología como ciencia y la reflexividad sociológica para construir una ciencia mejor, así como evitar cargar sobre un aspecto olvidándose del otro. Sin científicidad perdemos lo que nos hace sociólogos, construir una mirada no contraria pero sí diferente del sentido común, pues como ya sabemos - desde hace bastante tiempo - si la sociología reproduce el sentido común no necesitaríamos de una ciencia que estudie los hechos sociales. Sin reflexividad sociológica construimos un conocimiento que no repara en toda la carga histórica presente en nuestros condicionamientos sociales concretos, ni se detiene a pensar en cuál es la calidad científica de nuestros instrumentos de trabajo conceptuales y metodológicos. Bourdieu transitó de la científicidad para la reflexividad sociológica sin nunca olvidar la primera. Por eso, siempre nos deja un cierto colorido positivista, aún en los momentos más tardíos de su obra. A ello contraponía, la determinación de interrogarse sobre los supuestos que condicionan al sociólogo, así como sobre los pasos seguidos en cada uno de sus hallazgos, que además son necesariamente una obra colectiva antes que individual. En ese sentido, gana expresión una sociología que encuentre un equilibrio en mirar para “el hombre de la calle” de una manera no desconfiada, aunque siempre atenta, lo que no es sinónimo de una operación de vigilancia del sentido común.

6 | REFLEXIONES FINALES: REFLEXIVIDAD Y POSICIONAMIENTO SOCIAL DEL SOCIÓLOGO

El breve artículo que presentamos aquí trató de mostrar una transición en Pierre Bourdieu, en términos epistemológicos, desde “El oficio”, obra colectiva que data de mitad de los años sesenta del siglo pasado, hasta las obras producidas de los años noventa en adelante (con algunos antecedentes en la década del setenta y ochenta) cuando comienza a utilizar el concepto de reflexividad sociológica. Claro que un estudio más exhaustivo precisaría detenerse más en el conjunto de la obra para mostrar, de forma más fehaciente, la tesis que aquí defendemos.

El concepto de reflexividad juega un papel central en esa transición. Hay un pasaje, argumentamos, de un cientificismo sociológico para una reflexividad sociológica, de acentuar una crítica al conocimiento elaborado por otros (sentido común o sociología espontánea)

al conocimiento fabricado por el sociólogo. Es cierto también que una sociología de la sociología ya estaba presente, con menor fuerza, en “El oficio”. Es lo que registramos en el último capítulo de esa obra. Sin embargo, es a partir de los años noventa que se constata un claro desplazamiento de esta inquietud sobre los otros a una por sí mismo. Son las condiciones de producción del sociólogo lo que le movilizan, aunque no siempre se abandone al sociólogo inquieto por la rigurosidad y singularidad del conocimiento científico delante de los otros tipos de conocimiento.

El propio Bourdieu ofrece una explicación para el cambio de perspectiva epistemológica, dependiente de las confrontaciones sociológicas de la época. Según sus propias reflexiones, en los años ochenta, en la época en que se escribió “El oficio” había que privilegiar la dimensión teórica delante del positivismo, y en los años setenta el dominio althusseriano hubiera hecho necesario reforzar el lado empírico (Bourdieu, 2014a, p. 47). Aunque la discusión que traemos aquí se relaciona más a científicismo vs reflexividad, la dicotomía observada por el autor entre polo teórico y polo empírico, permite comprender porque la obra epistemológica primeva privilegiaba el punto de vista sociológico sobre otros conocimientos, generando una diferencia, prácticamente insalvable, entre un conocimiento sabio y otro falso. Eso nos confirma, a su vez, lo que argumentamos en el inicio del artículo, en el sentido de que muchas veces una obra es tratada de forma acrítica e intemporal, aunque eso no significa que fue la intención original del autor o de los autores.

Cabe preguntarse, yendo para el final de este artículo, si todo ese cambio no deriva, en parte, o tiene relación, con la aproximación más visible que hace Bourdieu con los sectores más desprotegidos de la sociedad, también a partir de los años noventa del siglo pasado. Popeau y Discepolo (2005) mostraron como hubo una crítica a Bourdieu en el final del siglo pasado, desde ciertos sectores, en el sentido del mismo haber transitado de una sociología científica a una sociología comprometida y, por ende, menos rigurosa. Dicen los autores:

Las intervenciones de Pierre Bourdieu desde las huelgas y las manifestaciones masivas que sacudieron Francia en diciembre de 1995 han sido objeto de condenas, a menudo violentas, por parte de los periodistas y los intelectuales de los medios de comunicación cuyo poder había diseccionado sin piedad en sus obras sobre la televisión y el periodismo. Con frecuencia, Bourdieu fue acusado por los columnistas de los principales diarios de “llegar tarde” a la acción política y de abusar de su fama de investigador (Popeau y Discepolo, 2005, p. 81).

Estos autores van a hacer un recorrido por la obra de Bourdieu demostrando que “sus compromisos sociológicos con los problemas políticos se remontan a los comienzos de su vida intelectual en la década de 1960, durante la guerra de independencia de Argelia” (pp. 81-82).

Así, los autores plantean una hipótesis fuertemente documentada que apunta que la relación y preocupación de Bourdieu, con los sectores dominados, data de sus

primeros trabajos etnológicos en Argelia y se observa en varios momentos de su trayectoria intelectual. A su vez, al modo de la relación entre cientificismo vs reflexividad, Bourdieu, citado por los autores mencionados, nos hablaba de una nueva dicotomía que había permanecido entre utopismo y sociologismo, que según él precisaba ser superada. En otro autoexamen, Bourdieu nos dice que ha habido en las ciencias sociales:

(...) una autocensura que constituye una verdadera automutilación, los sociólogos – yo el primero - que muchas veces hemos rechazado cualquier intento de proponer una representación ideal y global del mundo social al considerarlo como un defecto de la ética científica que puede desacreditar a sus autores (Bourdieu *apud* Popeau y Discepolo, 2005, p. 82).

Cabe resaltar que esa relación de Bourdieu con los sectores dominados o su preocupación con el bienestar social (a pesar de existir de larga data) se hace más visible y pública a partir de los años 1990, cuando ingresa definitivamente en el debate público sobre el neoliberalismo (Bourdieu, . En ese sentido, es justamente en la misma época que se registra una profundización de una reflexión epistemológica y metodológica, como vimos especialmente en “La miseria del mundo”, que expresa una inquietación con la dominación simbólica que el sociólogo puede ejercer como investigador con sectores que no suelen tener voz. Allí, a nuestro modo de ver, se expresa una sensibilidad que está lejos de situar a Bourdieu como un sociólogo de los dominados, pero que sin embargo ve en esos sectores la posibilidad de visualizar un conocimiento, que ya no sea definido como “falta de ciencia (lo infuso)”, sino que por el contrario adquiriera otro estatus epistemológico.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Capítulo: Compreender. Petropolis: Vozes, 2012. pp. 693-732.

BOURDIEU, Pierre. **Cuestiones de sociología**. Madrid: Akal, 2008a.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOURDIEU, Pierre. Conversación: El oficio de sociólogo. In: BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2014a. pp. 39-57.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

BOURDIEU, Pierre. La sociología como socioanálisis. In: BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 2008b. p. 9-108.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBORDERON, Jean-Claude.; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008c.

BOURDIEU, Pierre. Profesión: científico. In: BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2014b. pp. 59-66.

DOMINGUES, Ivan (2004). **Epistemologia das ciências humanas. Tomo I: Positivismo e hermenêutica**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DURKHEIM, Emile. **Las reglas del método sociológico**. Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1987.

GARFINKEL, Harold, **Estudios en etnometodología**. Barcelona: Anthropos, 2006

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Las nuevas reglas del método sociológico**. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

GINGRAS, Yves. Reflexividad y sociología del conocimiento científico. In: **Pierre Bourdieu sociólogo**. CHAMPAGNE et al (Orgs). Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

GOULDNER, Alvin. **La crisis de la sociología occidental**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MILLS, Wrigth **A imaginação sociológica**. Capítulo 1. A promessa. pp. 9-32. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PAUGAM, Serge. A reflexividade do sociólogo. In: PAUGAM, Serge (Coord.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2007. pp. 355-358.

POPEAU, Franck; DISCEPOLO, Thierry. Investigación y compromiso. La dimensión política de la sociología de Pierre Bourdieu. In: WACQUANT, Loic (Coord.). **El misterio del ministerio: Pierre Bourdieu y la política democrática**. Barcelona: Editorial Gedisa. 2005. pp. 81-109.

WACQUANT, Loic. Hacía una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. In: BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 2008. p. 21-90.

ETHOS DA IDENTIDADE CULTURAL EM STUART HALL

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 28/10/2021

Marcelo Manoel de Sousa

Universidade Feevale
Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0003-3008-2871>

Saraí Patrícia Schmidt

Universidade Feevale
Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0001-8795-3100>

RESUMO: O artigo coloca em pauta o discurso da descentralização da identidade a partir das discussões e problematizações desenvolvidas pelo sociólogo jamaicano e teórico da cultura Stuart Hall. O estudo tem como corpus de análise uma entrevista concedida pela vencedora do prêmio Educador Nota 10 – 2019, oferecido pela Fundação Victor Civita em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Tal análise teve como objetivo verificar o ethos de sujeito apresentado no dizer dessa educadora premiada. Concluiu-se que a discussão sobre a descentralização da identidade está se desenvolvendo em diversas arenas e tem um adversário produzido de longa data – o indivíduo iluminista cartesiano.

PALAVRAS-CHAVE: Indivíduo cartesiano. Identidade cultural. Descentramento.

ETHOS OF CULTURED IDENTITY IN STUART HALL

ABSTRACT: The article discusses the discourse of the decentralization of identity based on the discussions and problematizations developed by the Jamaican sociologist and cultural theorist Stuart Hall. The study has as its corpus of analysis an interview given by the winner of the Educador Nota 10 – 2019 award, offered by Fundação Victor Civita in partnership with Fundação Roberto Marinho. This analysis aimed to verify the subject's ethos presented in the words of this award-winning educator. It was concluded that the discussion about the decentralization of identity is taking place in several arenas and has a long-produced adversary – the Cartesian Enlightenment individual.

KEYWORDS: Cartesian individual. Cultural identity. Decentering.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tratou da problemática do conceito de identidade a partir das discussões e problematizações desenvolvidas pelo sociólogo jamaicano e teórico da cultura Stuart Hall. A abordagem desse tema deve-se à grande circulação de discursos referentes à crise da identidade. Nesse sentido, buscamos uma maior aproximação da compreensão dessa crise, além das questões envolvidas na centralidade desse discurso. Ou seja, a proposta do artigo é retomar as contribuições de Stuart Hall sobre a atual cenografia da crise da identidade.

O artigo está organizado na seguinte ordem: primeiro item apresenta a introdução que enuncia seus principais elementos de interesse geral. Em seguida, o desenvolvimento que está dividido em cinco partes. No primeiro item, descrevem-se e analisam-se as raízes do pensamento moderno. No segundo subitem, apresenta-se e examina-se a constituição do sujeito cartesiano; no terceiro subitem, aponta-se e analisa-se o sujeito moldado no pensamento iluminista e os processos de seu descentramento; no quarto item, são descritos os procedimentos metodológicos de análise do corpus empírico. No quinto item, efetua-se uma discussão e análise do corpus de uma entrevista feita com uma professora da Educação Básica, do município de Novo Hamburgo, RS, vencedora, em 2019, do prêmio Educador Nota 10, pela Fundação Victor Civita, em parceria com a Fundação Roberto Marinho.

2 | CENÁRIO DISCURSIVO SOBRE O ETHOS DA IDENTIDADE

De acordo com Woodward (2014), para se compreender os motivos que fazem o conceito de identidade tema central das preocupações atuais, é preciso examinar os diversos níveis das questões que a envolvem. É com este olhar que buscamos nos inserir na tessitura das ideias e posicionamentos inscritos neste texto. Hoje em dia, já se pode pelo menos colocar entre parênteses a questão do nascimento e da morte do sujeito moderno e respectivamente sua identidade. Hall (2019) apresenta, de modo panorâmico, os principais percursos que fizeram os vários fatores envolvidos nesse designio. Para este autor, diversos teóricos contemporâneos apresentaram versões que demonstraram os estágios em que um sujeito de identidade fixa, imóvel, estabilizada, aos poucos, ia-se descentrando. E, por este motivo, adquirindo uma forma mais flexível, aberta, correspondendo a certa concepção mutante de ser humano, no bojo da pós-modernidade.

Segundo Hall (2019, p. 17), havia “[...] uma figura discursiva, cuja forma unificada e identidade racional eram pressupostas tanto pelos discursos do pensamento moderno quanto pelos processos que moldaram a modernidade, sendo-lhes essenciais”. A partir desse ethos rígido de sujeito foi que, paulatinamente, novas reflexões foram surgindo em redor dessa identidade inoperante. Elas, diante das demandas surgidas, pouco a pouco, iam despontando no seio da sociedade por meio de outros discursos, em relação à formação de um novo sujeito.

É importante ressaltar, considerando os conselhos de Hall (2019), que perscrutar os segredos percorridos pela mudança de sujeito, que, ao se mapear, por meio do vetor identidade fixa versus identidade deslocada, é uma forma simples de historiar o sujeito moderno. Em consonância com ele, nem mesmo os autores que pesquisam sobre os processos de descentramento não o fariam desse modo. Contudo uma observação se faz pertinente, a essa forma de marcar o itinerário, ela permitiria, assim, fazer emergir e analisar alguns pontos, os quais estrategicamente sobressaltaram na plataforma da modernidade.

A possibilidade dessas mudanças sublinha sobremaneira que a concepção de sujeito tem uma história. E é isso que nos possibilita discursivizar e produzir novas maneiras de ser e estar no mundo.

Para Hall (2014; 2016; 2019), o sujeito moderno nasceu em um momento específico, por ser assim emergido, também histórico, é possível decretar sua morte. Esse indivíduo, com as características sumariamente aventadas, produziu um efeito na modernidade, nomeado como individualismo. Porém, por se tornar lugar-comum referir-se dessa maneira, não quer dizer que os pré-modernos não tinham sua individualidade. Hall ressalta que tal noção era vivida, mas de modo diferente.

Nesse sentido, podemos pensar que os indivíduos, na Idade Média, não separavam a vida prática da abstrata, mas tão-somente experienciavam a totalidade existencial da experiência humana. Esta separação, ou melhor, o processo de abstração, que pôs em evidência as dualidades conhecidas hoje, pertence a um tipo específico de perceber o mundo. Não obstante, um espaço/tempo dominado pelo credo religioso e dividido passou a ceder espaço ao que Hall nomeia de indivíduo soberano. Aqui começa a aventura de se inventar um novo sujeito, aquele arrancado dos grilhões do mundo prático, representado pela ordem divina das coisas. Ao desbravar as cenografias, que se vão tecendo a respeito dessa inovação, podemos observar que esse sujeito foi gestado no interior do Humanismo Renascentista no século XVI e também a partir do pensamento Iluminista do século XVIII. Tal contexto era condenado com todas as forças pelo discurso, promovido pelo movimento de descentramento da identidade do indivíduo soberano, como já apontado. Entretanto o que ocorre a partir daqui?

2.1 Delimitando a cena do sujeito cartesiano

Fundamentado em Hall (2014; 2019), podemos dizer que o Iluminismo pode ter sido o motor que fez com que na modernidade se acelerasse o processo de descolamento de uma consciência individual. Esse desligamento é pensado em relação à tirania das determinações naturalizadas em que as pessoas viviam na Idade Média. Não estou ainda tratando do descentramento o qual se conhece hoje, mas busco mostrar a volatilidade aventureira do pensamento inventivo na produção da identidade fixa. É possível nesse interstício cenografar as ações de alguns movimentos, no fortalecimento interessado, na separação do indivíduo das garras da Igreja, se se preferir do fantasma do sagrado.

Hall (2019) demarca as contribuições de Williams, companheiro de longa jornada intelectual, o qual aponta dois fatores, que identificam com precisão o olhar iluminista do indivíduo. O primeiro deles é que o sujeito não passa de uma unidade indivisível que se encontra unificada em seu próprio interior. Segundo, ele não é apenas identidade unificada, mas também distinta, não coincidente, singular e única. Esse duplo aspecto passou a ser defendido “a ferro e fogo” pelos filósofos iluministas e entusiastas.

Nessa perspectiva podemos destacar alguns elementos-chave nessa visada: A

Reforma Protestante; o Humanismo Renascentista; as revoluções científicas e o Iluminismo. Todos esses movimentos, ou correntes de pensamento, assentaram interesses irrestritos em proteger e resguardar o sujeito petrificado em sua racionalidade, de identidade estática, imutável. Entre outros pensadores, destaco duas figuras centrais do pensamento iluminista, os quais fortaleceram os posicionamentos, a propósito, eles perambulam entre nós, em pleno século XXI. O primeiro deles é René Descartes (1596-1650), filósofo e matemático francês e inventor da bastante conhecida frase: “penso, logo existo”. Talvez seja famosa porque deu força de fundamento a todo um estilo de episteme: Ontologia ou religião, ou qualquer outro termo que se valha.

Destaco aqui que Descartes havia sido influenciado profundamente pelo pensamento antropocentrismo, inventado pelo projeto Renascentista. Com efeito, dispôs-se a enquadrar tudo na dúvida metódica, inferindo na dualidade matéria e mente. Assim, René Descartes inseriu a identidade no aparato da mente, com sua capacidade individualista, como também outros adjetivos já mencionados. Essa capacidade racional de um sujeito pensante, por outros modos, pode aferir como a gênese da filosofia da consciência. Para este pensador, as coisas deveriam ser explicadas, reduzidas ao mínimo possível para melhor serem compreendidas. Desse modo, postulou Deus como motor primal, em restante, tratou de interpretar/explicar o resto.

O filósofo John Locke (1632-1704) foi um segundo autor que fez notar o poder do sujeito todo-poderoso, um em si mesmo. Este pensador influente cunhou o termo mesmidade, como se fosse um intervalo de tempo passado para significar que a extensão da identidade acompanha o sujeito, assim permanecendo de modo igual. Tal opinião não é nada distante do que Descartes já tinha postulado, ou seja, ela apenas reforça, por outro prisma, a convicção do pensador francês.

Essa identidade soberana, ou como é popularmente conhecido, o sujeito cartesiano balizou todos os processos e práticas desenvolvidas no centro da modernidade; noção esta, que segundo Hall, imperava em dois sentidos – como origem do sujeito racional, do conhecimento e da prática; também como aquele que sofria as consequências de seus atos, ou era sujeitado a elas. Seguindo o raciocínio do sujeito-da-razão, ainda no século XVIII, era possível observar mesclas de suas ações nos mais diversos âmbitos da cena pública. Porém, conforme a sociedade foi ficando cada vez mais complexa, acompanharam-na as devidas alterações que a sustentavam. A Revolução Industrial aponta isso com precisão, essa experiência sugere uma marca de um pensamento coletivo e social.

Desse modo, a partir daqui já é exequível vislumbrar, silenciosamente, algumas margens de ampliação de mobilidade para o sujeito moderno. Hall (2019) aponta dois elementos básicos que contribuíram no alargamento da espacialização referida. O surgimento do pensamento de Darwin (1809-1882) biologizando a capacidade racional do ser humano. Desse modo, a razão tinha seu fundamento na natureza, e a mente estaria diretamente ligada ao desenvolvimento físico do cérebro. Embora fosse uma tentativa de

estudar as habilidades cognitivas humanas, ainda estava preso ao ensimesmado, assim como ao eu pensante cartesiano. Ademais, suturado a esse evento estava o aparecimento das Ciências Sociais.

No que se refere às emergentes Ciências Humanas e Sociais, à economia e à lei, por exemplo, continuaram pautadas no fundamento do indivíduo soberano cartesiano. A Psicologia e a Sociologia também mantiveram seus contrastes, ainda que de modo ainda incipiente. Hall apresenta que, nesta fase do desenvolvimento da dissipação da ideia de indivíduo de identidade fixa, enquanto a Psicologia ainda está atrelada ao estudo dos processos mentais do sujeito, a Sociologia irrompe e apresenta o indivíduo como ente que é influenciado pelo meio social, mas que também age sobre este meio. Desse modo, há um descolamento do indivíduo de si mesmo o que foi possibilitado pelos estudos sociais que foram se especializando a partir da primeira metade do século XX. Neste mesmo período, surge uma situação nada agradável movida pelos intelectuais dos movimentos estéticos. Estes prendem o indivíduo, isolando-o da sociedade, ou seja, o indivíduo tornou-se vivente em uma sociedade opaca, indiferente. Talvez, daí é que surja aquele sentimento de mais-um-na-multidão.

Nesse sentido, mantém-se na velha dualidade, o sentimento de conviver em uma sociedade em que a subjetividade estaria interligada à formação recebida pela sociedade, mas que também modificava esta coletividade. A situação ambivalente experimentada pelos indivíduos encontra-se minuciosamente estudada em Bauman (1999a). Caso em que a figura cartesiana persegue toda a nossa formação subjetiva e estrutural da sociedade. Isso tem sido, segundo Bauman, utilizado ao longo da História Humana de forma a manter um padrão exclusão/inclusão. O pensamento dos estéticos mencionado por Hall (2019, p. 21) contribuiu, excessivamente, para manter o indivíduo como presa fácil nesse processo. “Encontramos, aqui, a figura do indivíduo isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano-de-fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal”. Isto é, um produto cartesiano. Além disso, pode estar aglutinado àquilo que Bauman (1999b) chamou de irresponsabilidade ética, ou seu fundamento. Em outras palavras, o que acontece com o outro é problema do outro.

No próximo item, passo, então, a mostrar as cenas englobantes que permitiram, por meios diversos, desalicerçar o sujeito com suas respectivas identidades. Visto que até agora a frustração é patente em relação ao deslizamento daquele sujeito profético, de perfil rígido, nos termos cartesianos. Espera-se, então, algo de diferente desse nó.

2.2 Articulações descentradoras do ethos cartesiano

Penso que o interesse cada vez mais arraigado nos estudos dos processos da identidade não tem outra origem senão esta apresentada anteriormente. Da mesma forma que eu mostrei o profundo interesse daqueles movimentos em relação ao desencaixe do indivíduo das teias do sagrado, isso só foi possível por meio de tentativas sem sucesso de

reconhecer a profunda complexidade da subjetividade humana.

Mas hoje, saberíamos responder com alguma propriedade à pergunta feita por Hall (2014): “quem precisa da identidade?”. Tal questão foi também mais ou menos colocada por Bauman (1999a), porém, em termos um pouco diferentes, ao tratar da liquidez da atual sociedade. Os efeitos de sujeito de identidade monolítica, rigidamente forjada nos moldes que estamos descrevendo, são, possivelmente, apresentados em relação a seus familiares por Said (2004), em seu texto “Fora de lugar”, mas com a intervenção de uma tia na história, frestando excentricidades. Isso pode estar igualmente refletido nas descrições do sorriso crispado da mãe-personagem de Laferrière (2011), mas que, ao mesmo tempo, descreve uma tia mais calorosa, mais expressiva, menos cartesiana; mas também no modo de comportamento rigoroso, fixo, racional dos pais de Hall. Assim ele mesmo diz: “[...] quando olho as fotos de minha infância ou início da juventude, vejo o retrato de uma pessoa deprimida” Hall (2003, p. 413), nesses termos, esse estudioso apresenta seus primeiros tempos na casa de seus pais, que, a exemplo dos dois casos mencionados, descreve sua irmã, com um sentimento nobre que só a compreensão da profunda subjetividade, a qual nos envolve, enquanto seres humanos, pode compreender.

Essas são singelas lições, mas ilustram bem a atuação do pensamento moderno, dual, não seria exagero, todavia, de modo algum, dizer que não desapareceu. O termo ambivalente bastante divulgado diz muito sobre isso: o preconceito e a postura discriminatória a qual presenciamos em nossa vida diária, denunciam a vigência dos efeitos do “penso, logo existo”. Assim, o outro, como diz o ditado popular, é o outro. Os resultados negativos são, portanto, evidentes.

Pois bem, nosso autor em tela apresentou cinco dos principais fatores que proporcionaram pensar um novo sujeito, com respectivas identidades. Como o próprio Hall assevera, não houve somente um processo de desagregação, fragmentação, mas um verdadeiro deslocamento de sentido. Bauman, em entrevista gravada, em 2011, no canal Fronteiras do Pensamento, trata da temática das identidades episódicas, entretanto, essas adquirem ou podem adquirir novos significados conforme as sociedades se transmutam. Cada indivíduo passou, portanto, a ter a responsabilidade de se inventar, pelo simples motivo de não haver mais um porto seguro, uma âncora, mas tão-somente um sujeito que pode ser convocado a qualquer momento a ocupar lugares diversos, mas nunca idênticos. Isso é o que Woodward (2014) apresenta como busca da identidade de um núcleo, tanto pelo viés essencialista quanto não essencialista.

Desse modo, o primeiro grande descentramento foi proporcionado pelo marxismo, que, segundo Hall (2019), fez com que o indivíduo fosse pensado como produto das relações sociais. Essa forma de pensar os indivíduos, por entender que estes já nascem no seio de uma sociedade que lhes é anterior, pela formação dos antepassados, não seriam, de modo algum, autores independentes de seus efeitos. É nesse sentido que o marxismo deslocou duas proposições de alto valor para o pensamento moderno: “que há

uma essência universal de homem; que essa essência é o atributo de ‘cada indivíduo singular’, o qual é seu sujeito real” (HALL, 2019, p. 23). Segundo este autor, os humanistas contestam essa posição por colocarem o papel da agência humana como principal fator de explicação histórica. Isso pode estar articulado com o pensamento renascentista.

O segundo e importante descentramento está alinhado às descobertas do inconsciente pelo psicanalista Sigmund Freud, no século XX. É bom enfatizar aqui, conforme o faz Hall, que o marxismo embora se origine no século XIX tem seu peso no pensamento do século passado, por isso se faz necessário acioná-lo aqui. Pois bem, o conceito de inconsciente provocou em parte o dismantelamento do sujeito de identidade cartesiana. Ao postular “[...] que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma ‘lógica’ muito diferente daquela da Razão [...]”, e mais: “para Freud, a subjetividade é o produto de processos psíquicos inconscientes [...]” (HALL, 2019, p. 23). O conceito de Fase do Espelho, explorado por Lacan, também pode dizer muito sobre a impossibilidade do sujeito nascer com uma identidade cristalizada. Conforme os comentários de Hall (2014; 2019), só aos poucos a criança adquire uma fantasia de unificação de um eu, pela representação do outro.

O autor analisado aqui, deixa bastante claro seu posicionamento em relação à natureza processual e imaginária da formação da identidade. Por ser sempre incompleta, é mais próprio considerá-la como processo de identificação. Assim, o termo identidade passa a ser menos eficiente para compreender como se dá a invenção do ethos do sujeito. A terceira importante marca de descentração do ethos cartesiano, parte das ideias de Ferdinand Saussure que postulava que o indivíduo não é de modo algum autor de suas afirmações. De modo geral, por este estar inserido em um sistema linguístico, sua fala estaria condicionada não apenas em seus processos interiores, mas também aos significados, já produzidos pela língua (HALL, 2016; 2019).

Assim, o indivíduo cartesiano não teria autonomia fora da língua para produzir significados. A língua e os sistemas culturais são anteriores, atuamos, portanto, condicionados. “[...] Os significados das palavras não são fixos, numa relação um-a-um com os objetos ou eventos no mundo existentes fora da língua. O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua” (2019, p. 25). Podemos observar, com efeito, que o processo de identificação se dá por esses dois processos, ou seja, eu sou eu, por que não sou o outro. Desse modo, não há uma correspondência direta, imutável. Conforme o autor em análise, eu sei quem eu sou porque não posso ser o outro em relação a mim. Os procedimentos de similaridades e diferenças servem tanto na língua quanto para a identidade. É aí que se encontra a incompletude de final aberto, marcando também a diferença do pensamento de final fechado cartesiano.

Nosso quarto traço de modificação descentralizadora está assentado na obra

do filósofo e historiador Michel Foucault (HALL, 2016; 2019). A sua obra dá ênfase ao poder disciplinar cujo objetivo é criar corpos dóceis. Isso se dá por meio de práticas institucionalizadas, de regulação e vigilância, dos vários aspectos da vida do indivíduo, em todo o séc. XIX, o qual atingiu seu grau máximo no início do séc. XX. Foucault analisou a relação poder/saber como técnicas de individualizar ainda mais os corpos e a supressão da subjetividade dos indivíduos. As instituições coletivas da pós-modernidade têm o papel de manter o controle, ocasionando o isolamento daqueles sujeitos ao aparato de governamentalidade.

Essas colocações tornam-se ainda mais evidentes, na ideia de globalização, em que, em consonância com Bauman (1999b) os Estados-Nação passaram de um território autônomo para um instrumento de manutenção da ordem do poder da economia mundial. A questão é: quem é sujeitado? Todos são sujeitados? Indivíduo e Estados-nação, ou a regra não é generalizada? Tudo indica que as regras não são impostas, mas ocorrem pela adesão, que envolveria fidelidade, interesses mútuos. Contudo não se pode negar que nesse jogo de articulações pode existir a desigualdade de condições. Hall reconhece que há classes mais abastadas, Bauman, que há estados mais abastados. Tudo isso indica quem tem o poder de vigilância e quem é submetido à disciplina. Hall (2019), ao comentar Foucault, coloca a escola com o papel de um desses instrumentos de polícia. Essas realidades são construções discursivas, convenções sociais, por isso, alteráveis.

O quinto e último dos elementos de descentramento, apontado por Hall (2019), encontra-se na base das proposições teórico/prática do feminismo. Como se pode observar, o feminismo é um grande movimento que engloba uma cenografia crítica de contracultura. A grande cultura opressora racionalizante que dimensiona tudo e todas as formas de manifestações particulares. Aqui envolve plenamente a concepção negativa do pensamento articulado na máquina iluminista cartesiana. Os movimentos descritos podem ser um grito que busca e buscou desatar os nós da famigerada disciplina, do corpo/subjetividade dos indivíduos. Estamos ainda vivendo sob os auspícios desse novo olhar, localizado na década de sessenta, empenhado na tarefa de rasurar os mitos conceituais da modernidade. Todavia, como temos mostrado, sempre houve processos ambivalentes.

Em conformidade com Hall (2014), alguns chegaram a dizer que o feminismo nasceu no interior dos Estudos Culturais, mas esse pesquisador desmente tal dito, quando diz que bem antes desse período já haveria mulheres em luta contra os poderes colonizadores eurocentristas: do homem branco e machista. A própria História mostra que nenhum poder se desenvolveu livre sem seu contrário. Alguns elementos fundantes desses movimentos são tanto oposição à política neoliberal do ocidente, quanto ao stalinismo oriental; afirmação das dimensões subjetivas e objetivas da política; burocracias versus liberdade política; uma forte tendência de reforma do cenário cultural; a fragmentação da classe política e das grandes organizações políticas de massa e sua separação em vários e separados movimentos sociais.

Ocorreu nesse contexto a emergência do conceito de política de identidade. Cada uma dessas parcelas organizadas lutava ou luta pelo fortalecimento identitário de suas respectivas bases de sustentação. Desse modo, “o feminismo apelava às mulheres, à política sexual aos gays e às lésbicas, às lutas raciais dos negros, ao movimento antibelicista, aos pacifistas e assim por diante” (Hall, 2019, p. 27). Essas características gerais do movimento feminista interligam-se a diversas outras questões, bem mais próxima daqueles direcionamentos que venho descrevendo. Podemos observar, então, um confronto direto em relação à categoria de “eu pensante” iluminista e suas invenções dualistas. Assim, questionou a relação dentro/fora; privado/público; novas arenas: o trabalho doméstico, relações familiares; o cuidado com as crianças, entre outras temáticas.

Fazem parte igualmente do elenco de suas preocupações os processos da nossa formação por meios genéricos. Mãe/pai; homem/mulher; filhos/filhas, entre outros sistemas duais. Segundo Hall (2019), aquilo que se formou para contestar os interesses posicionais das mulheres, tornou-se um amplo movimento, que abrangeu as temáticas de gênero, sexualidade, e muitas outras que, além das que já foram citadas, poderíamos apontar. Considera-se os exemplos aqui elencados suficientes, mesmo que de forma sumária, para compreendermos a importância desse movimento na vida contemporânea: contracultura-hegemônica, anticolonialista, antidualismo-cartesiano. Contra esses binarismos, o feminismo advoga que a Humanidade foi dissipada por categorias de gênero: homem/mulher. Isso provocou uma profunda desigualdade social, política e econômica, por conta dessas separações pela divisão sexual.

Ao considerar essas colocações, Hall (2014) apresenta o questionamento antes colocado: “quem precisa da identidade?” e busca desenvolver essa provocação desconcertante pela análise do conceito de rasura (X); assim como, ao buscar a gênese e os processos, que permitiram a irrupção da necessidade de se pensar a irredutibilidade da identidade. Hall (2014) diz que a concepção desconstrutiva tem utilizado o conceito de rasura, para demonstrar que as grandes narrativas estão canceladas, por isso o uso do X. Não podem mais, se é que algum dia puderam, apontar direcionamentos razoáveis aos problemas contemporâneos da humanidade. No entanto, adverte o autor, não podemos jogar a criança e a bacia com água e tudo fora. Neste caso, por falta de um novo “idioma” terá que se fazer uso dos antigos conceitos, mas com novos sentidos – assim, ideologia, classe social, poder, entre outras grandes categorias.

O conceito de identidade cultural de Hall corrobora com esses movimentos de rasura e reconstrução teórico/prática das concepções pautadas no indivíduo soberano cartesiano. No interior dos Estudos Culturais, encontramos o seguinte: “[...] a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida” (HALL, 2003, p. 432-433). Esse conceito de identidade cultural, com suas especificidades, pode funcionar no interior dos atuais questionamentos sobre identidade como início de uma chave. Aquela porta fechada propugnada pelo conceito cartesiano não anui à visão abrangente permitida pelo que Hall se propõe. Neste

caso, o mais razoável seria vê-lo como diaspórico, que, consoante o autor em tela é a condição imposta pela pós-modernidade. Não há fixidez, imutabilidade, pois, os processos históricos e culturais são justamente o móvel que dinamiza as identidades conforme os posicionamentos em que os indivíduos se engajam e se aderem.

Com todas as ressalvas, a identidade cultural faz parte da essência do sujeito diaspórico. Essência aqui está colocada no sentido do conceito de rasura já salientado. Portanto, não há espaço, presentemente, para colocações ao nível de um sujeito autossuficiente, forjado na metafísica cartesiana. É preciso reconhecer a diversidade de posicionamentos postos pelos vários papéis em que os sujeitos são interpelados a se posicionar e defender suas ideias, pensamentos, muitas vezes, a própria vida. Da discriminação, do racismo, dos dualismos operantes no interior da sociedade, e várias vezes em nós mesmos, enquanto indivíduos sociais. Tudo isso implica a formação que adquirimos em condições adversas, como bem Hall (2003) ressalta, e por esse motivo temos que nos colocar considerando as especificidades de cada uma dessas posições nas arenas da vida.

Com efeito, seria mais adequado falar de identificação como processo. Desse modo, poderíamos operar a partir da concepção de que não há um simples esquema de adesão. É preciso, segundo Hall (2003), conhecer como se dão essas questões na prática. Ajudar-nos-ia a compreender melhor a naturalização que historicamente se impôs. Hall aponta que precisamos nos esquivar da velha concepção de identificação como interligada a conceitos de núcleo comum e semelhança. Todavia inverter essa condição para nos situar a partir de um processo nunca estanque, que nos coloca sempre em situação de incompletude. No sentido de que pode ser sempre sustentada, mas que também pode ser abandonada. Um exemplo bastante eloquente analisado por Woodward (2014) mostra bem os conflitos no quadro dos problemas das identidades. Ao analisar o texto do Jornalista Michael Ignatieff, evidencia a experiência de guerra vivida pela Iugoslávia, entre sérvios e croatas. Para esta autora, a identidade forma-se a partir da diferença daquilo que eu digo que sou porque não posso ser aquilo que ou outro é. Ou pode ser. O problema com isso é que a “diferença é sustentada pela exclusão” (WOODWARD, 2014, p. 9). É lógico que na perspectiva que estamos defendendo aqui essa questão tem sua relevância prática.

De modo geral, a autora busca compreender como se dá o processo de representação naquelas experiências. Para tanto, considera a identidade individual e a noção de identidade nacional. “A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais” (2014, p.10). Nessa situação, envolve não só todas as temáticas já descritas, mas também a questão da necessidade de um ponto de referência para servir de motivo contestatório, quando não é biológico é histórico, ou outros meios. Entretanto, como Hall (2003) infere, a identificação é um processo nunca completado. O caso de Woodward (2014) e as outras situações apresentadas aqui mostram que estamos no caminho e acreditamos que o conceito de identidade cultural tem muito mais a nos ensinar.

A partir dessas reflexões acreditamos fornecer subsídios à análise inscrita de identidade e sujeito pelo olhar de uma educadora, que conhece o chão da escola contemporânea e suas demandas. Caso que permitirá analisar um ethos escritural, (MAINGUENEAU, 2015), e a enunciação como veículo de sentidos e visada de incorporação discursiva.

3 | CENAS DE UMA ENTREVISTA: ETHOS DITO E MOSTRADO

Este corpus foi disponibilizado como entrevista efetuada pelo gênero digital, o e-mail. Tornou-se parte da esfera pública, devido à fiadora desse dizer ser uma figura pública. Não só por este motivo, mas, quando o entrevistador fez suas interpelações, ficou estabelecido que o material seria compartilhado. Dessa forma, o contrato de adesão de ambos no discurso deu-se por convencionado.

1) Que tipo de currículo é relevante para a Educação Básica? Por quê?

Penso que o currículo relevante é aquele que favoreça aos estudantes compreenderem a sua realidade e que forneça as habilidades necessárias para que possam participar da vida adulta em igualdade de condições. Um currículo focado no desenvolvimento de habilidades e competências, não em conteúdos.

2) Como você avalia o reconhecimento do trabalho docente na atualidade e no contexto da pandemia?

A maioria dos professores sente-se solta na “selva” sem recursos. Não sei se as pessoas estão reconhecendo ainda assim o trabalho docente, porque nós ainda estamos sendo culpados por todas as coisas que não dão certo no ensino remoto. Espero que os professores possam reconhecer seu valor e militar mais ativamente pela escola pública de qualidade para todos.

3) Quais são os limites e possibilidades de uma gestão democrática da escola na sociedade atual?

Não vejo limites, apenas possibilidades numa Gestão Democrática verdadeiramente implementada. As pessoas veem limites porque não existem ainda experiências bem documentadas e divulgadas com tempo suficiente. Tentar por um ou dois anos, experimentar Gestão Democrática, para desistir porque as pessoas “não participam” não vale como comprovação. Primeiramente, precisamos criar uma cultura de participação. A maior parte das famílias de escolas públicas, por exemplo, nem se acha capaz de participar, sente vergonha, inadequação. Famílias participativas seriam aquelas cujos pais tiveram a experiência da escola democrática em sua escolarização. Então, precisamos começar logo, mas ainda leva tempo.

4) Você julga importante a parceria da escola básica com a Universidade? Por quê?

Penso que sim. Mas vejo a postura da Universidade ainda achando que vai “salvar” a escola. Eu diria que uma parceria real e colaborativa traria muito mais benefícios para a universidade do que para a escola. Existe muita coisa sendo feita nas escolas que a Universidade não sabe, mas a escola sabe o que está sendo feito na Universidade, visto que os novos professores são formados lá e quando chegam precisam de reciclagem, porque não conseguem colocar o discurso acadêmico na prática real.

5) Qual a perspectiva e função da profissão docente no século XXI?

(TRANSCRIÇÃO de áudio) Eu diria que a perspectiva é de muito trabalho. Não é possível que professores e professoras... não compreendam que é preciso militar pela escola pública, não vai mais ser tranquilo, existe uma onda, vindo das escolas particulares e das escolas técnicas de conteudismo e de excesso de testes, modelos. O professor da escola pública, que é da onde eu posso falar, pois é onde eu estou, ele vem sempre recebendo e cada vez mais cartilha modelos, métodos para seguir e aplicar, e a proposta não pode ser essa. O professor e a perspectiva O que acho que tem ser feito é lutar contra isso. É preciso encontrar maneiras de trabalho a partir da realidade das escolas, a partir das necessidades das escolas. A função ou profissão docente não pode ser uma profissão silenciosa, que só aplica métodos que outros pensaram e criaram. Não, a profissão docente é o professor, este precisa ser aquele que cria as propostas junto com seus alunos e junto com a sua comunidade. Precisa ser aquele que olha e ajuda essa comunidade e os alunos a olharem para si e se construírem de dentro para fora. Toda a perspectiva que eu vejo para a profissão docente no futuro é estar dentro, no chão da escola, e construir a partir dali.

Quadro 1 - Entrevista com a Educadora Nota 10 – 2019, premiada pela Fundação Victor Civita/ Fundação Roberto Marinho

Fonte: Autor.

Retornemos às três esferas genéricas propaladas por Maingueneau (2015), já tratamos, neste momento, de enquadrar o corpus na esfera pública. Frisamos que a opção pela escolha da voz da enunciante deu-se por ter sido contemplada com a premiação Educadora Nota 10¹. Dito isso, partiremos ao seu discurso pedagógico, no interesse de buscar seu ethos de identidade, com efeito de sujeito.

Ele é um discurso que se insere na esfera da atividade pedagógica, que, ao fazer parte de um dizer de um ethos educativo, apresenta-se como enunciação didática e de natureza do ensino. Em relação ao campo discursivo, insere-se no campo educativo; que tem como lugar de atividade a escola de Ensino Básico. Maingueneau (2015) assevera que a Cena de Enunciação pode ser dividida em três tipos de cena: a cena englobante; a cena genérica e a cenografia. O corpus em análise faz parte da cena político/pedagógica, produzida pela cena de entrevista. Ele tem como cenografia o estilo recursal às teorias pedagógicas reconhecidas como tecnicistas, cuja origem data de 1918, com as ideias de Bobbitt, emergidas fortemente a partir da década de 1960, entrecruzadas com propostas das pedagogias ligadas à concepção educativa da escola nova. Cujo início ocorreu na década de vinte do século passado, e é bastante enfatizada hoje em dia, contrapondo às perspectivas conteudistas.

¹ Prêmio criado pela Fundação Vitor Civita com a parceria de mídia da Abril, Globo e Fundação Roberto Marinho.

O discurso apresenta um ethos dinâmico, que procura a adesão do imaginário do destinatário pela produção de uma fiadora de dizer simples; recorre a discursos pedagógicos atualmente bastantes divulgados através do meio acadêmico, para confirmar a validade da enunciação – Maingueneau (2019) fala Cena Validada. Ele demonstra uma vocalidade de tom crítico em relação às propostas que não são válidas, considerando as demandas da sociedade contemporânea, apresenta-se com um caráter inovador e disposto a seguir em frente. Conforme as proposições de Maingueneau (2010; 2015), o ethos mostra-se pela corporalidade, vocalidade e caráter, na compleição de um modelo ou antimodelo, antifiaador. Assim, a incorporação faz-se, pois se vale de recursos estereotipados validados pelo discurso pedagógico no interior da comunidade educativa como fundamentos legítimos.

Por considerar que todo ato de fala remete a constituição de uma imagem de si próprio (AMOSSY, 2019), reputo que o ethos pedagógico da cenografia apresentada produz um modelo de sujeito e de identidade, de acordo com sua visão de mundo, ao buscar a adesão a este fiador. Ademais, convida a ir à luta por melhorias de condições de trabalho; defende uma democracia nas relações educativas, valores e atitudes bastante considerados nos enunciados veiculados no imaginário pedagógico de nosso tempo. Maingueneau (2010) corrobora com Amossy quando diz que os conteúdos encadeados no enunciado procuram a adesão através de um modo específico de dizer – “mas também de uma maneira de ser” (p. 80).

Em geral nas cinco questões com suas respectivas respostas, o enunciador deixa evidente um contradiscurso ao modelo de identidade todo-poderoso, arrogado pelo discurso cartesiano. Para que esse projeto tenha sua continuidade, é preciso incorporar um ethos capaz de refletir sobre sua realidade e continuar lutando contra as práticas que buscam limitar as conquistas a muito custo reconhecidas como legítimas.

Diante deste cenário, talvez devêssemos referir-mo-nos a identidades sempre no plural; tal qual assevera Hall (2014; 2016; 2019) há a possibilidade de ocupar diversas disposições e, em termos de Maingueneau (2015) à Cena de Enunciação. Isso ocorre quando na cena discursiva da entrevista apresenta-se um fiador que nos convida a lutar por condições dignas de trabalho e reconhecimento pela comunidade. Outra coisa que não está aí é que um sujeito, ao exercer um lugar de fala, interpela-nos a ocuparmos os espaços, para exercermos os vários papéis em prol de uma sociedade democrática. Tudo isso implica uma identidade descentrada, nos termos de Hall, e, ao se pensar no campo de trabalho de nosso fiador, seria necessário um currículo capaz de projetar um novo ethos de sujeito, compatível com a sociedade demandada também pelas necessidades multiculturais. Uma sociedade que valoriza uma educação construtora de uma identidade cultural plural, diaspórica, híbrida, que enterra de vez o indivíduo iluminista cartesiano: excludente, binarista, praticada por um “indivíduo soberano”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar as contribuições de Stuart Hall sobre possíveis saídas alternativas, que envolvem o problema da identidade enfrentado atualmente. Nesse contexto, foram apresentadas algumas possibilidades que assim como a identidade são parciais, mas que podem servir como marcas de compreensão da amplitude da teia em que se encadeiam as questões do sujeito contemporâneo. Depois de apresentar as origens da temática na concepção iluminista europeia, fixou a reflexão na ideia do indivíduo cartesiano.

A maioria dos autores examinados corrobora que convivem atuantes dois tipos de pensar o sujeito. O primeiro foi forjado no pensamento moderno de identidade fixa, estável, imutável – produzido pelo discurso do penso, logo existo. Um ser todo-poderoso impermeável, um bloco fechado em si mesmo – em sua própria consciência; condenável, segundo um modelo de pensamento ambivalente, híbrido, diaspórico, construído na teia de uma identidade cultural.

Não se pode assegurar, ainda, com precisão que o sujeito cartesiano deixou de existir, apesar da liquidez promulgada, existem as âncoras modernas convivendo com um pensamento conhecido como pós-estruturalista, pós-colonial, ou como alguns chamam, pós-modernidade. É fato que o feminismo, o qual começou defendendo em sua origem questões mais próprias das mulheres, hoje tem ampliado seus temas de interesse, ganhado repercussão e notoriedade considerável e um apoio incondicional. Entre outros temas enfrentados, apresenta o binarismo matéria/mente desencadeado por Descartes (HALL, 2019) – talvez o mal da modernidade transplantado para nós, por meio de discursos excludentes, de discriminação de toda sutura.

Os achados na pesquisa precisam continuar seu itinerário, assim como pretendeu Hall (2019) e seus seguidores, entre outros, Woodward (2014) que vem acompanhando os problemas, que envolvem a identidade e a diferença como problemática arenosa entre os indivíduos, agravados quando relacionados a uma suposta identidade cultural. Ao mesmo tempo em que o estudo contribui para melhor situar outros pesquisadores da identidade e seus efeitos na formação de um novo sujeito, seus limites encontram-se justamente por ainda se conviver com um tipo de identidade monolítica racional, de estrutura fixa, de origem iluminista. É preciso, pois, ir rasurando velhos conceitos para que novas identidades possam ter a plenitude da expressão.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth (Org.). Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2019, p. 9-28.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999b.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999a.

BAUMAN, Zygmunt. **Fronteiras do Pensamento**. Entrevista concedida ao Fronteiras do Pensamento. 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A>> Acesso em: 17 jun. 2020.

HALL, Stuart. A formação de um intelectual diaspórico: uma entrevista com Stuart Hall, de Kuan-Hsing Chen. In: SOVIK, Liv. (Org.). **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. — 12ª ed. — Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HALL, Stuart. Onde está o “sujeito”? In: ITUASSU, Arthur. (Org.). **Cultura e representação**. — Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

LAFERRIÈRE, Dani. **País sem Chapéu**. — 1ª ed. — São Paulo: Editora 34, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. — 1ª ed. — São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos - ethos e apresentação de si nos sites de relacionamento. In: SOUZA-E-SILVA, Maria C. Perez de; POSSENTI, Sírio. (Org.s.). **Doze Conceitos em análise do discurso**. — 1ª ed. — São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 79-98.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2019, p. 69-92.

SAID, Edward. **Fora do Lugar: memórias**. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

SLAM SURDO: POESIA ORAL INCLUSIVA E ENGAJADA EM ESPAÇOS URBANOS CONTEMPORÂNEOS

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 10/11/2021

Wanderlina Maria de Souza Araújo

Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá – Mato Grosso

<http://lattes.cnpq.br/0077965876178692>

RESUMO: O *slam*, evento literário caracterizado, grosso modo, pela junção de um sarau com uma competição haja vista que é uma reunião literária noturna e um campeonato no qual se elege a melhor performance poética oral, destaca-se na contemporaneidade como um espaço político. Nesses espaços algumas pessoas surdas e que se expressam por uma língua gestual-visual, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, têm ganhado visibilidade por abordarem em suas poesias temas relacionados à sua condição de grupos minoritários oprimidos por uma sociedade capitalista que os reconhece de direito mas não de fato. Edinho Santos, em São Paulo e Gabriela Grigolom Silva, em Curitiba são os *slammers* surdos cujas poesias constituem o corpus deste trabalho. A Lei 10.436 que reconheceu a Libras e o Decreto-Lei 5626 que a regulamentou embora representem um avanço em termos de acessibilidade e inclusão não comportam, na prática, sob o ponto de vista dos surdos, as condições efetivas para uma sociedade inclusiva. Os dois poetas citados aproximaram-se, em condições diferentes, de *slams* com pessoas não surdas, consorciando-se a intérpretes da Libras

passando a utilizar esses espaços literários como plataforma de denúncias e reivindicações, conforme mostraremos.

PALAVRAS-CHAVE: *Slam* surdo; Poesia oral; Literário-político.

ABSTRACT: The slam, a literary event characterized, generally speaking, by the combination of a soiree with a competition, given that it is a nightly literary meeting and a championship in which the best oral poetic performance is chosen, stands out in contemporary times as a political space. In these spaces, some deaf people who express themselves through a visual-sign language, the Brazilian Sign Language – Libras, have gained visibility by addressing in their poetry themes related to their condition as minority groups oppressed by a capitalist society that recognizes them by right but not really. Edinho Santos, in São Paulo and Gabriela Grigolom Silva, in Curitiba are the deaf slammers whose poetry constitutes the corpus of this work. Although Law 10,436 recognized Libras and Decree-Law 5626 that regulated it, although they represent an advance in terms of accessibility and inclusion, they do not, in practice, present, from the point of view of the deaf, the effective conditions for an inclusive society. The two mentioned poets approached, under different conditions, slams with non-deaf people, associating themselves with Libras interpreters, starting to use these literary spaces as a platform for complaints and claims, as we will show.

KEYWORDS: Deaf Slam; oral poetry; Literary-political.

1 | INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade encontramos um novo espaço para expressão poética oral e performática: o *slam*, manifestação artística cujos temas mais frequentemente abordados são racismo, violência, drogas, sexismo, políticas governamentais e correlatos. O *slam* tem características de um sarau porque, via de regra, é uma reunião noturna com apresentações artísticas-literárias, mas também é uma competição, que ocorre, inclusive, em nível mundial, na França, anualmente. Esse aspecto competitivo redonda em uma das características mais marcantes e questionáveis desses eventos: há sempre um único *slammer* ganhador no final.

Cynthia Agra de Brito Neves (2017, p.92-112) informa que o *slam* é uma onomatopeia da língua inglesa utilizada para indicar o som de uma porta ou janela “batendo” com força e rapidez. Ainda, segundo essa autora, foi Marc Kelly Smith, poeta e trabalhador da construção civil, quem primeiro utilizou esse vocábulo (*poetry slam*) para designar o evento poético surgido em Chicago, nos Estados Unidos, na década de 1980. Ele a empregou para designar os campeonatos de performances poéticas que organizava com um sistema específico de avaliação dos competidores, os *slammers*, por meio do público ali presente. As “batalhas”, que inicialmente ocorriam em um bar de jazz, foram transferidas gradualmente para a periferia, *locus* daquelas minorias.

Disseminados pelo mundo, os slams chegaram ao Brasil por meio de Roberta Estrela D’Alva (terceiro lugar na Copa do Mundo de Poesia *Slam* de 2011, em Paris), diretora musical, pesquisadora, atriz, MC e apresentadora do programa “Manos e Minas”, da TV Cultura de São Paulo, transmitido nos finais das tardes de sábados. Em 2018, ela estreou e coproduziu o documentário fílmico *SLAM: Voz de Levante*, abordando as origens desse movimento literário nos Estados Unidos e no Brasil. D’Alva fundou o primeiro *slam* no país em 2008: o *ZAP! Slam* (Zona Autônoma da Palavra). Citado por Neves (2017, p.92-112).

Emerson Alcalde, o segundo lugar na Copa Mundial de Poesia *Slam* de 2014, em Paris, é outro poeta, ator e *slammer*, fundador do “Slam da Guilhermina”, em São Paulo. Ele afirma que há atualmente mais de 50 *slams* pelo Brasil.

O evento exige dos expectadores um nível de politização e conhecimento geral de mundo para acompanhar de modo reflexivo e crítico cada apresentação, uma vez que o (a) *slammer* assume uma atitude provocativa e questionadora, bastante engajada, conforme podemos observar em vídeos disponibilizados no canal YouTube, na internet, que podem ser acessados com a simples digitação da palavra *slam*, no espaço de busca. A constituição de uma competição enseja um corpo de jurados, de ordem popular, para a eleição da melhor performance daquele momento. Estes jurados são escolhidos, geralmente, de forma aleatória entre os presentes para que após cada *performance* avaliem emitindo notas de 0 a 10. Dependendo do número de *slammers*, há a composição de grupos e subgrupos eliminando-se participantes pelas menores pontuações, a cada “rodada/bateria”. Alguns

têm um calendário fixo, geralmente mensal, outros ainda não. No Brasil, o movimento se dá precipuamente nas ruas de periferias, com grupos representativos de minorias sociais. A título de mais algumas exemplificações, elencamos outros *slams*, mais representativos, apenas pelo quesito quantidade de público presente em cada edição e este dentro da localidade: o “Sarau do Burro”, em São Paulo (SP) e o “Slam Contrataque”, em Curitiba (PR).

Em Cuiabá (MT), cidade de onde observamos esse fenômeno artístico-literário, há o “Slam Capim Xeroso”, que ainda é pequeno com relação a número de *slammers* e de público, mas que constituiu uma boa base para se começar a conhecer, apreciar e também para ilustrar o processo expansionista pelo país dessa prática literária. Ele é realizado nas proximidades da Praça da Mandioca, na Rua 7 de Dezembro, centro histórico da cidade, tida como área boêmia porque por ali transitam e se apresentam, artistas ou não, como moradores de rua, prostitutas, transeuntes de um modo geral, atraídos pelo movimento, desejosos em divulgar sua arte ou simplesmente discursar suas ideias, quase sempre de cunho político, durante os intervalos do certame. Ambiente extremamente democrático e de convivência pacífica de ricos e pobres, eruditos ou não, enfim pessoas de várias raças, cores, credos, religião etc.

2 | UM EXEMPLO DE POEMA PRODUZIDO POR SURDO E PERFORMADO EM POETRY SLAM COM APOIO DE INTÉRPRETE DE LIBRAS

Dentro desses espaços literários, dos *slams*, também encontramos as performances poéticas que envolvem a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Algo relativamente recente e ainda desconhecido, nessa época, para alguns surdos, conforme verificamos indagando diretamente a alguns deles, alunos do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Mato Grosso ou a professores desse curso, fato que não impediu, aliás, para nós, a configuração inicial de uma outra forma de valorização e reconhecimento dessa língua e que mereceria um estudo além de um trabalho visando sua maior difusão.

Motivados por essa ideia nossas pesquisas sobre *slam* nos levaram ao chamado coletivo “Corposinalizante”, criado em 2008, a partir do desdobramento de um curso de formação de jovens surdos “Aprender para Ensinar”, no Museu de Arte Moderna de São Paulo, pelas educadoras e artistas Cibele Toledo Lucena e Joana Zatz Mussi, que se associaram ao poeta Daniel Minchoni (“Sarau do Burro”) e ao Núcleo Bartolomeu de Depoimentos (vinculado ZAP!Slam) para fundar o “Slam do Corpo”. O coletivo Corposinalizante se formou, então, para “...encontros poéticos e performáticos entre corpos surdos e ouvintes, entre a língua portuguesa e a Libras...” já que para eles o “maior interesse é inventar uma língua mestiça, produzir dizeres numa vizinhança entre estes distintos modos de existência” (LUCENA, 2017, p.1).

Cada vez mais interessados pelo tema passamos a fazer pesquisas sobre esses

saraus, de e com performers surdos, até chegarmos aos nomes de Edinho Santos (Slam do Corpo) e Gabriela Grigolom Silva (Slam Contrataque e Resistência Surda).

O surdo Edinho Santos, de São Paulo (SP), juntou a sua arte aos *slams* para expressar sua voz visualmente pelas mãos – Libras - unindo-se ao compositor ouvinte James Bantu, que o interpretava. Chegou à fase final do “Slam BR”, competição em nível nacional, em 2015.

A outra artista, por nós identificada nessa pesquisa inicial na mesma época, foi Gabriela Grigolom Silva: negra, mulher e surda, conforme se descreve, obteve sucesso imediato com seu vídeo de apresentação no 8º Slam Contrataque no qual expõe suas dificuldades por ser integrante de forças sociais minoritárias, triplamente. Muito atuante, organizou um evento juntando o 1º Slam da Resistência Surda ao 10º Slam Contrataque, em maio deste ano (2018), em Curitiba (PR).

Ambos se denominam poetas.

O ser humano, de um modo geral, tem uma necessidade de rotular, de classificar, de enquadrar, de nominar tudo que o cerca para sua plena assimilação e interação. Esse é um processo mental natural. As produções literárias não escapam dessa premissa.

Como definir essas manifestações poéticas dada a efemeridade presente nas sinalizações desses poemas apresentados via *slams* surdos tornou-se uma obsessão, então, para nós, já que pretendemos trabalhar na ampliação de uma possível disseminação dessa arte via salas de aula, inicialmente.

Temas de ordem literária para serem trabalhados em salas de aula necessitam minimamente ter algum respaldo dessa ordem. Não há registro gráfico para validar esses trabalhos. Razão pela qual recorreremos aos estudos dedicados à poesia oral que já apontam essa dificuldade, conforme abaixo:

Em razão de um antigo preconceito em nossos espíritos e que performa nossos gostos, todo produto das artes da linguagem se identifica com uma escrita, donde a dificuldade que encontramos em reconhecer a validade do que não o é. (ZUMTHOR, 1997, p.11).

Ora, apesar do *slam* revestir-se de aspectos fundamentalmente orais, ele traz algumas regras bem definidas: 1. Cada poema tem que ser de autoria própria; 2. Cada *performance* pode durar no máximo três minutos; 3. Não pode existir quaisquer elementos de efeito que não seja o próprio *performer* (sem cenário, figurinos especiais, fundo musical etc.). O *slam* surdo, com a presença de um intérprete, segue as mesmas regras, diferindo somente pela expressão em duas línguas – de sinais (no Brasil, a Língua de Sinais Brasileira – LSB ou Língua Brasileira de Sinais – Libras) e portuguesa. Pode até ocorrer um registro escrito como suporte/apoio ao *slammer*, geralmente o próprio celular. Ou seja, analogamente cremos que podemos afirmar que se trata de poesia oral numa versão mais atualizada.

Para ilustrar nossa abordagem, começamos por recuperar a ideia de comparação

que subjaz aos estudos em Literatura Comparada:

Comparar é um procedimento que faz parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura. Por isso, valer-se da comparação é hábito generalizado em diferentes áreas do saber humano e mesmo na linguagem corrente, onde o exemplo dos provérbios ilustra a frequência de emprego do recurso. (CARVALHAL, 1986, p.6)

Precisaremos comparar para a partir daí, identificarmos um método para análise e estudo, conforme afirma Carvalho (1997, p. 7). Mas há que se considerar que o *slam* se trata de uma manifestação cunhada numa língua gestual-visual ou viso-espacial.

Para comparar algo produzido em línguas diferentes precisaremos romper com algumas concepções estéticas e juízos de valor cultivados pelo tempo; precisamos paulatinamente substituir o chamado “gosto clássico” por uma relatividade na apreciação do que seja arte e integrar ao mesmo tempo, o que já existe nos campos teóricos-metodológicos a essa noção evolutiva da própria história da humanidade e de sua arte. O que, em linhas gerais, ocorreu com a literatura comparada, uma disciplina ou talvez uma indisciplina que também ao longo do tempo sofreu várias alterações na sua concepção e abrangência e a qual recorremos para situar o estudo do *slam* surdo justamente por conceber e/ou aceitar essa convivência de várias formas literárias.

Carvalho, ainda nos lembra que Antônio Cândido nos ensinou a literatura como um sistema no qual interagem autores (produtores literários), obras e público (conjunto de receptores):

A reflexão que move a chamada “estética da recepção”, por exemplo, preocupa-se, sobretudo, com as operações receptivas, ou seja, com os procedimentos efetuados pelo leitor no contato com a obra e suas consequências na conformação do público (a receptividade da obra em sentido amplo) (CARVALHAL, 1986, p.44).

Observamos que várias performances desses *slams* surdos, gravadas em vídeo, estão disponibilizadas na internet com um razoável número de visualizações. O uso dessa mídia não retira dessa prática literária, ao nosso ver, a condição que supomos que ela encerre de poesia oral, como corrobora Zumthor:

A nova oralidade mediatizada, não difere da antiga, a não ser por algumas de suas modalidades (ZUMTHOR, 1997, p.28).

Uma performance em especial (1), de Gabriela Grigolom Silva durante o 8º *Slam* Contrataque, em Curitiba, no Paraná, já conta com mais de 30.000 acessos, o que é um recorde para eventos dessa natureza e envolvendo essa minoria. Essa receptividade trouxe notoriedade e reconhecimento pelo trabalho dessa poeta o que possibilitou a ela a formação de um outro *slam*, o *Resistência Surda*, em 2018.

Abaixo transcrevemos alguns versos¹, segundo a tradução/interpretação do

1 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iOTbkloabmg>. Acesso em julho/2018. Agora de acesso restrito. Como alternativa acessar o vídeo por meio de <https://www.aescotilha.com.br/colunas/zero-pila/10-slamresisten->

intérprete Jonatas Medeiros que a acompanha nessa exibição. Convém esclarecer que em Libras há divergências quanto aos conceitos do que é tradução e do que é interpretação. Como neste momento, esse aspecto, não é o nosso foco para discutir essa questão nós usaremos os dois termos.

Meu movimento
Eu estou procurando
Eu quero ver meu movimento
Olha esses ouvintes todos falando:
.....
Eu estou olhando
– Olha a mudinha aqui
– Eu não sou mudinha!
Eu estou falando
Eu sou surda!
Eu estou te visualizando
Não venha falar
Não venha tirar “sarro” da minha cara, não!
Porque eu sou surda
Me respeite, sou feminista, sou lutadora
Eu sou mulher NE-GRA!
Nós, surdas, somos violentadas
Bloqueio de comunicação
Não tem como falar com a polícia.
Eu sofro. Sou des-res-pei-ta-da
.....
Cadê o intérprete?
Estou angustiada
Estou sozinha... sozinha... sozinha...
Bloqueada... limitada...
Estou olhando a sua boca falando
Não tem curso
Não tem bilinguismo
Vocês querem que eu oralize
Parem de falar comigo
.....
Eu quero bilinguismo
Eu quero é minha língua no meu corpo.
Eu vou gritar! Eu vou gritar!
Vamos! Venha apoiar
Surdos, ouvintes,

Movimento, já!
Vamos somar, somar
Feministas juntas
Não sou muda!
Eu sou negra!
Surda!

Nos permitimos apresentar este texto como exemplo de poesia oral que como tal não é um poema grafado originalmente. Ele é “declamado” ou melhor, “performatizado” em Libras, uma língua gestual-visual, ou viso-espacial. Ele atinge tanto a pessoa surda como a não surda (denominada ouvinte pela comunidade surda) pelas performances tanto de Gabriela, quanto de Jonatas, seu intérprete.

Já aqui temos um complicador: o texto acima exigiu uma tradução/interpretação porque envolveu línguas diferentes: a Libras – reconhecida pela Lei 10436/2002 como língua natural do surdo – e a língua portuguesa, falada no Brasil. Ou como lembra CLUVER (1997, p.43) envolveu também culturas diferentes daí o autor preferir o termo “transculturação”. É importante que se clarifique que as palavras vocalizadas pelo intérprete não estão necessariamente na mesma ordem ou signifiquem os mesmos sinais performatizados pela poeta. Mas têm o mesmo sentido. Não há subversão. Há um esforço do intérprete em rimar os “versos” a exemplo do que ocorre nos *slams* em língua portuguesa. Considerando essa característica, pensamos no que nos traz Zumthor sobre essa peculiaridade na poesia oral e a remetemos ao slam surdo em que a distinção do que é ser poeta e do intérprete da Libras pode ser inexistente, conforme abaixo:

A palavra poeta [...] aquele ou aquela que, executando a performance, está na origem do poema oral, assim percebido [...] Poeta subentende vários papéis, seja tratando-se de compor o texto ou de dizê-lo [...] Esses papéis podem ser desempenhados pela mesma pessoa ou por várias, individualmente ou sem grupo (ZUMTHOR, 1997, p.221).

Segundo Zumthor (1997) é a própria natureza da forma poética oral que fará com que a performance seja seu principal elemento constitutivo e como tal determine todos os outros elementos formais:

Além de um saber-fazer e de um saber-dizer, a performance manifesta um saber-se no tempo e no espaço [...] A performance põe em presença atores (emissor, receptor, único ou vários) e, em jogo, meios (voz, gesto mediação) (ZUMTHOR, 1997, p.155-156).

Um outro complicador está no fato de desconhecermos, ainda, uma provável metodologia de análise poética produzida pelos próprios surdos que possa ser utilizada por ouvintes para eventos que envolvam *slam* surdo com intérprete. Bartolomei em sua dissertação de mestrado de 2016, apresenta uma proposta de análise formal para poemas em Libras:

[...] mesmo que as noções de poesia e poema sejam ampliadas neste ou em outros estudos para abarcar produções em Libras, as pesquisas e estudos que investigam as características dessas produções ainda tentam evidenciar sobretudo elementos formais pertencentes à poesia em línguas orais [...] (BARTOLOMEI, 2016, p.99)

E conclui:

[...] Com o maior desenvolvimento dos estudos da poesia em língua de sinais, os estudos analíticos [...] poderão gradualmente se embasar em uma teoria da literatura que acolha, com rigor teórico-metodológico, as produções literárias surdas (BARTOLOMEI, 2016, p. 101).

Convém registrar que análises de narrativas em Libras demandam filmagens em vídeos pois segundo Reily (2007, p. 309), a “[...] natureza efêmera do gesto traz consequências para sua transmissão no espaço e no tempo e para a sua apropriação [...]”. Sobre isso Nelson Pimenta Castro (2013, p. 183-194), poeta surdo reconhecidíssimo na sua comunidade e por conta das várias outras atividades relacionadas com a arte que desenvolve, nos apresenta várias regras sobre os melhores planos de filmagem de textos em Libras. Todavia, entendemos que esses recursos tecnológicos funcionam muito bem para textos poéticos produzidos previamente (como os que o próprio Nelson Pimenta CASTRO produz) e para os quais é possível um “ensaio” fílmico anterior à performance para melhor determinar quais os recursos tecnológicos melhor contribuam para efeitos de sentido que o poeta queira produzir com a sua obra.

Já os vídeos existentes sobre slams surdos com a presença de intérpretes são quase amadores. Não há preocupação com o melhor ângulo ou o melhor plano ou quaisquer outras técnicas que envolvam essa mídia. Isto porque estamos lidando com poemas populares, quase espontâneos, cujo reconhecimento esperado ou a sua valorização está na recepção do público naquele momento fugaz de sua apresentação. Não quer dizer que não haja uma preparação preliminar anterior à apresentação em si. Entretanto ela está focada no aqui e agora. Não na perpetuidade de um registro em vídeo.

Convém ressaltar que a precariedade da forma de registro poderá relativizar uma apreciação que encerre alguma análise a que nos propomos.

Nos versos, desse texto poético, cuja impressão gráfica em língua portuguesa aqui inserimos, pode-se observar a dor exposta pelo eu lírico que é surdo, negro e mulher, sofrendo pela falta de acessibilidade linguística reivindicando seus direitos disciplinados em Lei. Nos permitimos recomendar, todavia que se assista o vídeo disponibilizado nas redes sociais pois se o ouvinte não conseguir entender a performance pungente em Libras, embora o uso de sinais icônicos facilite muito nossa compreensão e a nossa sensibilização com a *performance* da poeta, com certeza não passará ileso à *performance* do intérprete. A primeira usa suas mãos e todo seu corpo para expressar o que não consegue vocalmente. Já o segundo emprega sua voz alternando tons altos e baixos para expressar todo o sentimento que o poema descreve. Há uma certa dosagem de poesia e artes cênicas que

agrada o público presente. É estabelecida uma relação entre a literatura e o teatro num verdadeiro duelo artístico.

As relações entre a literatura e as outras artes encontram no campo dos estudos semiológicos, nas relações que os sistemas sógnicos travam entre eles, novas possibilidades de compreensão para essas correspondências. Embora os comparatistas tradicionais não incluam no campo de atuação da literatura comparada a relação entre literatura e outras artes, situando-a no âmbito geral da história da cultura, os comparatistas americanos a incorporam às suas preocupações (CARVALHAL, 2006, p.49)

Segundo Carvalhal, os estudos literários mais recentes consideram que o receptor é a personagem mais importante num processo interliterário porque entende-se, hoje, que não é somente o emissor que influencia o receptor mas o primeiro é também influenciado pelo segundo.

3 | CONCLUSÃO

No caso específico do *slam* surdo, podemos depreender que a recepção dada pelo público é o fator determinante para sua análise dentro da literatura comparada pelas várias leituras que as performances ensejam. Há que se explorar as relações nessas obras, entre o literário e o social conforme Robert Escarpit (apud CARVALHAL, 2006, p.70) e [...] ver a literatura como um fenômeno de três dimensões, além da dupla “autor-obra” [...]. Não podemos negar que há um processo tradutório já que a Libras ainda guarda uma característica de língua estrangeira porquanto seu uso ainda é muito restrito.

Recorremos a literatura comparada porque esta, contrariando o que sua própria nomenclatura nos sugere, passou do estudo comparativo da literatura de duas ou mais nações ou produzidas linguisticamente em sistemas diferentes, para também estudar as relações havidas entre a literatura e outras artes, e da literatura com outras áreas do saber, conforme Coutinho (2011, p.7). Esses fatos lhe dão uma marca de transversalidade. Ao nosso ver a coloca como uma área de conhecimento indisciplinar dada a dificuldade de limitação de sua abrangência assim como a multiplicidade de manifestações literário-artísticas existentes e o entrecruzamento dessas manifestações, o que nos leva a nos interrogarmos se é isto ou aquilo como no caso dos *slams* surdos com participação de intérprete de Libras, no Brasil. Porque temos uma forma de poesia oral expressa em que há uma competição de performances poéticas. Até o momento o aspecto mais contundente de análise diz respeito à sua recepção pelo público, embora esta visão se constitua numa fase já ultrapassada dentro dos estudos comparativos literários. Mas é o caminho que se nos apresenta.

Recordamos Coutinho para justificar que os mecanismos que têm respaldado análises críticas literárias estão perdendo espaço no mundo contemporâneo cada vez mais globalizado em que apesar da resistência de grupos, as barreiras entre fronteiras

linguísticas são cada vez menores, forçando a convivência pacífica de diferenças culturais:

As discussões teóricas voltadas para a busca de universais deixaram de ter sentido e seu lugar foi ocupado por questões localizadas, que passaram a dominar a agenda da disciplina: problemas como o das relações entre uma tradição local e outra importada, das implicações políticas de trocas culturais, da necessidade de revisão do cânone literário e dos critérios de periodização (COUTINHO, 2011, p.10)

De qualquer forma, os chamados cânones literários sempre foram referenciados nos modelos europeus num processo de colonização ainda vigente sob os aspectos cultural e econômico. Alguns críticos, como Homi Bhabha e Edward Said ganharam projeção mundial por se atreverem a questionar essa situação na vertente literária. Mais próximo a nós foi Boaventura de Sousa Santos. Isso repercutiu no comparatismo especificamente latino-americano. É dentro dessa nova perspectiva que nos permitimos incluir este estudo inicial haja vista a necessidade de criação de critérios pontuais para continuidade dessa pesquisa, ora inconclusiva, dada as peculiaridades dessa manifestação literária, aqui evidenciadas.

É conveniente que esclareçamos a existência de estudos surdos sobre a literatura produzida com esse escopo, como a dissertação de mestrado de Fernanda de Araújo Machado, de 2013, pela Universidade Federal de Santa Catarina, cujo título é *Simetria na prática visual na língua de sinais brasileira*, disponível em www.repositorio.ufsc/123456789/107555.

Entretanto, este nosso estudo, particularmente, concentrou seu interesse no aspecto político e seus efeitos a partir dessas produções literárias embora, o estético permeie nossas observações. Entendemos como uma forma de expressão literária com bases reivindicatórias e de delação do descumprimento de direitos básicos do sujeito surdo como a acessibilidade à comunicação como mensagem central do poema.

REFERÊNCIAS

BARTOLOMEI, Nayara Piovesan Ribeiro. **Poemas em Língua Brasileira de Sinais: Uma Proposta de Análise Formal**. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 1986.

CLUVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. Tradução de Samuel Titan Jr. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 2, p. 37-55, 1997.

COUTINHO, Eduardo F. Nota à 2ª edição. In: COUTINHO, Eduardo F.; CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**: textos fundadores. 2. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. P.7-13.

LUCENA, Cibele Toledo. **Beijo de línguas: quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica-PUC de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20478>. Acesso em 02 out.2017.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Slams – Letramentos Literários de Reexistência ao/no Mundo Contemporâneo. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v.30, n.2, p.92-112, out. 2017.

QUADROS, Ronice Muller; STUMPF, Marianne Rossi; LEITE, Tarcísio de Arantes (Org.). Estudos de Línguas de Sinais. v. 1. In: CASTRO, Nelson Pimenta. **Aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais na tradução de fábulas para Libras**. Florianópolis: Insular, 2013.

REILLY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, nº 35, maio/agosto, 2007.

SOARES, Esdras; QUEIROZ, Alana. A poesia sempre vence. **Na Ponta do Lápis**. Ano XIV, n. 32, dez.2018.

URÂNIA, Michel. 1º Slam Resistência Surda: entrevista com Gabriela Grigolom Silva, poetisa e organizadora. **A Escotilha**, 24 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.aescotilha.com.br/colunas/zero-pila/1o-slam-resistencia-surda-entrevista-gabriela-grigolom-silva/>. Acesso em 02 ago.2021.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à Poesia Oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lucia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

DIFERENÇAS ENTRE FALA E ESCRITA DO SURDO: REFLEXÕES TEÓRICAS SEGUNDO UMA EXPERIÊNCIA PRÓPRIA

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 12/11/2021

Ana Paula Oliveira e Fernandes

Universidade Federal da Grande Dourados,
Faculdade de Educação à Distância, Curso de
Letras Libras
Dourados – MS
<http://lattes.cnpq.br/2558203778587322>

RESUMO: Este artigo é uma compilação da minha dissertação de mestrado ocorrida em 2017. Meu texto é escrito na forma de Ser Surda. Há incontáveis histórias marcantes sobre a pessoa surda em seu percurso de lutas e tentativas de aceitação pela comunidade ouvinte. Minha vida tem se tornado uma sucessão de desafios, de descobertas, de estranhamentos, de tentativas de compreender o mundo separatista entre os ouvintes e os surdos. Tive uma vida cheia de desafios, pois vivi as experiências de conhecer o preconceito, a discriminação e a resistência à aceitação pelo fato de eu ser surda. Sabia visualizar muitas coisas, mas tinha anseio em entender o que eu via, a realidade, o sentido da interação entre as pessoas. Queria entender o que as pessoas diziam. Qual o sentido e significado da sua fala? A Língua de Sinais sempre fez parte da história, mesmo em registros passados de gerações de surdos para outras, os quais muitas vezes eram ocultos, pelo medo das repreensões sofridas pela proibição da mesma, sobretudo nos espaços públicos. A maioria foi repassada

de geração em geração de surdos através dos tempos na forma da SINALIDADE. Fala e escrita são dois sistemas distintos de significados. Muitas vezes, pessoas se confundem que a escrita seja a grafia fiel da fala. Esta pesquisa esteve baseada em metodologia na análise do discurso e da fenomenologia sobre Ser Surda, além das possibilidades de compreensão entre os dois mundos: dos surdos e ouvintes. Busquei também como metodologia as análises teóricas confrontando a partir da minha própria vivência, sobre relatar o fenômeno de Ser Surda e a capacidade de conseguir me comunicar entre os dois mundos. Espero que neste artigo eu possa descortinar de que a Língua de Sinais foi a responsável pela evolução em todos os aspectos da minha concepção cognitiva.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; fenomenologia; vivência; pessoas surdas; língua de sinais.

DIFFERENCES BETWEEN SPEECH AND WRITING OF THE DEAF: THEORETICAL REFLECTIONS ACCORDING TO AN OWN EXPERIENCE

ABSTRACT: This article is a compilation of my master's thesis held in 2017. My text is written in the form of being deaf. There are countless remarkable stories about deaf people in their struggles and attempts to be accepted by the hearing community. My life has become a succession of challenges, discoveries and strangeness, as well as attempts to understand the separatist world between non-deaf and deaf people. I have had a life full of challenges, as I lived the experiences of knowing prejudice,

discrimination, and resistance to acceptance for being deaf. I was able to visualize many things, but I was eager to understand what I saw, the reality, the meaning of interaction between people. What do non-deaf people say? What is the sense and meaning of their speech? Sign Language has always been part of history, even in records from deaf generations to others, which were often hidden, for fear of reprimands suffered by its prohibition, especially in public spaces. Most were passed on from generation to generation of deaf people through time in the form of the SIGNALITY. Speech and writing are two distinct systems of meaning. People are frequently confused that writing is the faithful spelling of speech. This research was based on a methodology of discourse analysis and phenomenology about Being Deaf, in addition to the possibilities of understanding between the two worlds: the deaf and the non-deaf. I have also researched as a methodology, theoretical analysis confronting from my own experience, about reporting the phenomenon of Being Deaf and the ability to manage to communicate between the two worlds. I hope that in this article I can see that Sign Language was responsible for the evolution in all aspects of my cognitive conception.

KEYWORDS: Speech analysis; phenomenology; experience; deaf people; sign language.

INTRODUÇÃO

Este artigo é uma compilação da minha dissertação de mestrado finalizada em 2017. Fazendo uma leitura da minha dissertação, a pesquisa fala de uma reflexão acerca sobre o fenômeno Ser Surda, numa dimensão de análise do discurso e de fenomenologia. Nas palavras que escrevi, me faz refletir o quando ainda temos que compreender o ser humano, em todos aspectos: seja ele surdo, cego, negro, indígena, branco, enfim uma infinidade de identidades, mas especialmente, o ser humano. Vou compilar as partes importantes sobre como em minha vivência de Ser Surda, eu pude aprender a escrita, aprender a comunicação e a suprir as minhas necessidades de compreender o mundo exterior das pessoas ouvintes, no qual eu chamo de fronteiras linguísticas. Também gostaria de explanar que, minha escrita é de uma forma, “escrita de pessoa surda”, pois quero ser fiel à forma de Ser Surda.

As pessoas surdas enfrentaram e ainda enfrentam, inúmeros entraves para participar da vida social e educacional decorrentes de sua própria condição de surdez e das formas pelas quais a educação e a sociedade atual se estruturam, assim como também ao desconhecimento em relação aos seus direitos reconhecidos pela Lei nº 10.436/2002, quais sejam: o direito de se expressar e ter o reconhecimento da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como sua língua.

Os surdos já são constituídos como comunidade, portanto possuem cultura e língua diferentes da comunidade ouvinte. Por muito tempo a surdez era considerada como uma “falha” humana e era necessário “corrigir, descartar ou curar” a pessoa surda para integrá-la na comunidade ouvinte. Através do ouvintismo¹ foram criadas práticas de

¹ Segundo Carlos SKILIAR (1998) “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKILIAR, 1998, p. 15).

“normalização” do surdo como a metodologia educacional Oralista segundo a qual o surdo teria que aprender a “fala oral e ouvir”. A língua de sinais sempre fez parte da história, mesmo em registros ocultos, os quais a maioria foi repassada de geração em geração de surdos através dos tempos na forma da sinalidade², sendo poucos os registros escritos sobre a língua de sinais. Porém, para a língua de sinais foi (e ainda é de acordo com os pensamentos de pessoas leiga a respeito da língua de sinais ou da pessoa surda) muito difícil obter aceitação e o reconhecimento de seu status linguístico.

Neste trabalho de pesquisa busco refletir de onde vem a discriminação da pessoa surda: vem de sua língua de sinais, de sua escrita, ou de sua condição de sujeito surdo? Através de experiências próprias, enquanto surda, busco por meio das teorias científicas conduzir meu olhar sobre as experiências linguísticas fenomenológicas adquiridas durante minha infância até a descoberta da LIBRAS.

Mesmo tendo graus profundos de surdez (de acordo com o CID 90 – Surdez neurosensorial profunda, praticamente “zero” de capacidade captativa auditiva), oralizada³ e sinalizada: como consegui adquirir a escrita? Como foi possível desenvolver minha linguagem? Em minhas memórias, não me lembro de “ouvir oralmente” as palavras e relacioná-las com a escrita. Tudo que eu via era a relação “Imagem x Escrita”, operava-se em minha mente a memorização da escrita e principalmente o processo de relacionar o significado de cada palavra a seus sentidos e usos na relação social com os simples “apontamentos de dedos” sobre a imagem ou ação.

Minha experiência de linguagem foi de uma época em que não existia a política de inclusão nem intérpretes ou a língua de sinais, muito menos programas ou ações de apoio. Era uma época em que a hegemonia da fala, da leitura labial e da prática do ouvir eram dominantes, assim como nos tempos após o fatídico Congresso de Milão de 1880, onde a educação de surdos foi determinada apenas na vocalidade do oralismo. Por que ocorreu essa hegemonia da oralidade? Para Ladd (2013), a exigência das tentativas de integração social na comunidade ouvinte, uma prática das tentativas de aceitação de um corpo diferente na sociedade majoritária:

[...] o olhar Surdo é atraído, não para a existência da educação por si, mas para a proeminência dada ao ‘milagre’ da fala e leitura labial. Isso sugere-nos a existência de um outro discurso, os Surdos podem muito bem ter sido encarados como completamente humanos, de forma que a educação aperfeiçoa simplesmente a qualidade da sua humanidade. De acordo com esse discurso, não é que a fala e leitura labial sirvam de prova de inteligência, como os educadores diriam, mas antes como uma competência auxiliar

2 O termo SINALIDADE foi por mim pensado para ser usado neste projeto de pesquisa a partir do termo ORALIDADE, pois, de acordo com Marcuschi (2010, pag.25), “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Assim como os sujeitos ouvintes estão para a oralidade, os surdos estão para a SINALIDADE. Portanto, a Sinalidade é uma prática social interativa na modalidade visual para fins comunicativos sociais que também se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na modalidade visual. (Fernandes, pag. 26, 2017) Agradeço a tradução do Resumo para o Abstrat, no qual teve também a criação da palavra Sinalidade para o inglês SIGNALITY, por Álbrei Scaramuzzi Teixeira de Deus

3 Este termo se refere a pessoa surda que foi treinada a falar oralmente e aprendeu a leitura labial.

Poderia então ter sido uma competência auxiliar inesperada, uma sobrevivência humana ao ambiente social linguístico? Como seria esse acontecimento? Lembro-me de minha fase de “ausência da língua”, quando eu apenas vivia na visualidade das coisas e ações, sempre existiram perguntas quando eu visualizava pessoas conversando na linguagem oral, como por exemplo: o que está acontecendo? O que as pessoas estão fazendo? Para que serve isso? Porque é assim? Porque tem que ser assim? Isso perdurou até que eu descobrisse a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que me provocou um despertar para a razão de viver.

A pesquisa está ancorada na abordagem descritiva baseada na fenomenologia hermenêutica, pois estudarei minha própria experiência de ser surda, como adquirir minha língua, minha linguagem, minha escrita e como adquirir a LIBRAS como o último fenômeno da essência, o despertar da comunicação entre os mundos ouvinte e surdo, quebrando as fronteiras da comunicação (CRESWELL, 2014). O Sujeito Surdo, a história da comunidade surda, a Língua de Sinais e a linguagem, dentro das perspectivas metodológicas fenomenológicas, serão tomados como objeto de estudo segundo os preceitos teóricos da Análise de Discurso buscando-se compreender a língua não só como estrutura, mas um acontecimento, uma experiência viva da interação social, principalmente da pessoa surda.

É desta maneira que pretendo me questionar sobre a minha vivência entre os mundos ouvinte e surdo; a vivência de ter adquirido a comunicação, a vivência de ter adquirido a escrita e a vivência de ser surda e ser aceita pela comunidade tanto ouvinte como surda. Esses questionamentos levaram-me à Língua de Sinais e sua valorização enquanto corpus, pois foi esta língua que adquiri mesmo em idade avançada que me possibilitou a quebra das fronteiras entre as comunicações surdas e ouvintes; inclui-se neste corpus os relatos de experiências de pessoas envolvidas na minha formação intelectual, comunicativa e cultural.

O CAMINHO DE PEDRAS: ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO DAS PESSOAS SURDAS

Durante a história da humanidade, as pessoas surdas enfrentaram (e ainda enfrentam) inúmeros entraves para participar da vida social e educacional decorrentes da perda da audição, assim como eu. As formas como se estruturam a educação e a sociedade atual vêm de muitos anos, desde a antiguidade. Pessoas surdas sempre existiram, assim como os preconceitos e a discriminação à sua condição de ser surdo. O simples fato de não poder ouvir empunhou-nos inúmeras restrições, tornou-nos menos humanos e com menos direitos. Além do abandono e também dos genocídios das pessoas surdas e outros deficientes, nossas vidas foram marcadas pela busca da sobrevivência em um mundo difícil.

Relatarei aqui alguns fatos da história da humanidade relacionada às pessoas surdas tentando delinear os percursos do sentido da discriminação e também os episódios de proteção e de reconhecimento da pessoa surda para, então, chegar ao sentido de ser discriminado, um fardo que os surdos carregam até hoje, numa análise do discurso e buscando autores surdos que escreveram sobre suas próprias vivências, raríssimos textos que conseguimos preservar até hoje.

Há incontáveis histórias marcantes sobre a pessoa surda em seu percurso de lutas e tentativas de aceitação pela comunidade ouvinte. Curiosamente, em alguns lugares, os surdos já foram considerados deuses, no caso do Egito, no 5º milênio a.C, quando acreditavam que os surdos podiam ver mensagens dos deuses como intermediários, já que não falavam com a voz. Na verdade, tal concepção era uma forma de os faraós manterem o poder sobre o povo do Egito, já que este via os surdos como seres estranhos, com um jeito de se comunicar diferente; assim, a população tinha medo e pavor dos surdos (CARVALHO, 2007, pag. 08-13).

Na história judaica, em suas referências registradas sobre os surdos, na Lei Hebraica (Talmude), tem-se o registro da existência dos surdos no ano de 1000 a. C. Tratava-se de uma lei que tirava os direitos dos surdos e ainda os classificava como “surdo-mudo”, só “surdo” e só “mudo”, impondo-lhes limitações, pois não podiam casar e também herdar propriedades. Mais tarde gregos, romanos, até a Idade Média, adotaram essas ideias.

Na antiguidade, era muito comum um surdo ser sacrificado em cerimônias de oferendas com o intuito de obter uma melhor coleta de alimentos e proteção ao povo, além de atos de abandono e de rejeição e morte. Sacrificavam não apenas os surdos, mas também outras pessoas com deficiência: na antiguidade chinesa, os surdos eram lançados ao mar, os gauleses os sacrificavam ao Deus Teutates, por ocasião da Festa do Agárico. Em Esparta os surdos eram jogados do alto dos rochedos, em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos; os surdos não eram considerados seres humanos competentes.

Mas há um registro importante na história em que registramos sobre a Língua de Sinais e os Surdos. Na Grécia, através da filosofia dominante, diziam que sem a fala não se desenvolveria o pensamento. Para eles, a fala desenvolvia a linguagem: era o que dava a condição de humano ao indivíduo. Aristóteles, em 355 a.C, defendeu que os que nasciam surdos não podiam receber educação por não terem linguagem eram incapazes de raciocinar. Sócrates, contudo, foi outro filósofo que questionou, em 360 a.C., relacionando a condição dos surdos, com outro tipo de visão e análise, para refletir sobre a origem da linguagem.

Esta frase está escrita em um diálogo entre Hemógenes/ Crátilo/ Sócrates, em um momento que Sócrates questiona Crátilo, no qual faz uma crítica radical da teoria da linguagem, sobre a origem dos nomes. Então em um determinado momento, numa frase exata, Sócrates está em conversa com Hermógenes, seu discípulo e questiona:

SÓC – Responda-me sobre isso (sobre a origem dos nomes): se não tivéssemos voz ou língua e quiséssemos demonstrar reciprocamente, as coisas, não tentaríamos, **como surdos-mudos de agora, manifesta-lás com suas mãos, cabeça e resto do corpo?**

HERM. - Bem , de qual outra forma seria, Sócrates? (pag. 38. Platón -Crátilo 385a-428b. Ano 360 a.C)

A partir deste registro escrito por Platão, podemos reconhecer que a Língua de Sinais e as Pessoas Surdos tem se manifestado curiosidades ao longo da história da humanidade e também como pontos de partidas para a aceitação da Pessoa Surda, como seres capazes de possuir inteligência e capacidades.

Durante os séculos XVII e XVIII há uma revolução de reconhecimento das capacidades das pessoas surdas, inclusive o reconhecimento da Língua de Sinais. Filósofos, médicos e abades passaram a discorrer sobre as capacidades das pessoas surdas de aprender a se comunicar utilizando diversos métodos de comunicação. Nesse mesmo período houve o surgimento de escolas para surdos por meio de Ponce de Leon, primeiro educador de surdos reconhecido mundialmente. Muitos surdos eram primogênitos da nobreza e por isso as famílias entregavam a Ponce de Leon a tarefa de educar. À época, esses surdos aprenderam filosofia natural e astrologia, além de aprender a ler e escrever (CARVALHO, 2007, pag. 17-25). A maioria das citações encontradas em Carvalho relata ouvintes mostrando e registrando a história da educação de surdos. Ainda é bem raro encontrar livros escritos pelos próprios surdos. O que se destaca na história em relação a surdos que utilizavam a escrita foi o abade Charles Michel de L'Épée que, por razões religiosas, foi responsável por uma mudança revolucionária na capacidade da pessoa surda. Ele se dedicou a aprender e a valorizar a língua nativa dos surdos pobres de Paris para possibilitar uma transformação na comunidade surda. Para muitos, além de ele ser o criador dos "sinais metódicos"⁴, ''e também considerado o "pai dos surdos", pois passou a ver o surdo como um ser com capacidades inteligíveis, que consegue se comunicar através da Língua de Sinais Francesa e da Língua Oral Francesa. (CARVALHO, 2007, pag. 18-24)

Outro fato importante a ser narrado, é sobre que certas pessoas ouvintes se abusavam de serem criadores e "curadores" dos problemas das pessoas surdas, mas há registros que desmascaram, graças a uma Pessoa Surda em que conseguiu aprender a ler e escrever, e de fato registrou o acontecimento sobre as verdades da origem das Línguas de Sinais. Temos um registro que foi descrito por um surdo, como é o caso da obra francesa *Observations D'un Sourd et muèt sur uncours élémentaire. D'éducation des sourds et muéts*⁵ publicado em 1779, por Pierre Desloges, ex-aluno do Abade L'Épée.

⁴ "Sinais Metódicos", segundo SACKS (2010), refere-se a uma combinação da Língua de Sinais Nativa Francesa com a gramática francesa traduzida em sinais. Foi um método tão bem-sucedido que permitiu que alunos surdos lessem e escrevessem em francês proporcionando, assim, seu acesso às maiores obras e também à educação, além do surgimento de intérpretes da língua de sinais francesa

⁵ **Observações de um surdo-mudo sobre um curso elementar de educação de surdos-mudos**, Pierre Desloges, publicado em 1779. Paris: B. Morin, 1779, pag. 7-16. Tradução de Daniela Loro

Nesse livro é possível desmascarar que Abade L'Épée, (considerado criador da Língua de Sinais Francesa e a primeira escola de surdos pública no mundo em 1755 por muitos registros que se tem divulgado), não é o “criador” dos sinais, pois Desloges faz um relato minucioso sobre a Antiga Língua de Sinais Francesa, segundo o qual ela já existia antes mesmo da invenção do método dos sinais. À época, é possível “ver/ouvir” a voz do surdo nas escritas defendendo a Língua de Sinais numa publicação que teve apenas uma única edição, enquanto o livro de L'Épée teve repercussão internacional.

A tentativa de apagamento da Língua de Sinais e Ser Surdo surgiu na mesma época de L'Épée; alguns defendiam que o surdo deveria ser oralizado para melhor interagir na sociedade em geral. Jacob Rodrigues Pereira e Samuel Heinicke criticavam o método de L'Épée tendo mantido com ele uma discussão ao longo da vida do estudioso. Eles acreditam que os surdos deveriam primeiro aprender a falar e depois a escrever, tal como as crianças ouvintes. Seu grande objetivo era fazer os surdos falarem vocalmente.

O que me surpreende é que, ainda hoje, observamos o fato de que as pessoas ouvintes são colonizadoras das pessoas surdas, pois toda a divulgação dos saberes da educação e também os métodos da Língua de Sinais foram escritos por ouvintes, sendo restritos o acesso e a divulgação das obras escritas por surdos. Há poucos livros e obras escritas por pessoas surdas, pois não foram preservadas, ou mesmo foram perdidas.

As pessoas surdas voltam a ser vistas como seres humanos inferiores, as relações entre os sujeitos ouvintes e surdos se estabelecem de modo a considerar o corpo como objeto e alvo de poder. Foucault (1989) retrata bem essa situação de que o homem sempre tentou exercer controle sobre o corpo do outro. É o controle do corpo que “se manipula, que se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil” para satisfação da busca de poder. Poder sobre o corpo do outro como forma de controle.

De acordo com Foucault (1989, pag. 117):

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (Foucault 1989, pag. 117)

O “homem-máquina” citado por Foucault, era construído por filósofos como Descartes, que desenvolveu o Método Cartesiano, no qual defende que só se deve considerar algo como verdadeiramente existente caso possa ser comprovada sua existência. Também conhecido como Ceticismo Metodológico, o método segue o princípio de que devemos duvidar de todos os conhecimentos que não possuem explicações evidentes. Este método também se baseia na realização de quatro tarefas: verificar, analisar, sintetizar e enumerar⁶. Tais conceitos confluíram para a busca pelo corpo ideal, inteligível, corpo útil.

Assim foram construídos regulamentos militares, escolares, hospitalares e processos

6 <<http://www.suapesquisa.com/quemfoi/descartes.htm>>. Acesso em: 09/08/2016.

empíricos para controlar ou corrigir as operações do corpo. A concepção de controle do corpo estava presente no Congresso de Milão⁷, onde se buscava a dominação do surdo pelo ouvintismo, visão que já há muito se difundia em relação ao corpo surdo: ele devia ser “consertado”. O acontecimento mais traumático e marcante para a comunidade surda se deu por ocasião do Congresso de Milão de 1880. Os trabalhos e discussões do evento reavivaram as tentativas de genocídio sobre as Comunidades Surdas, como a “morte da Língua de Sinais e Surdos”:

O Homem-Máquina de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de “docilidade” que une ao corpo analisável, o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (FOUCAULT, pag. 118, 1987)

Tornar o surdo como “dócil”, segundo os princípios do oralismo, tornar o surdo idêntico ao ouvinte, por que isto? Skliar analisa esses acontecimentos, a hegemonia do discurso da deficiência, a prática da discriminação, conhecida como “ouvintismo”, a qual vem de muitos anos:

O que é, mais explicitamente, o ouvintismo? Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, e não do ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 2005, pag. 15)

No século XVIII e XIX a sociedade em geral passa a ter horror aos surdos; os estudiosos começam a dizimar as línguas de sinais e as comunidades surdas e ainda a utilizar os surdos como experimentos da medicina. A aprovação das oito resoluções do Congresso de Milão afetou gravemente a comunidade surda, sua educação, principalmente com a abolição da Língua de Sinais no mundo. A insistência em destacar o ensino da fala acabou por implicar um descuido da escrita; a prioridade da educação dos surdos consistia, principalmente, em treinos de fala e oralidade. Poucos anos depois já não existiam mais professores surdos e também as Línguas de Sinais; muitas crianças tiveram um retrocesso intelectual e desvantagens na educação devido à baixa capacidade de ler e escrever.

Apesar de na educação de surdos ter havido mudanças de abordagens educacionais sempre no sentido de minimizar os prejuízos causados pela rejeição e a não aceitação da língua de sinais e também sua habilidade cognitiva e linguística, ainda hoje permanece o discurso audista, em que sempre se procura colonizar o surdo através do poder da medicalização, denominada por Foucault de “biopoder”. Mesmo assim a sociedade ainda permanece leiga em relação à Pessoa Surda e sua identidade cultural.

7 O Congresso de Milão de 1880 foi organizado com o objetivo de determinar uma única educação de surdos. Esteve em conflito as propostas de educação: o oralismo e a língua de sinais. Então foram convidadas 164 pessoas defensores do oralismo e apenas 4 pessoas da língua de sinais, sendo então vitorioso o oralismo. Para nós surdos, foi considerado uma tragédia, onde foi proibido o uso da Língua de Sinais e expulsão de todas as pessoas surdas da educação.

A Língua de Sinais sempre fez parte da história, mesmo em registros passados de gerações de surdos para outras, os quais muitas vezes eram ocultos, pelo medo das repreensões sofridas pela proibição da mesma, sobretudo nos espaços públicos.

A maioria foi repassada de geração em geração de surdos através dos tempos na forma da SINALIDADE. O termo SINALIDADE foi por mim pensado para ser usado neste projeto de pesquisa a partir do termo ORALIDADE, pois, de acordo com Marcuschi (2010, pag.25), “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Assim como os sujeitos ouvintes estão para a oralidade, os surdos estão para a SINALIDADE. Portanto, a Sinalidade é uma prática social interativa na modalidade visual para fins comunicativos sociais que também se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na modalidade visual.

FALA E ESCRITA: “ME VER” SIGNIFICA “ME OUVIR” E “TE VER” SIGNIFICA “TE OUVIR”

Em que plano de vivenciamento está a Imagem Externa e Interna que eu vejo sobre o mundo externo em que adquirir a vivência e linguagem? Sobre minha imagem externa e interna de mim, eu me vejo como? Por quê? Neste momento explano o que fiz algumas reflexões sobre a percepção do ver e do ouvir no meu universo e minha essência de Ser Surda sobre a escrita como eu a vejo segundo a minha linguagem e visão de percepção surda. O que entendemos por imagens? As imagens são nossas representações de um mundo externo para o interno onde construímos nossa linguagem e conhecimento. A imagem representa nossa realidade, mas também representa a conservação (memória) das relações sociais entre a comunidade que vivenciamos, seja ela família, escola, eventos diversos (DAVALON, 2015 pag. 25). Toda imagem desenvolve uma atividade de produção de significação, ou ainda pela informação recebida, uma produção cultural sobre representar os objetos do mundo ou ainda mais as informações que ela pode nos fornecer. Como afirma Davalon (2015, pag. 26-7):

Com efeito, aquele que observa uma imagem desenvolve uma atividade de produção de significação; esta não lhe é transmitida ou entregue toda pronta. Esse estado de coisas abre, como aliás insistem em nos fazer observar, a uma liberdade de interpretação (o que quer dizer que o conteúdo “legível”, ou antes “dizível” pode variar conforme as leituras); mas o que faz também – e não se poderia esquecer este ponto – com que a imagem comporte um programa de leitura: ela assinala um certo lugar ao espectador (ou melhor: ela regula uma série com a passagem de uma posição de receptor no curso da recepção) e ela pode “rentabilizar” por si mesma a competência semiótica e social desse espectador. (DAVALON, 2015, pag. 26-7)

Muitas vezes eu procurava entender o mundo externo. Como seria minha imagem externa e interna? Me via como “Narciso” com seu reflexo no espelho, procurando o

mundo externo ser como eu; buscava através da minha imagem externa um entendimento sobre a vivência do outro. Depois que adquiri a surdez aos 03 anos de idade meu mundo de percepção externa se transformou. Minhas visões passaram a ser mais aguçadas, passaram a ter uma sensação de percepção maior de interpretação. É a minha visão que recebia a imagem externa para uma provocação de auto sensação interna de percepção do externo e uma relação de trocas simbólicas entre o mundo ouvinte e surdo.

Eu me vivencio de dentro, assim como Bakhtin em sua explanação sobre o Eu, sobre a vivência externa:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição de fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto e sua expressão - o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função desta ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e torna-se uma só pessoa (BAKHTIN, 2015. pag. 21).

Sobre o ambiente em que adquiri a linguagem, não foi necessariamente o som que raramente ouvia que me levou a adquirir os conceitos da linguagem. Foram as imagens e experiências vividas que provocaram em mim um fenômeno da linguagem. O linguista afirma que “A linguagem tem um lado individual e social” (SAUSSURE, 2012, pag.40). Assim, toda a minha linguagem foi construída buscando sempre compreender os conceitos das imagens que via no dia a dia.

Tenho refletido em muitos momentos sobre o que vem a ser a linguagem? De que forma as pessoas surdas adquirem linguagem? Linguagem é o sentido das coisas, das nomeações, dos conceitos e ideias de cada coisa. Surdos são capazes de adquirir a linguagem? De que forma?

Há teorias bastante diversificadas sobre a concepção de linguagem. Podemos explicar a concepção de linguagem pela filosofia da linguagem de Bakhtin, e Saussure, linguagem segundo a teoria behaviorista, linguagem segundo teoria Gerativista de Noan Chomsky. Todas as teorias e filosofias têm a linguagem como desenvolvimento social, intelectual, inatista como forma de conhecimento adquirido pela pessoa.

Sobre a linguagem como construção social da pessoa e da língua utilizo-me da filosofia de Peirce, analisada por Santaella. Sobre o conceito de linguagem, Santaella (1979, pag. 12) nos explica que:

Considerando-se que todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação, e considerando-se que esses fenômenos só comunicam porque se estruturam como linguagem, pode-se concluir que todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de

A partir do momento em que perdi a audição e ganhei a visão aguçada, minha percepção de mundo passou a ser um mosaico de construções de sentidos e significados de todo conceito que vivenciava. Toda experiência exterior provocava em mim a necessidade de tentar me sentir “incluída”, de sentir fazer parte do corpo da sociedade, pois tudo parecia separado, uma fronteira entre os dois mundos. Mas essas percepções são privadas, nenhuma pessoa poderia perceber como sentia necessidade de me comunicar. Mesmo que eu ouvisse pouco, me sentia “vazia”, os sons não penetravam em meu cérebro, nem os signos de uma palavra. Minha mãe relata sobre essa minha experiência em seu *corpus*:

Ficou um tempo ouvindo uns 50%, depois perdia novamente a audição. Os médicos optaram por não pôr aparelho de audição.

Ela ficava uma época sem ouvir nada, depois voltava a ouvir e depois aprendia tudo o que não tinha aprendido. Era muito interessante e assim foi até chegar aos 6 anos, entrou no Pré-escolar. Ela reclama da professora até hoje, eu não sei porque, ela era muito boa, talvez não tinha compreendido o seu emocional pois ela necessitava de muita amizade e atenção e ela tinha muito pouco. Esse foi um dos motivos que eu mais mexi com as pessoas.

Ana Paula aprendeu sozinha a ler os lábios das pessoas. A partir do 1º momento que ela parou de ouvir ela começou a ler os lábios das pessoas, nem mesmo nós pais percebemos. Quando fez os 1º testes (profissional) percebemos que ela lia os lábios e começou a pôr um objeto na frente da boca para ela não perceber e não ler os lábios. Até hoje ela é assim: lê perfeitamente os lábios das pessoas, sente dificuldade se o homem tem bigode, se a pessoa não articular direito, quando criança fala muito rápido. (MARIA DE FÁTIMA, Mãe da autora. 2015)

Como eu pude captar as informações recebidas? Os sons poderiam ter influenciado a minha linguagem? Alguns sim, outros não, tudo depende do meu corpo e do ambiente social em que estou. Minha mãe dizia que eu sabia o que ela dizia, mas ela não sabia o que se passava no meu interior em tentar entender o que ela queria dizer. Eu procurava sempre um significado buscando observar as interpretações das imagens.

Quando eu era criança ficava tentando buscar o sentido; eu ficava observando as leituras labiais, as expressões faciais, os movimentos do corpo e rosto, dos movimentos das apontações de dedos; era o momento em que sentia a necessidade de observar e interpretar. Até hoje nas conversas orais, mesmo sabendo ler lábios, apesar de ser apenas ver e ler um lábio de cada vez, por que é impossível ver vários lábios ao mesmo tempo, eu ficava e ainda fico a observar as imagens, sempre procurando encontrar um sentido e significado dessas conversas, falas orais. Santaella (1979, pag. 14) descreve muito bem sobre a capacidade inata de uma criança:

Porque uma criança é capaz de ficar talvez, dezena de minutos, na pura absorção contemplativa das qualidades de movimento de um móbile? O que é rara faculdade do artista de ver o que está diante dos olhos, as cores aparentes da natureza, como elas se apresentam sem substituí-las por

nenhuma interpretação? É a capacidade de absorver ícones porosos abertos à simples e despojada possibilidade qualitativa das coisas. (SANTELLA, 1979, pag. 14)

E a escrita? Constantemente meus amigos surdos são cobrados nas escolas e também precisam saber ler e escrever em Língua Portuguesa. Mas não é a realidade deles que os professores de português desejam, pois há uma grande diferença entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS. Essa realidade me fez refletir por que só eu consegui adquirir a escrita e leitura. Também me sinto injustiçada por ver tantos surdos que ainda não conseguem nem interpretar uma palavra escrita. Mas como adquirir essa competência? Observamos através do *corpus* de minha mãe e também professora Cida⁸:

Cada palavra ela precisava desenhar e compreender. Depois tinha as frases. Tudo precisava desenhar. Aprendia todas as sílabas com “A” depois vinha com “E” e a criança já sabia ler. Tudo a professora entrava em contato conosco. Eu me lembro que ela começou o “AR” e ela não conseguia entender e foi a partir da palavra “mar” ela desenhou e foi embora. Em junho, ela lia tudo. Nunca vi tanta rapidez para ler e compreender um texto. (MARIA DE FÁTIMA, mãe da autora. 2015)

3- Ao receber a aluna surda, em 1987, na 1ª série, como você se sentiu?

R= No início, ficava APREENSIVA, POIS NÃO TINHA NENHUM PREPARO PARA ALFABETIZAR UMA ALUNA COM SURDEZ. MUITO MEDO DE NÃO CONSEGUIR ALFABETIZÁ-LA. TIVEMOS MUITAS DIFICULDADES SIM, NOS DITADOS, NAS INTERPRETAÇÕES, MAS VENCEMOS TODAS ESSAS DIFICULDADES, FOMOS NOS ADAPTANDO, E SUPERADO TODAS AS DIFICULDADES. (CIDA, professora da autora, da 1 série do ensino fundamental em 1987. 2015)

Em todos os momentos, minha vivência foi baseada na construção das visões, pois não conseguia ouvir nada, tudo para mim eram “as apontações dos dedos”. Eu via minha mãe apontar uma imagem juntando a letra, a leitura labial, eram várias tentativas; minha percepção conseguia entender quando colocava em prática social, ou seja, a imagem deveria estar ligada na escrita. Palavras com significados eu demorava a entender, pois precisava de ações. Minha linguagem só foi possível através de muitas vivências sociais baseadas na visualidade. Toda ação que minha mãe e minha professora que também participou na construção da minha linguagem foram momentos de muita prática social, pois se comportavam como sistemas vivos, ou seja, que se reproduziam como forma de readaptação para a minha nova existência de pessoa surda. Em minha vida, “uma ação me serve como discurso” (LABORIT, 1994). Portanto, como diz Santaella “todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e sentido”.

Para melhor compreender a relação da “Escrita e Imagem”, como práticas sociais no qual eu adquiri a escrita, apresento um exemplo na figura abaixo (Fig. 1) da minha

⁸ Nome fictício para preservar a identidade.

época de 1ª série do ensino fundamental, em 1987, em que mostra as produções feitas pela professora, as apontações e também mostra as imagens com a ajuda de minha mãe:

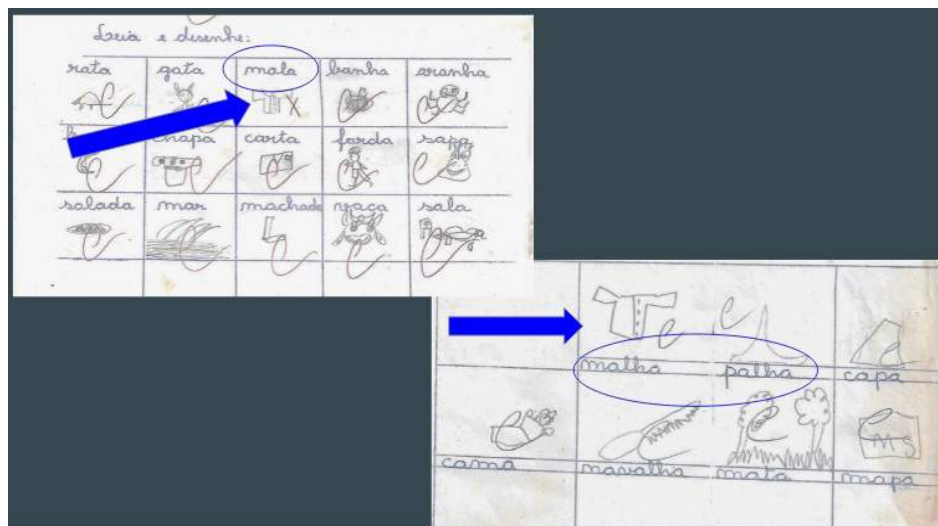


Figura 1: Atividade realizada pela autora em 1987

Esta figura mostrou que as imagens e palavras, além das apontações, eram constantes, como práticas copistas, e que todos os dias precisava memorizar a imagem e a escrita. Constantemente minhas tarefas eram apenas essas práticas de memorização, além da participação da minha mãe, como colaboradora no sentido mediador dos conceitos de signo e significado. Eu demorava ainda mais para entender as palavras, elas só foram produzir sentidos quando depois de muita repetição, eu precisava vivenciar a ação. E toda ação pode ocorrer através de imagem, filmes ou observações feitas no convívio social de um local ou tempo.

Na minha visão sobre as diferenças entre a palavra e a escrita, busco analisando Lótmán (1979) e Saussure (2012), onde ambos retratam a beleza do texto, da escrita e da palavra. Quando observo o conceito da palavra, ela é um representante das línguas naturais que, por sua vez, representa o signo como um sistema linguístico. Para Saussure (2012, pag. 106): “o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”. A palavra engloba todo o sentido que um signo carrega para representar uma parte da linguagem, onde a língua faz seu uso como produto social mediado dentro de uma comunidade. A comunidade que entendo aqui pode representar desde uma simples família até um grupo cultural.

Assim como para Lótmán (1979), eu considero as palavras como signo e esses signos se tornam um texto:

Nas línguas naturais distinguem-se com uma relativa facilidade signos –

unidades constantes, invariantes do texto – e regras sintagmáticas. Os signos diferenciam-se nitidamente em planos de conteúdo e da expressão, entre os quais existe uma relação de independência mútua, de convencionalidade histórica. Num texto artístico verbal, não só os limites dos signos são diferentes, mas o próprio conceito de signo é diferente. (LÓTMAN, 1979, pag. 55)

A escrita é por mim representada como ícone, mesmo que a palavra seja uma imagem gráfica; a escrita está intimamente ligada a um ícone. O que entendemos por ícone Santaella (1979), dialogando com Peirce analisa os modos como o fenômeno reage sobre a percepção da imagem gráfica da escrita. Esses níveis de percepções estão ligados intimamente em nosso interior. De acordo com Lótmán (1979, pag. 56):

Os signos icônicos constroem-se segundo o princípio de uma ligação de dependência entre a expressão e o conteúdo. É por essa razão que a delimitação dos planos de expressão e do conteúdo num sentido habitual para a linguística estrutural torna-se geralmente difícil. O signo modeliza seu conteúdo. Compreende-se que nestas condições se produza num texto artístico uma semantização dos elementos extra-semânticos (sintáticos) da língua natural. (LÓTMAN, 1979, pag. 56)

A escrita se torna uma consciência imediata, tal como nas categorias de Peirce, a primeiridade. A escrita torna-se, conforme Santaella (1979, pag. 09): “uma qualidade da consciência imediata”, ou a pureza e a qualidade do ser e sentir. Tudo que está presente em sua consciência – a imagem – se torna uma ligação tão íntima em seu interior que provoca uma sensação de séries inconstantes e memórias de linguagens provocadas por ações dos discursos. É o incitar do instante em que a escrita provoca em você a sensação da vivência como ser humano:

As interferências são internas, isto é, as que vêm das profundezas do nosso mundo interior, e externas, as que dizem respeito às forças objetivas que atuam sobre nós. Essas forças vão deste o nível das percepções que, pelo simples fato de estarmos vivos, nos inundam a todo instante, até o nível das relações, interpessoais, intersubjetivas, ou seja, as relações de amizade, vizinhança, amor, ódio etc, encontrando ainda as forças sociais que atuam sobre nós: as condições reais de nossa existência social, isto é, as relações formais de classes sociais que variam de acordo com as determinações históricas das sociedades em que se vivem. (SANTAELLA, 1979, pag. 9)

Neste momento em que uso a escrita ela provoca em mim reconhecimento do meu pensamento em tornar-se a palavra em algo concreto. Enfim, a palavra se torna concreta através da escrita e é a escrita que vai materializar meus pensamentos. Sobre o fato de que existem as fronteiras entre os mundos ouvintes e surdos, a escrita se torna a ponte entre as relações destes dois mundos e a relação da palavra com a escrita é a relação íntima entre os dois mundos, é onde eu mais exploro em deduzir minhas palavras para induzir a escrita para o outro.

Para melhor compreender as teorias de Pierce, Lótmán, Saussure e Santaella, criei um desenho gráfico (Figura 2 e 3), simulando as ações do signo da palavra, procurando

diferenciar as fronteiras entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, no qual fazem o sentido das percepções, de como a linguagem foi construída através das ações e práticas pela minha mãe e professora.

Sempre procurava sempre relacionar as imagens, as “apontações” com a escrita. Toda minha comunicação foi construída visualmente buscando transformar a oralidade em algo de objeto concreto visual. Não me lembro nada de “ouvir” um só som. Só tenho memórias visuais. Tudo é relacionado às constantes ações de construir conceitos e vocábulos através do signo imagem. Durante uma prova, é possível haver confusão visual na Leitura Labial ou também em aspectos das semelhanças entre as palavras, pois a escrita se tornou um ícone com proximidade com outros ícones da escrita.

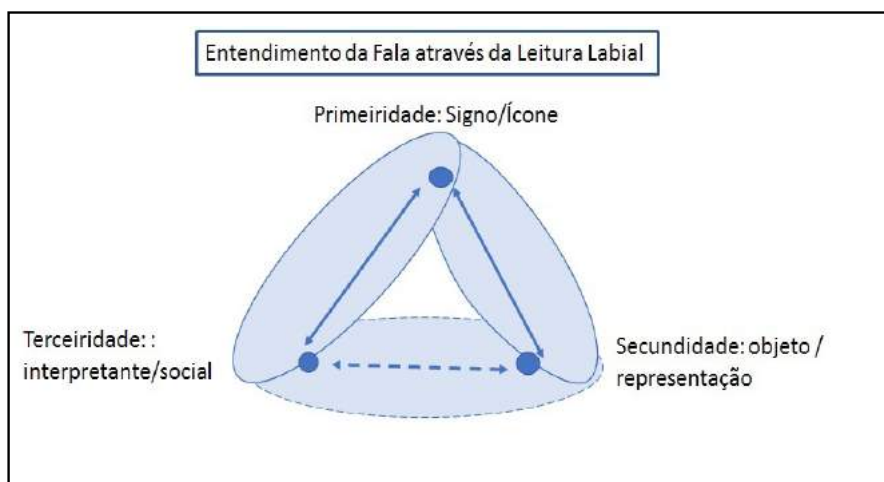


Figura 2: Fala como Leitura Labial

Ao observar esta figura, o círculo está tracejado porque ocorre uma demora na assimilação da mensagem, passa por uma fragmentação da informação, pois são tentativas de enquadrar qual é a linguagem que está representando, tendo em vista que a leitura labial sempre possui conflitos de identificação da fala oral, na visualidade.

Já nesta próxima figura (Fig. 3), quando começa a compreender a fala por sinal, pela Língua de Sinais, ela se torna a categoria completa, a sinalidade é mais perceptível, mais clara de relacionar e assimilar, pois os olhos desempenham uma dupla função de linguagem.

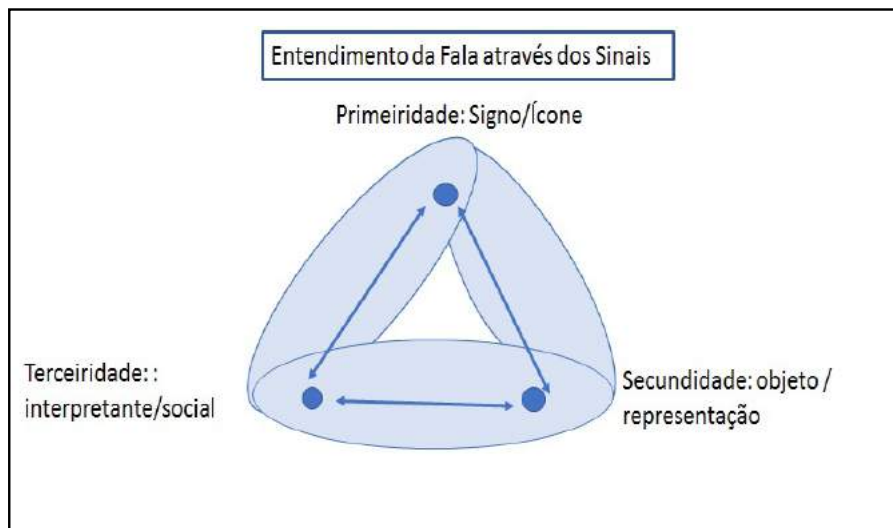


Figura 3: Fala como Sinal

Sendo assim, para compreender essa minha análise sobre o fenômeno de Ser Surda, meu corpo pôde sentir essa experiência fenomênica quando da diminuição da audição e aumento da capacidade visual. Os olhos passam a ter a dupla função da linguagem da assimilação dos signos em significação. E a Libras como língua de modalidade visual é representada através dos cinco parâmetros que são seus *movimentos, expressão facial, configurações de mãos, classificadores, orientação e direcionalidade*, torna-se um todo, um signo arbitrário que, por sua vez, através de seu conjunto de sistema de signos, tornam-se um texto visual que sempre cumpre a função de geração de sentidos.

A LIBRAS passou a ser minha língua, minha essência da comunicação completa após muitos anos de sentidos vazios, ausentes, negritude do silêncio vivenciados ao longo de minha vida. Então a vida passou agora a ter um papel, a “ter uma significação” das coisas e fatos.

A língua então se completa com a LIBRAS. Ela se tornou a essência da minha comunicação na sociedade entre as fronteiras do mundo ouvinte e surdo. A LIBRAS é minha essência de Língua.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**, tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisamneri, 4ª edição – Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Problemas de linguística geral II**. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas-SPAG. Pontes, 1989.

CARVALHO, P. V. **Breve História dos surdos no Mundo**. Lisboa: Surd’Universo, 2007.

DESLOGES, Pierre. **Observações de um surdo-mudo sobre um curso elementar de educação de surdos-mudos**, publicado em 1779 pelo Abade Deschamps, Capelão da Igreja de Orléans. Tradução de Daniela Valle de Loro (não publicada). Paris: B. Morin, 1779.

FERNANDES, Ana Paula Oliveira e. **Diferenças entre fala e escrita do surdo: reflexões teóricas segundo uma experiência própria. Dissertação de Mestrado em Letras. UFGD. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1208>**

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. (R. Ramalheira, Trad.) 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª Ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999. — (Coleção tópicos). Acessado em 08/10/2015: <http://tv.upag.pt/uploads/attachment/file/318/foucault-michel-as-palavras-e-as-coisas-digitalizado.pdf>.

_____. In: Las Meninas e A prosa do Mundo. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes. 2000. p. 03-61.

LABORIT, E. **O vôo da Gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994

LADD, Paddy. **Em busca da Surdidade 1 - Colonização dos Surdos**. (M. M. Sintagma, Trad.) Lisboa, PT: Surd'Universo, 2013.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. Lisboa, 1992

LÓTMAN, Iuri. **Teoria: A estrutura do texto artístico**. Trans. M.C.V. Raposo & A. Raposo. Estampa. Lisboa, 1978. pag. 101 a 112.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, R. R. **A percepção do corpo próprio e o “ser surdo”** (Vol. n. 9). Florianópolis: Ponto de Vista, 2007.

_____. **A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica**. Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis, agosto de 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91744>>.

SACKS, O. **Vendo Vozes - Uma viagem ao mundo dos surdos**. (L. T. Motta, Trad.) São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. Coleção 103. Editora Brasiliense. Livro digitalizado e formatado para Projeto Democratização da Leitura. [Http/ www.portaldetonando.com.br](http://www.portaldetonando.com.br)

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 28ª ed.. São Paulo: Cultrix, 2012.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PLATÓN. **Crátilo**. Biblioteca Virtual Universal. Acessado e disponível em: <https://biblioteca.org.ar/libros/133614.pdf>

CAPÍTULO 7

PROPOSTA DE UMA METODOLOGIA PSICOSSOCIOLÓGICA DE ANÁLISE DE DISPUTAS E RIVALIDADES EM CENÁRIOS SOCIAIS

Data de aceite: 01/02/2022

Jair Araújo de Lima

Graduado (UFRN), mestre (PUC-Minas),
Doutor em Ciências Sociais (PUC-Minas) e
pós-doutorando em Psicologia pela PUC-Minas

José Jorge de Miranda Neto

Psiquiatra, graduado em Medicina pela
UNIPAC/ MG

Juliane Ramalho dos Santos

Psiquiatra graduada em Medicina pela
UNIFESO/RJ

RESUMO: O artigo consiste em uma elaboração teórica de uma metodologia de análise de disputas sociais, fundamentada em contribuições metodológicas da etnometodologia de Garfinkel e da análise situacional de Van Velsen. A primeira parte é *teórica* e nela são feitos apontamentos sobre a construção da metodologia da análise de disputas denominada metodologia sofisticado-analítica (MSA), informando a sua relação fundamental com princípios metodológicos da etnometodologia e da análise situacional. Na segunda parte, é realizada a análise de fatos *empíricos* a fim de demonstrar como a metodologia construída é pertinente como ferramenta sociológica para análise de entrevistas sobre situações de disputas sociais e rivalidades relacionais, sejam elas profissionais, políticas ou amorosas, conforme os dados analisados. Os dados mencionados neste artigo foram coletados por meio de pesquisa empírica realizada durante

a escrita da tese de doutorado em sociologia de um dos autores.

PALAVRAS-CHAVE: Psicossociologia das disputas, psicossociologia da conflitualidade, etnometodologia, análise situacional, metodologia sofisticado-analítica.

APONTAMENTOS INICIAIS

Este capítulo consiste na conceituação teórica de uma metodologia de análise de disputas e rivalidades sociais que está fundamentada em princípios metodológicos da etnometodologia de Garfinkel e nas contribuições da análise situacional de Van Velsen. Na primeira parte, *teórica*, são realizados apontamentos sobre a construção da metodologia da análise de disputas, informando a sua relação fundamental com princípios metodológicos da etnometodologia e da análise situacional. Na segunda parte, é realizada a análise de fatos empíricos a fim de demonstrar como a metodologia construída é pertinente como ferramenta psissociológica para análise de entrevistas sobre situações de disputas e rivalidades sociais, sejam elas profissionais, políticas ou amorosas, conforme os dados analisados no capítulo.

Os dados empíricos mencionados neste capítulo foram coletados conforme o desenho de uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas compreensivas. A indução analítica dos dados e sua codificação forneceram os fundamentos

para a construção da metodologia de pesquisa apresentada neste texto.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ETNOMETODOLOGIA PARA A ANÁLISE DE DISPUTAS E RIVALIDADES SOCIAIS

Em um tribunal – o ambiente em que nasceu a etnometodologia de Garfinkel e sobre o qual Garfinkel teve muito a falar – o júri e o juiz reconhecem a competência de uma testemunha para *testemunhar*, mas não é reconhecido que a (s) testemunha (s) tenha (m) competência para qualificar o que é uma “prova” no sistema judicial. De igual modo, o sistema judicial reconhece a competência de pessoas leigas (os jurados) para avaliar, com alguma dose de imparcialidade, a situação judicial *construída* pela disputa entre a acusação e a defesa para qualificar o réu como culpado ou inocente. No entanto, o juiz e os advogados (de acusação ou defesa) não supõem que os jurados tenham a competência técnica para julgar a causa e, em razão disso, cabe ao juiz e aos advogados (de defesa ou acusação) a tarefa de mobilizar as técnicas judiciais de forma a *instruir* e *persuadir* os jurados (a) de que estão sendo *técnicos* em sua atuação (de defesa ou acusação) e (b) de que estão – ao menos em tese, pois a *retórica* e as *tática de manipulação* são aceitas como legítimas nos processos judiciais – buscando e apresentando a verdade da situação em sua atuação.

Os estudiosos das práticas judiciais sabem que os jurados são *instruídos* pelo juiz e por funcionários do sistema de justiça para que sejam imparciais não se deixando conduzir por emoções e preconceitos e para que estejam atentos ao que pode ser considerado como uma “prova” no sistema judicial de “provas” de culpa e/ou de inocência. Todas essas observações podem ser lidas nas obras de Garfinkel, uma vez que a etnometodologia surgiu durante os estudos empíricos de Garfinkel sobre as práticas do sistema judicial norte-americano.

A etnometodologia tem uma relação complexa com o testemunho dos informantes de uma pesquisa. Logo cedo em suas pesquisas, Garfinkel percebeu que a pesquisa sociológica empírica – ao menos sob o seu ponto de vista – deveria ser realizada como *análise das práticas* e não como análise do discurso. Quanto ao aspecto do discurso, Garfinkel reconheceu que ele *deveria* ser analisado sim pelo sociólogo, mas sob a ótica das *estratégias* de argumentação e dos *métodos* de convencimento e não sob a suposição de um discurso transparente. Isto é, Garfinkel percebeu que sonegar ou manipular informações sobre as suas práticas reais era uma maneira de *manipulação metódica* via discurso. Os sujeitos possuem metodologias de manipulação discursiva para omitir fatos de suas práticas efetivas, para qualificar os seus oponentes de forma *negativa* e para apresentarem-se *sob uma luz favorável* para os pesquisadores. Em suma, entre as manipulações discursivas dos atores estavam: (a) a racionalização retrospectiva dos seus atos e (b) a sonegação de informações pela via do falar que faz uma coisa e fazer outra

coisa na prática. Essas percepções de Garfinkel deram-lhe os insights para a construção dos princípios da etnometodologia (Cf. Garfinkel, 1963, 2018 [1967], 2002 [S/D]); Garfinkel e Sacks, 1970).

Garfinkel foi um defensor ávido da *competência* dos atores para *interpretarem* os seus atos e para darem informações sobre os seus métodos práticos e inventivos de fazer as coisas acontecerem nos ambientes em que se situam. Todavia, passou a ser um pressuposto metodológico prático da etnometodologia o fato de que – em razão de suas competências comunicacionais, cognitivas e estratégicas – os atores *distorcem* dados sobre si mesmos para se apresentarem sob uma luz favorável e sobre os seus oponentes para os apresentarem sob uma luz desfavorável. Essa *tática* é resultado da competente consciência estratégica dos atores sociais sobre o uso do discurso como *ato de fala* e como *ato de significação*.

Para a etnometodologia os atores são sujeitos reflexivos e criativos e possuem:

- (a) *Competência analítica/interpretativa*: são hábeis em interpretar os eventos interativos em que estão envolvidos;
- (b) *Competência linguística/ilocucionária*: são hábeis em utilizar as palavras – mesmo desconhecendo, na maior parte dos casos, as regras gramaticais, a norma culta e as regras de sintaxe – a fim de fazerem as coisas acontecerem com e pelas palavras = *atos de fala*;
- (c) *Competência metodológica*: são hábeis em decifrar enigmas, encontrar soluções para problemas práticos, em elaborar métodos para conquistar os seus interesses frente aos obstáculos da realidade;
- (d) *Competência significativa/ficcional*: são hábeis em dar sentido aos seus afazeres, à sua existência, elaborando cosmovisões *ad hoc* com vistas a conferir sentido aos objetos, ao tecido social e à vida em seu todo = *atos de significação*.

Com base nessa percepção, Garfinkel esteve imensamente atento quanto ao coletar o ponto de vista de pessoas *em disputa*. Neste caso, o suposto elementar do etnometodólogo será o de que o sujeito inventivo irá *apresentar-se* sob uma luz favorável e apresentar o seu oponente *sob uma luz desfavorável*; o ator se utilizará de *um método retórico* para apresentar o seu ponto de vista como sendo o mais nobre e o ponto de vista do seu oponente como sendo o mais vil. Entra em cena o *jogo de espelhos* do herói e do vilão, habilmente trazido à cena pelo ator/estratega.

Os atores são reflexivos e agem com base na estratégia *também* quando informam, testemunham ou opinam em entrevistas de uma pesquisa. Por isso, é dito que Garfinkel “não adota a perspectiva do ator.” (Rawls, 2018, p. 64; Cf. p. 36, 49, 51, 59, 63) quando realizou a construção teórica do seu método e quando realizava as suas análises. Ao considerar os atores *em uma situação de disputa*, para Garfinkel, “a perspectiva do ator seria especificada como interação [...]” (Rawls, 2018, p. 36). O que significa que Garfinkel considerava o testemunho do ator como sendo *estratégico* ao referir-se à sua atuação em

disputas. Assim, o que Garfinkel fez – diz-nos Anne Rawls, discípula de Garfinkel – “foi levar em conta a perspectiva do observador sobre o ponto de vista do ator.” (Rawls, 2018, p. 49).

A análise psicossocial é, invariavelmente, um ponto de vista sobre um ponto de vista, um *quadro analítico* sobre um *quadro testemunhal*, uma dupla hermenêutica. Pelo que, conforme a etnometodologia, na análise de *situações de disputa*, o analista não deve “cometer o erro básico de adotar a perspectiva do ator.” (Rawls, 2018, p. 51). Como disse outro discípulo de Garfinkel, *em uma disputa* os atores “não se colocam no mesmo ponto de observação desses objetos [em disputa] não têm as mesmas motivações ou os mesmos objetivos, as mesmas intenções, para observá-los.” (Coulon, 1995, p. 12). Nesses casos, “a qualidade do olhar, difere conforme o ponto de vista.” (Coulon, 1995, p. 13).

Se existe aquilo que Boudon (1985) – amparado nos escritos de Garfinkel – chamou de “efeitos de posição”, referindo aos *quadros sociais de percepção seletiva*, o pesquisador precisa coletar – em caso de disputas – os pontos de vista dos atores dos lados opostos, considerando “o fato de os atores não verem a mesma coisa.” (Coulon, 1995, p. 13) em razão dos interesses em jogo e dos *seus interesses no jogo*.

Não se deve duvidar de que os atores envolvidos em disputas possuem “capacidade de interpretação” (Coulon, 1995, p. 14), portanto, *deve-se* (a) “levar em conta a ponto de vista dos atores” (Coulon, 1995, p. 15), uma vez que (b) “a linguagem natural [nativa] é um recurso obrigatório de toda pesquisa sociológica” (Coulon, 1995, p. 33). Todavia, *deve-se* ativar o pressuposto elementar da etnometodologia: os atores possuem consciência estratégica, portanto, agem, interpretam e informam/comunicam com base nesta consciência. Essa é uma *regra* do método psicossociológico ligada à etnometodologia. Acrescentando-se que, *em disputas*, *deve-se*, por outra *regra* do método, (c) buscar o ponto de vista *contrário* dos atores em disputa para ver a realidade em sua complexidade e não somente segundo ótica de um lado da controvérsia. Para que o analista não perca “o corpus contingente, que define o conjunto de práticas que caracterizam uma situação localizada” (Coulon, 1995, p. 25). Assim, é fundamental (d) não perder a “indicialidade” (Coulon, 1995, p. 34) do testemunho em questão de disputas, e, neste contexto, a indicialidade está em: *quem contra quem disputando o que?*

O etnometodologista não deve (condição analítica) esquecer-se “do caráter irremediavelmente indicial do discurso e da ação” (Coulon, 1995, p. 34). Os princípios da análise etnometodológica apontam para a influência da “teoria dos jogos” sobre Garfinkel. As regras “(a)” e “(b) supra, *já* devem ser abandonadas, e são as regras *mais* utilizadas pela etnometodologia, pois, são elas que demarcam a ruptura da etnometodologia com a sociologia tradicional que não enxerga os atores como agentes competentes, reflexivos, criativos e livres para negociar a ordem em que estão situados. As regras “(c)” e “(d)” apontam para a não ingenuidade metodológica da pesquisa etnometodológica fundamentada em entrevistas.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE SITUACIONAL

No mesmo ano em que Garfinkel publicou o seu *“Studies in ethnomethodology”* (1967), Van Velsen publicava o seu capítulo *“The extended-case method and situational analysis”* (1967) no qual afirma que:

[...] pode-se encontrar, em qualquer sociedade, uma grande categoria de disputas onde a discussão gira principalmente em torno da questão sobre quais normas, entre um número de normas mutuamente conflitantes, devem ser aplicáveis aos “fatos” indiscutíveis do caso. A partir deste ponto de vista, torna-se mais importante obter diferentes avaliações e interpretações sobre disputas, ou outros eventos específicos, de várias pessoas, do que procurar a avaliação e interpretação correta destes eventos. O enfoque situacional vai muito além daquele que tenta saber o que pensam “os sábios homens velhos da vila”, da escola e o advogado. Para o sociólogo interessado em processos sociais, não existem pontos de vista “certos” ou “errados”; apenas existem pontos de vista diferentes representando diferentes grupos de interesse, status, personalidade e assim por diante. (Van Velsen, 1987 [1967], p. 359).

O excerto supra demonstra que Van Velsen e Garfinkel – coincidentemente – pensaram a mesma coisa quanto ao *testemunho* sobre questões em disputa. Para ambos, os pontos de vista dos atores *em disputa* devem ser considerados, não somente o ponto de vista de um só lado da questão e é o investigador que vai elaborar a sua análise sociológica desses dois pontos de vista em conflito. Aqui, do ponto de vista do analista, existe a necessidade analítica/epistêmica de que os dois pontos de vista sejam *corretamente analisados* – do contrário pesquisa alguma poderia ser avalizada tendo-se em vista a *validade* da compreensão/explicação proposta pelo analista –, embora para o analista não existam pontos de vista “certos” ou “errados” dos seus informantes e sim pontos de vista diferentes, representando diferentes interesses e posições sociais. Ou seja, o relativismo epistêmico é realizando quanto aos pontos de vistas dos atores em disputa, mas não quanto ao ponto de vista do próprio analista. Como observou Van Velsen:

A avaliação sociológica de ações e outros comportamentos faz parte do ofício do antropólogo [sociólogo] e a avaliação sociológica das mesmas ações etc., poderá ser bem diferente daquela avaliação social feita por informantes locais. Acima de tudo, não se pode esperar que informantes destreinados, sejam eles chefes Bemba ou burocratas assalariados em Londres, apresentem ao antropólogo [sociólogo] análises sociológicas sobre comportamento observado em suas respectivas comunidades. Agir desta maneira significaria assumir, como muitos leigos o fazem, que ser membro de uma comunidade equivale a entendê-la sociologicamente. (Van Velsen, 1987 [1967], p. 353).

Nestes termos, é preciso considerar que, em uma situação de disputa, o analista deve (condição) ser cuidadoso em *“indicar quem conta o quê”* (Van Velsen, 1987 [1967], p. 366) e considerar que o informante/testemunha não é um analista sociológico; portanto, não se deve deixar a testemunha definir como o sociólogo vai enxergar o seu oponente/rival ou a própria situação da disputa, ele pode mentir sobre o seu rival e sobre a situação.

Verdadeira é a análise cientificamente fundamentada destes discursos/informações testemunhais que o sociólogo coleta e não os discursos/testemunhos *per se*.

EXEMPLOS EMPÍRICOS DE TESTEMUNHOS PARCIAIS REALIZADOS POR ATORES SOCIAIS

Considerando tudo o que foi afirmado supra, início a (a) análise de pontos de vista apresentados por testemunhas em entrevistas realizadas para a pesquisa de doutorado que realizei e (b) a análise de um ponto de vista apresentando em um documentário de tv sobre a prática médica. Tais pontos de vista serão abordados segundo a perspectiva etnometodológica e da análise da situacional.

As entrevistas foram realizadas com diversos profissionais para a descoberta dos “truques do ofício” – um conceito etnometodológico elaborado para a tese de doutorado do autor deste capítulo – enquanto etnométodos mobilizados por diversas classes profissionais para realizar o seu trabalho da forma efetiva e eficiente. Neste mesmo intento, também para a tese, foi realizada a análise de um documentário de tv sobre a prática médica. Na ocasião da pesquisa foram detectados aquilo que Zaluar (1995) denominou “discurso endereçado” que apareceram em suas pesquisas via entrevistas em que “questões disputadas” estavam presentes. Essa noção de Zaluar (1995) se mostra em completa equivalência à noção etnometodológica de estratégia discursiva ou testemunhal.

A partir dos relatos desses profissionais – na pesquisa, “truques do ofício” – pude perceber que existia uma *rivalidade* entre enfermeiros, psicólogos e médicos na burocracia hospitalar. Em minhas entrevistas¹ a maior parte dos enfermeiros e psicólogos falaram que “os médicos “geralmente são soberbos” e, da parte dos médicos, vinha a perspectiva de que os enfermeiros e psicólogos “têm inveja” dos médicos. Pelo que percebi – sem que esse fosse o nosso interesse inicial na pesquisa – um *indício* de rivalidade entre os profissionais de diferentes *posições* no campo hospitalar. Neste caso, ficou evidente que caberia a mim, como analista social, *descobrir* a (s) verdade (s) por trás deste *discurso endereçado*; que deveria fazer uso das perspectivas etnometodológica e da análise situacional para oferecer o nosso ponto de vista analítico sobre os pontos de vista dos nossos entrevistados.

Percebi que enfermeiros e psicólogos pensavam o mesmo sobre os médicos e que os médicos, por sua vez, revelavam uma percepção similar sobre os enfermeiros e os psicólogos. Da parte dos enfermeiros e psicólogos os médicos eram “soberbos” e para os médicos os psicólogos e enfermeiros eram “invejosos”. Em razão disso, dias depois de analisar as primeiras entrevistas, solicitei a permissão de enviar uma pergunta que seria

1 A maior parte das entrevistas foram realizadas por *e-mail*, mas algumas foram realizadas por entrevistas orais. No total foram entrevistados – isso somente relacionado aos profissionais da saúde – 08 médicos, 08 enfermeiros e 08 psicólogos. O foco analítico das entrevistas era somente *qualitativo* e sob a perspectiva etnometodológica. Ao passo que a dimensão conflitiva das relações entre médicos, enfermeiros e psicólogos se tornaram um *indício indexical/contextual* da pesquisa, a perspectiva do “discurso endereçado” e da análise situacional foram somados à perspectiva etnometodológica.

respondida por e-mail: (a) “Existe alguma rivalidade entre médicos e enfermeiros?” (para enfermeiros); (b) “Existe alguma rivalidade entre enfermeiros e psicólogos e médicos?” (para médicos); (b) (c) “Existe alguma rivalidade entre médicos e psicólogos?” (para psicólogos).

Recebemos da parte dos médicos respostas que podem ser sintetizadas da seguinte forma: *os enfermeiros e os psicólogos queriam ser médicos e não conseguiram, por algum motivo. Por isso, sentem inveja dos médicos. Enfermeiros e psicólogos podem ser chefes/supervisores de médicos na burocracia de hospitais e em prefeituras e, mesmo assim, ganhar menos que os médicos; isso somado à inveja que eles já sentem dos médicos, faz com que eles se vinguem dos médicos enquanto supervisores dos médicos, sendo severos como chefes, incompreensivos com as queixas dos médicos e dificultando o seu trabalho. Foi afirmado, contudo, que há muitos enfermeiros e psicólogos que são excelentes profissionais e que não têm inveja alguma dos médicos.*

Da parte dos psicólogos, recebemos resposta que podem ser sintetizadas da seguinte forma: *os médicos são arrogantes e pensam que são Deus, pelo ato médico a classe médica se põe como estando acima dos demais profissionais da saúde, eles “se acham” e adoram ser chamados de “doutores” sem o ser efetivamente, isto é, não são “doutores” acadêmicos. Existem psicólogos que têm doutorado, mesmo assim não ganham (em hospitais) o mesmo que os médicos. Além disso, os médicos psiquiatras querem “medicalizar demais” os problemas psicológicos das pessoas, desvalorizando o trabalho dos psicólogos. Foi afirmado, contudo, que há muitos médicos que são excelentes profissionais, que são humildes e que tratam os pacientes em parceria com os psicólogos.*

Da parte de enfermeiros, foi dito, basicamente, o mesmo do que afirmaram os psicólogos. O teor está em que os médicos “são soberbos”, desvalorizam o trabalho dos enfermeiros e que “não suportam ter enfermeiros como seus chefes”, embora não tenham tanto conhecimento quanto os enfermeiros sobre “gestão de saúde”, “gestão de órgãos de saúde” e “gestão do acolhimento”, que são áreas pertencentes à formação dos enfermeiros. Foi afirmado, contudo, que há muitos excelentes médicos e que, de modo geral, enfermeiros e médicos trabalham em uma inevitável “parceria”, nos ambientes de atendimento em saúde.

Os pontos de vista acima revelam a importância metodológica da percepção do discurso sobre o rival, do *discurso endereçado* e da *discursividade estratégica* que são pressupostos da etnometodologia e da análise situacional. Dizem respeito ao *método* de analisar testemunhos que podem ser *trapaceiramente* parciais.

O *jogo dos espelhos* ou *espelhamento conflitivo* não deve ser desconsiderado em uma coleta de informações sobre conflitos. Levar em conta a rivalidade de quem relata para com o sujeito por ele mencionado é crucial para o pesquisador que está consciente de que a sociologia é um ponto de vista analítico sobre os pontos de vistas situados/contextuais dos atores sociais.

Segundo exemplo empírico. No documentário² do canal Discovery “*Pronto socorro: histórias de emergência*” (episódio 03 da 13ª temporada – 2019)³ há o caso de um paciente que tomou um tiro na virilha e que foi levado ao hospital pela esposa. Ambos dizem que foi um estranho quem atirou no homem baleado, mas estão *mentindo*. No final do episódio descobre-se que foi a esposa que atirou na perna do marido, ao vê-lo com *outro* homem na cama. Esta é a situação e nada justifica um tiro no parceiro conjugal por quaisquer motivos, mesmo que por uma *traição*.

Deixando lado a complexa relação entre os gêneros – o que não é de interesse deste capítulo, exceto no sentido do *conflito* e *jogo* que ela demarca –, vários autores são unânimes em reconhecer que existe um “*contrato relacional*” de fidelidade nas relações amorosas (Cf. Freire Costa, 1998; Kaufmann, 2002, 2003; Luhmann, 2003, Simmel, 2001 [1909]), a despeito do tipo de formato dessas relações, seja entre pessoas *hetero* ou entre pessoas *homo*. Em um casamento o *contrato conjugal de fidelidade* (Freire Costa, 1998; Kaufmann, 2002, 2003) existe, para além do *contrato legal* realizado nos cartórios.

Assim, a *sociologia do casamento* ou *sociologia da conjugalidade* (Kaufmann, 2002, 2003) enxerga um *contrato relacional de fidelidade* e um *contrato conjugal de fidelidade* dentro das relações amorosas e conjugais, respectivamente. Para as partes envolvidas, a mentira de um para o outro é uma “*traição*” da confiança e do contrato de fidelidade. Levando esse contrato em consideração, aponto o caso da esposa que atirou no marido por encontrá-lo na cama *com outro*.

No documentário de emergências médicas do canal Discovery, todos os casos são reais, estando baseados nos relatos dos médicos e alguns deles encenam o caso novamente para gravação do documentário. Os médicos envolvidos são filmados relatando o que perceberam no caso por eles relatados. Neste episódio da esposa que atirou no esposo, a médica Regina Baylei, comenta sobre como as pessoas costumam mentir para os médicos nos atendimentos e relata este caso do casal que mentiu sobre a autoria do tiro do qual o marido levado pela esposa foi alvo. Após resolvida a situação de mentira e dos cuidados tomados para com o paciente, a doutora Regina Baylei afirma que a esposa fora *violenta* com o marido, que ela *mentiu* para os profissionais que a atenderam e que, nas palavras da médica Regina Baylei, “No final, vi que aquele era um *caso de amor*” (Grifo nosso).

Particularmente, eu não acreditei nessa avaliação sintética do caso. Afora a questão do tiro (que é um crime e aponta para um caso de violência conjugal) que a esposa deu no esposo, pensei que se fosse uma esposa que tivesse encontrado o marido com *outra* mulher, será que a médica diria que “foi um caso de amor”?

2 A etnometodologia é metodologia que formula que o pesquisador etnometodólogo pode e deve fazer uso de todo e qualquer material (entrevistas, fotos, arquivos, cartas, áudios e vídeos) como “documentos” de interação que revelam fatos da vida social. Assim, a análise de um filme, seriado ou de um “documentário” de tv é previsto e recomendado pelo etnometodologia. Portanto, está justificado dentro, da metodologia utilizada neste artigo, o uso “documento” episódio de tv analisado neste trecho como sendo um “documento”.

3 Disponível, In: <https://www.youtube.com/watch?v=ldvru2c6sps>, acesso 28/05/2021 às 15h04.

Após assistir diversos episódios de casos médicos neste documentário, percebi que, no final de cada situação de atendimento médico, os médicos terminam com uma “lição moral edificante” para o seu caso, uma “moral de história” de acordo com a proposta do documentário. Deste modo, a médica Regina Baylei foi *pressionada* – por si mesma, pelo diretor, por quem quer que seja – a demonstrar positivamente que *não era homofóbica* ou que via com bons olhos as relações homoafetivas. A intenção é nobre e positiva, mas, isso mostra como a leitura que o informante faz de um caso pode ser *parcial*, de algum modo.

Regina Baylei firmou-se na visão de que o *affair* entre dois homens era um “caso de amor”, *em detrimento* da visão da esposa que, claro, cometeu crime ao atirar no marido. Esse aspecto negativo do crime da esposa também pesou sobre a análise parcial de Baylei sobre a situação. A esposa foi percebida como sendo uma “*desequilibrada*” – isso fica patente no documentário – e, então, o marido foi inocentado de sua *e quebra de contrato de fidelidade* conjugal.

A própria existência *psicossociológica* deste contrato – que é algo conhecido pelos atores sociais e que, por isso, é suposto empírico da sociologia das relações amorosas e da conjugalidade (Kaufmann, 2002, 2003) – foi ignorada deliberadamente pela doutora Regina Baylei. No jogo dos pontos de vista, temos que:

- (a) Para a esposa aquele era um “caso de traição”, tanto que isso a ofendeu ao ponto de ela, em um *estado mental de desequilíbrio emocional*, dar um tiro nas pernas do marido, acertando a sua coxa superior direita;
- (b) Para o marido, aquilo era, de fato, um “caso de traição”; tanto que ele protegeu a esposa, não revelando que ela havia atirado nele e recusando-se a prestar queixa diante dos policiais chamados pelo hospital;
- (c) Mas, o marido também poderia alegar que era um “caso de amor”, do ponto de vista dele e do seu amante. Mas, isso seria uma *desculpa*⁴, uma vez que faz parte do *contrato amoroso* ou *conjugal* não trair o parceiro, sendo mais *justo* – nos termos do contrato conjugal – terminar a relação antes de *magoar* o parceiro com uma *traição*;
- (d) Para a médica Regina Baylei aquele foi um “caso de amor”, pois ela queria mostrar-se positivamente, como sendo progressista e aprovando a relação amorosa entre pessoas do mesmo sexo, deslocando, de forma *parcial*, o foco de atenção para uma efetiva “traição” conjugal;

Tudo isso é um *perspectivismo realista* realizado pelo analista social dos pontos de vista dos atores que examina. Do ponto de vista analítico, foi preciso que eu lançasse dúvidas sobre se a médica Regina Baylei, enquanto mulher, veria a relação extraconjugal entre o seu próprio marido e outro homem/outra mulher como “um caso de amor”. Ou, ainda, caso se tratasse de uma esposa que encontrou a esposa com outra mulher. Ao assistir outros episódios do documentário médico, pude perceber que quando acontece de um homem que trai a sua esposa com uma amante e que, por algum motivo de saúde vai ao hospital com a amante – vindo a esposa a encontrar o marido e sua amante na

4 Cf. Werneck, 2012.

emergência do hospital –, os médicos (sejam homem ou mulher) fazem uma avaliação *negativa* do “traidor”; quando se trata de um homem que tem uma esposa e vai ao hospital com uma outra mulher que é a sua amante. Então, se o caso envolvesse duas mulheres casadas e outra mulher amante, será que a médica Regina Baylei falaria do um “caso de amor” e não de um “caso de traição” amorosa? De qualquer modo, médica foi parcial em favor dos amantes, desconsiderando o ponto de vista da esposa – momentaneamente desequilibrada, para quem se tratava de “um caso de traição”. O próprio marido reconhece que “mereceu” o tiro por “ter traído a sua esposa” (fala dele). Assim, o analista observa os pontos de vista “em jogo” e “em conflito” e dá o seu parecer imparcial/objetivo, realista e sociológico.

Pensando em outro tipo de caso, por exemplo, quando um grupo de funcionários de uma organização privada ou pública fala em “contabilidade criativa”⁵, o analista deve perceber que esse tipo de prática contábil é (a) “criativa” para quem dela se utiliza, (b) “fraudulenta” para quem dela é vítima e, portanto, para o analista ela é (c) *criativa* (não como eufemismo), mas *fraudulenta* (levando em conta o ponto de vista das vítimas); sendo, de fato, uma *fraude criativa* que implica vítimas e corrupção, sendo qualificada por um *eufemismo* pelos fraudadores.

Relato mais um “caso” de jogo de pontos de vista entre atores sociais e do necessário *perspectivismo realista* do sociólogo cognitivo. É possível *mentir falando a verdade* em diversas situações sociais. Em hospitais veterinários, por exemplo, isso pode ocorrer quando o veterinário pede *todos* os exames “necessários para fechar um diagnóstico”, afirmando a *verdade* de que ter todos os exames é importante para “ter certeza” do que se trata, mas com *intenções fraudulentas*.

O fato é que ele fala a verdade e, todavia, a manipula para “fazer dinheiro” em sua atividade no hospital privado. O profissional aproveita-se do vínculo amoroso ou do “pacto de amizade e respeito” (como falam os donos resolutos de *pets*) e realiza a conhecida “venda casada” de exames, supostamente para “fechar o diagnóstico” quando, de fato, segundo o testemunho de outros veterinários (que irei detalhar a seguir), é possível desvendar muitas doenças apenas pelo exame de sangue, quando não pelo exame clínico.

Os legítimos “exames mais detalhados” são feitos – na saúde humana ou de *pets* (e existe toda uma afetividade em jogo nos dois casos) – para se poder ter certeza e não apenas para descobrir o diagnóstico. Acontece que os veterinários, para terem certeza sobre o quanto o *pet* vale para o dono, realizam na anamnese, um questionário a fim de

5 “Contabilidade criativa” é, segundo Jones (2011), um *eufemismo* – que, digo eu, serve como *desculpa* (Werneck, 2012) e *técnica de neutralização* (Sykes e Matza (2008 [1971]) – para qualificar uma maneira de alterar os relatórios financeiros de uma empresa (pública ou privada), utilizando-se de *omissões* nas regras contábeis, a fim de *maquiar* os resultados como sendo mais positivos do que realmente são ou menos negativos do que são. Em síntese, consiste em uma *técnica de fraude* contábil que ilude acionistas (em uma empresa privada) ou contribuintes e auditores (nas empresas estatais) sobre a situação *real* das despesas e receitas da empresa. Contadores estão, junto com os advogados e economistas, entre as classes profissionais com maior potencial para cometer fraudes em uma empresa, seja à revelia dos seus chefes ou, mesmo, em conluio com eles. Conforme Jones (2011), os contadores aparecem, junto com os advogados, como os principais burocratas produtores de estelionato.

sondar que (a) tipo de ração o dono compra para o seu *pet* (se comum, *premium* ou *superpremium*), (b) que tipo de vacina dá aos seus *pets* (se a tríplice, a quádrupla ou a quádrupla) e (c) com mais quantos animais ele vive. Todas essas perguntas são legítimas e feitas como um pequeno *survey*, tanto para sondar as condições de vida em que vive o animal, quanto para avaliar o poder aquisitivo do dono do *pet* em relação à sua disposição de “investir” na saúde do seu amigo. Isso não somente me foi relatado por tutores de animais, mas, ainda, foi confirmado por outros veterinários aos quais entrevistei e que falaram dos seus “truques do ofício”.

Vamos ao caso. Uma tutora relatou a ocasião em que levou um dos seus gatos, com sintomas de intoxicação, para a emergência de um hospital veterinário particular em Belo Horizonte. Ela sabia que a sua gata havia ingerido um comprimido. Segundo ela, afora o valor do atendimento (que em emergências é, *claro*, mais caro), o orçamento incluía tantos procedimentos que chegou a R\$ 3.100, 00. Com a ajuda de uma rede de protetores de animais ela descobriu, naquela ocasião, que existia uma Unidade Popular de Pronto Atendimento Animal (UPPA) recém-inaugurada m sua cidade. Ali, após um breve *relato da tutora* de qual era a situação de sua gata, foi *confirmada a suspeita da tutora* que a sus gata havia sido intoxicada por um comprimido (ansiolítico) que caíra no chão, na casa da tutora. Pelo que foi aplicado soro na veia e carvão ativado na gata e ela melhorou em menos de uma hora. Quando ela mencionou ao veterinário da UPPA o tanto de exames que lhe haviam pedido no hospital particular, o veterinário da UPPA lhe disse que “fazer todos os exames, sempre é bom, mão não seria preciso neste caso”. E acrescentou, ali (no hospital veterinário particular) eles lhe pediram mais exames pelo fato de que precisam “fazer dinheiro” para o hospital.

No jogo dos pontos de vistas, o veterinário do hospital não inventou que “quanto mais exames melhor”, isso é fato *sempre*, tanto na saúde animal quanto na humana, mas trapaceou dizendo a verdade. Neste sentido:

(a) Do seu próprio ponto de vista *parcial*, o veterinário do hospital particular não mentiu, pois disse a verdade, embora sonhando informações aplicadas ao caso e acrescentando a suposta “necessidade” de fazer “exames adicionais”, mesmo em face o relato da tutora sobre a gata ter ingerido o comprimido ansiolítico;

(b) Do ponto de vista do veterinário da UPPA, “quanto mais exames, melhor”. Mas esse não era o caso, pois, a tutora já revelara que a gata havia ingerido um comprimido; e, quanto a isso, bastava dar soro na veia, fazê-la urinar e evacuar e, se preciso (nem sempre é caso), aplicar carvão ativado no estômago”;

(c) Do ponto de vista da tutora da gata, o veterinário do hospital particular tentou enganá-la;

Do ponto de vista analítico, o que o veterinário do hospital particular fez foi mobilizar três *quadros definidores da situação* – no mesmo sentido de *frames* em Goffman (1986

[1974]) – falaciosos ao seu discurso competente:

(a) Aquilo que eu denominamos como *falácia da verdade deslocada*⁶, em que se apela a uma verdade que aplicada ao *contexto situacional* torna-se absurda *por estar deslocada* (como uma ideia fora do lugar);

(b) A isso soma-se um *argumento de autoridade* (como especialista eu sugiro que...);

(c) A *falácia da cadeia causal pressuposta* (isso pode ser isso, pode ser isso, então, precisamos de vários exames)⁷.

Assim, o médico trapaceou com os seus *dados verdadeiros*. Somente quando se analisa a *situação em sua totalidade* é que se pode dizer que *ele mentiu dizendo a verdade* por meio, sobretudo, da *falácia da verdade deslocada*. O *modus operandi* mais comum do mentir dizendo a verdade é pela omissão, quando se mobiliza o *frame* “vou dar informação verdadeira até onde ela me interessa”. Então, neste caso, ele disse a verdade ao mobilizar o *frame* do especialista/autoridade e informando que “ter todos os exames é importante, já que animais não falam, para ter certeza”. No entanto, ele *omitiu* a informação de que, para casos simples – mesmo que os animais não falem – um exame de sangue e clínico mostra-se eficaz.

No princípio de Van Velsen (1987 [1967]) de “indicar quem conta o quê” (p. 366) e “contra quem”, é importante para analisar situações de disputa. Pelo que questioneei 10 outros veterinários em uma nova entrevista, após o relato da tutora: não estaria o veterinário da UPPA mobilizando um discurso de rivalidade contra o médico do hospital particular? Os 10 veterinários responderam que “é possível”, mas, que *neste caso*, a “venda casada” foi praticada, uma vez que a dona do pet *já sabia a causa* da situação da gata, o que poderia ser confirmado com um simples exame de sangue.

Garfinkel (2018 [1967]) informa que é importante que o pesquisador identifique:

[...] o que é fato e o que é fantasia, entre o que realmente aconteceu e o que “meramente pareceu” acontecer, entre que é armação e o que é verdade, a despeito das aparências enganosas; entre o que é crível e [...] o oposto de crível, aquilo que é [um engano] calculado e dito de acordo com um planejamento [...]. (p. 143).

Tudo isso deve ser colocado no ângulo de visão do analista psicossocial.

A METODOLOGIA SOFÍSTICO-ANALÍTICA

Chamarei de *metodologia sófístico-analítica* (MSA) a abordagem que realiza a

6 Ignoramos se alguém já fez uso deste termo para qualificar a falácia de mentir dizendo a verdade. O leitor pode ter percebido como a designação é semelhante à “falácia da concretude deslocada” de Whitehead (1948 [1925]). A semelhança é intencional.

7 Na medicina essa terceira falácia pode ser *virtuosa*, uma vez que por meio dela realiza-se uma semiologia médica que tenta observar as *possibilidades* de doenças que os sintomas do paciente podem sugerir. Contudo, a conduta do médico deverá ser por *eliminação*, iniciando uma cadeia de ação até eliminar os sintomas ou até zerar a possibilidades. Quando terá de apelar para o ponto de vista de outro especialista, situação que ocorre não raramente.

análise da mobilização, por um ator, de um *frame*⁸ positivo que é acionado para iniciar uma *situação* interativa (seja face a face ou à distância) a partir de uma declaração de boa-intenção demonstrada e/ou uma promessa realizada, sejam estas acionadas por falar oral ou por meio de um enunciado escrito. Conforme a MSA, o analista não focará apenas na boa-intenção ou promessa do declarante, que podem ser apenas *blefes/sofismas*, –, mas no seu comportamento efetivo em relação ao declarado ou prometido. Pelo que, para a MSA postula que ao analista deve focalizar na *situação completa* que é composta da promessa/alegação de boa-intenção + o (s) comportamento (s) efetivo (s) posto (s) em prática em relação à promessa/alegação.

A MSA fundamenta-se no princípio de que uma afirmação de boa-intenção e/ou uma promessa – e tudo o que, em uma interação social concreta, demarca uma declaração de intenção positiva de um declarante ao seu par epistêmico – deve ser analisada segundo a ótica da *situação em sua totalidade* e de que tal *situação em sua totalidade* consiste não somente na análise do discurso dos falantes, mas em sua ação efetiva em relação ao discurso enunciado. Digo que a metodologia é “sofística” em razão de que se assume que, nas interações sociais, uma declaração de boa-intenção ou uma promessa podem ser *sofismas-blefes* pelos quais o declarante promete algo àqueles com os quais interage e, contudo, nega a sua promessa pelo seu comportamento efetivo, após receber a anuência de suas *vítimas*. O foco aqui, já deve ter ficado evidente ao leitor, é o comportamento dos mentirosos de todos os tipos que costumam declarar boas intenções e fazer promessas, sem jamais as realizarem ou as cumprirem.

Marx (2013 [1867]) afirmou que: “o caminho para o inferno é pavimentado com boas intenções” (p. 345) e não se equivocou ao mencionar este fato. Outros analistas interpretaram as “boas-intenções” como *blefes* ou *sofismas* ao apontarem as recorrentes discrepâncias entre a proclamação de adesão a normais ideais e o comportamento concreto em relação a elas por parte dos atores. Nadel (1987 [1956]) afirmou que:

[...] “observações e indagações” [...], [...] a pesquisa antropológica [sociológica] repousa essencialmente nestes dois procedimentos, ou seja, observação do comportamento real e indagações verbais. Não há nem necessidade de frisar que se trata de dois procedimentos complementares, embora os seus resultados nem sempre sejam correspondentes. Nas sociedades primitivas, não menos do que na nossa, pode muito bem existir um conflito e uma ausência de consistência entre o que as pessoas dizem como respostas a perguntas e as suas condutas reais observáveis. (pp.57-58).

Nadel enfatiza a conhecida, na antropologia/sociologia, discrepância entre valores declarados e comportamento efetivo: fala-se que se segue valores *aqui* para negá-los *ali*. Mitchel (1987 [1967]), de igual modo, observou que “*são poucos os antropólogos [sociólogos] que reduziriam suas preocupações apenas aos dados relacionados a normas e ideais. Eles estão interessados, também, no comportamento real, visto à luz destas*

8 um *quadro* de definição da situação e um *enquadramento* da percepção situacional.

normas e crenças” (p. 81) e:

[...] apesar da existência de uma regra apoiada por uma racionalização coerente no sentido de que um homem não deve casar-se com a filha do irmão de sua mãe, esses casamentos são, pelo menos, tão frequentes quanto as uniões prescritas. Essa discrepância entre comportamento real e norma apresenta um novo problema para a análise. (Mitchel, 1987 [1967], p. 85).

Foi neste mesmo sentido que Boudon (1989) afirmou que o método sociológico implica também a decifração “*das estratégias que se pode discernir por detrás dos comportamentos efetivos*” (p. 11). Como nos casos apontados por Van Velsen, Nadel e Mitchel, indivíduos e coletividades costumam alegar seguir certos valores/normas e, no entanto, contrariar esta alegação em seu comportamento concreto. De igual modo, enganadores costumam fazer promessas que não cumprem e alegam estar com uma boa-intenção para realizar algo e, todavia, adotam um comportamento concreto negador da boa-intenção. Então, quando promessas e ações são analisadas como *situação completa* pelo analista social, vê-se que a declaração/promessa eram um *blefe*. O *sofisma* não está na declaração/promessa, que costumam ser *lógicas e verdadeiras* em seu sentido enunciativo, e sim na *falsa* intenção alegada e na *pseudopromessa* emitida. O que requer uma postura metodológica, tal como a recomendada por Van Velsen (1987 [1967]):

Esta ênfase no estudo das normas e do comportamento real, numa variedade de diferentes situações sociais para o tratamento de certos problemas analíticos, implica também diferentes técnicas da pesquisa de campo e apresentação dos dados. Em primeiro lugar, requer uma maior ênfase, durante a pesquisa de campo, no registro das ações dos indivíduos como indivíduos e como personalidades e não somente como ocupantes de status específicos. (pp.364-365).

Os indivíduos, efetivamente, se utilizam hábil e estrategicamente dos *seus* papéis, ou *simulando* certos papéis – como o falso motoboy que assalta pedestres e motoristas⁹ – para, utilizando-os como *frames*, confundirem as suas vítimas e conseguirem realizar o seu intento. Neste sentido, a ênfase vai além do estudo das normas ou “regras do jogo” apresentadas pelos atores e grupos, vindo a incidir também sobre as promessas de boa-intenção mobilizadas pelos atores para iludir suas vítimas.

Aplicando isso, aos testemunhos de entrevistas, a MSA também tem algo a dizer sobre as declarações de informantes em pesquisas em que eles estão diretamente *implicados*. Muitos analistas podem ser lenientes ou, mesmo, coniventes com as declarações enganosas de informantes. Não se pode exagerar o valor – nem subestimar, é preciso apenas dar o valor devido – por exemplo, de um testemunho de enfermeiros e psicólogos em relação ao comportamento dos médicos, conforme vimos acima. Adotar o ponto de vista dos enfermeiros e psicólogos sobre os médicos, e vice-versa, seria o mesmo

⁹ **Bandidos de moto se passam por entregadores de aplicativos para assaltar.** Disponível, In: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/motoqueiros-se-passam-por-entregadores-de-aplicativos-para-assaltar.shtml>, acesso 28/05/2021 às 17h01.

que adotar o ponto de vista de um sujeito em relação ao seu rival.

Do mesmo modo, não se pode adotar o ponto de vista de um evangélico sobre um umbandista ou o contrário. Tratam-se de rivais diretos, a dimensão conflituosa das relações deve ser considerada em uma entrevista. Em entrevistas orais ou escritas, pode-se aplicar o *frame* analítico de Goffman (2009 [1959]):

Sabendo que o indivíduo irá, certamente, apresentar-se sob uma luz favorável, os outros [isso pode incluir um analista] podem dividir o que assistem em duas partes: uma, que o indivíduo facilmente manipulará quando quiser, constituída principalmente por suas afirmações verbais, e outra, em relação à qual parece ter pouco interesse ou domínio, oriunda principalmente das expressões [corporais] que emite. Os outros podem então usar os aspectos considerados não-governáveis do comportamento expressivo do indivíduo como uma prova da validade do que é transmitido pelos aspectos governáveis. Demonstra-se nisso uma assimetria fundamental no processo de comunicação, pois o indivíduo presumivelmente só tem consciência de um fluxo de sua comunicação, e os observadores têm consciência deste fluxo e de um outro. (p. 16).

Duas coisas devem ser acrescentadas. A primeira é que esse tipo de observação “dos outros”, apontado por Goffman, não é uma capacidade que *todos* ou *qualquer* ator tem. Embora sejam sujeitos *competentes para interpretar* as situações em que estão envolvidos, muitos atores somente se dão conta de que foram enganados, agredidos, desrespeitados etc., em uma interação, *depois* que saem dela. É comum pensarmos retrospectivamente em um evento no qual estivemos envolvidos em termos de “eu não deveria de feito isso ou aquilo ou ter dito isso ou aquilo”. Também é comum mencionarmos que “eu não deveria ter ficado calado/a quando ele/ela disse isso ou aquilo” ou “eu não deveria ter deixado ele/ela ter feito isso ou aquilo”.

Em segundo lugar, para os casos de engano premeditado, os agentes são peritos – eles ensaiam e aprendem – em estabelecer simetria entre o que dizem com suas expressões faciais e corporais; isto é, eles *aprendem a mentir bem*. A *performance* do mentir – em nossos dias – considera conscientemente que o *corpo fala* e, por isso, um bom enganador tem consciência de que as suas expressões faciais e corporais devem ser coerentes com a sua prosódia vocal e com as palavras e enunciados proferidos. Em seus trabalhos posteriores ao de 1959 acima, Goffman (1986 [1974]; 1979) incorpora esse conhecimento à sua noção de *performance* iniciada no seu trabalho 1959.

Procure-se na *web* e encontrar-se-á diversos cursos *presenciais* de detecção de mentiras, de persuasão, de sedução e de hipnose conversacional. As pessoas participam desses cursos para aprenderem a detectar mentiras – o que nem sempre ocorre, uma vez que esses cursos sobre detecção de mentiras, muitas vezes, prometem o que não entregam –, e, também, para *aprenderem* a mentir bem, a persuadir com eficácia, a seduzir com maestria e a hipnotizar pela conversação.

Manipuladores são *peritos* em criar coerência entre o que afirmam com as

palavras e o que confirmam pela linguagem facial/corporal. Isso prova que os atores são inventivos, reflexivos e competentes e, claro, há ataque e contra-ataque. Investigadores policiais e forenses, especialistas em persuasão, sedução e hipnose podem decifrar os comportamentos dos manipuladores – um contra-ataque – por meio de indícios de “afetação” ou falta de espontaneidade. Ao passo que os manipuladores podem decifrar as pessoas que sabem decifrar as suas estratégias e desistir do golpe imediatamente. Eles sabem “ler” e “classificar” as suas vítimas entre as “fáceis/ingênuas/bondosas” e as “difíceis/sagazes/desconfiadas/resistentes”.

Os sistemas de peritos são compostos por aqueles que aprenderam a sua perícia de modo formal por meio de uma formação específica e por aqueles que aprenderam a sua perícia de modo informal, por um autodidatismo e treinamento informal por parceiros (Sutherland, 1937). Chaveiros aprendem abrir cadeados e fechaduras tanto em cursos formais quanto por meio de treinamento informal por um chaveiro experiente. Os “arrombadores” de cadeados e fechaduras aprenderam com algum chaveiro honesto – talvez em um ambiente de trabalho – a abrir cadeados e fechaduras *sem arrombar*. Muito bandidos ou enganadores tiveram a oportunidade de aprender as suas habilidades de bandido ou enganador em empregos honestos, formais ou informais.

Sutherland (1937) estando interessado em se afastar das explicações biológicas e raciais sobre o crime, elaborou a teoria da *aprendizagem social do crime* ou *teoria da associação diferencial*. Sendo este o seu interesse, foi levado ao estudo da criminalidade *sistemática*. Em uma de suas pesquisas fundamentais relatou – por meio de uma entrevista em profundidade transformada em *estudo de caso* – a vida de um ladrão profissional (Sutherland, 1937). A partir de então, dedicou-se ao *White-collar crime* (2014 [1940]), chegando à elaboração de sua *teoria da associação diferencial* (ou do *aprendizado social*)¹⁰, a qual considera o crime como *um comportamento aprendido* por meio da *modelagem* de comportamentos específicos baseada na interação entre pares que adotam modelos culturais relacionados à delinquência social.

Aplicando a percepção de Sutherland para a nossa metodologia, podemos admitir que os enganadores e a aqueles que blefam sobre as suas boas intenções e promessas *não precisam ser peritos* para realizar as suas *performances*. É um postulado elementar da teoria social moderna que o indivíduo atua de acordo com as reações que sua própria conduta desperta nos outros e segundo o que o comportamento dos outros desperta nele. Assim, o comportamento individual acha-se permanentemente *modelado* pelas socializações da vida cotidiana.

¹⁰ Sutherland aborda a sua teoria da associação diferencial na reedição em 1939 (Sutherland, 1939 [1934]) do seu texto original de 1934.

OBSERVAÇÕES FINAIS

A MSA parece-me ser de grande valia para o estudo do engano premeditado egoísta e danoso. De igual modo, ela é útil como *pressuposto* fundamental para pesquisas – por meio de entrevistas – sobre assuntos políticos, disputas e controvérsias sociais presentes em relatos profissionais e nos relatos de atores sobre os seus valores morais. Com efeito, em qualquer pesquisa em que parecer bem ao pesquisador confrontar o discurso dos atores com a análise de suas práticas/comportamentos efetivos, a análise da *situação completa* da MSA será uma grande contribuição.

A postura etnometodológica e da análise da situação são úteis em si mesmas para os desenhos de pesquisa como os delineados neste capítulo e a sua contribuição para a criação da MSA foi explicitada neste capítulo. A dimensão *sofística* do discurso é, pela via da MSA, demonstrada quando o pesquisador detecta (a) indício de *discurso endereçado*, (b) discrepância entre o discurso e a prática efetiva, (c) apresentação desfavorável do rival/oponente em uma situação de conflito social e, por fim, (d) a mobilização de um *fake frame* para iludir os parceiros da interação, por alegações de boas intenções ou por uma promessa cujo cumprimento será sonegado no comportamento efetivo. O aspecto *analítico* da MSA precisa ser encarado nos termos da imparcialidade formulada por Robert K. Merton para a análise sociológica:

O comportamento [...] envolvido em disputas [...] tende a ser condenado ou aplaudido, em vez de analisado. É julgado moralmente e não investigado sistematicamente. As disputas são descritas como “infelizes”, com o julgamento moral substituindo o esforço de compreender o que significam as disputas [...]. Essas reações afetivas ao comportamento dos nossos ancestrais [...] parecem ter usurpado um lugar que poderia ter sido dedicado à análise desse comportamento e de suas implicações, inclusive, morais, quando oportuno. [...]. (Merton, 1980, p. 57-58).

Conforme a proposta analítica defendida no trecho acima, a análise sociológica precisa ser feita, antes de que qualquer apelo moral da pesquisa realizada. Esta perspectiva enriquece a análise social, visto que “a sociologia é uma ciência descritiva que não se interessa em legislar” (Bastide, 1945, p.154). Com base na imparcialidade analítica, por exemplo, Mann (1970) propõe que: “Espiar [o comportamento] e escutar [o discurso] são duas tarefas primordiais do investigador da interação social” (p. 89). Nesta mesma perspectiva, Berger (1986 [1963]) propôs que o sociólogo “se sentirá fascinado pelo trivial, pelo cotidiano” (p. 28), e que “em sua busca de conhecimento, o sociólogo caminha pelo mundo dos homens, sem respeitar as fronteiras costumeiras” (Berger, 1986 [1963], p. 28) ou, ainda, que “o sociólogo [...] tem de ouvir mexericos, [tem de] [...] olhar através de buracos da fechadura, [...] abrir armários fechados.” (Berger, 1986 [1963], p. 28).

Em razão de sua imparcialidade crítica, pois assumida metodologicamente, sociólogos, tornam-se “*bisbilhoteiros profissionais*” (Berger, 1986 [1963], p. 29), visto que

“por trás de cada porta fechada ele imaginará uma nova faceta da vida humana ainda não percebida nem entendida” (Berger, 1986 [1963], pp. 28-29). Por essa razão, “o fascínio da sociologia está no fato de sua perspectiva nos levar a ver sob nova luz o próprio mundo em que vivemos.” (Berger, 1986 [1963], p. 29). Com efeito, todo e qualquer evento social pode ser um “objeto de pesquisa” para o analista social. Mesmo as situações mais rotineiras podem ser observadas com um olhar analítico revelador.

Por exemplo, em uma pesquisa sobre mentiras de sedução, codificamos a seguinte percepção de mulheres que se sentiram seduzidas e enganadas por homens mentirosos. As mulheres *hetero*, de forma geral, *sabem* que os homens não somente dizem (a) “você é linda” para todas as mulheres que pretende seduzir; elas sabem, ainda, que (b) alguns homens escondem o fato de serem comprometidos e que alguns homens comprometidos dizem (c) “estar em crise na relação”; bem como que alguns casados dizem que (d) são incompreendidos e não valorizados pela esposa. Elas *sabem*, ainda, *por experiência própria* que, de forma geral, depois que conseguem o que querem os sedutores dizem que “encontraram uma ‘linda’ com quem querem se comprometer”, para as situações “(a)” e “(b)” ou que a sua situações amorosa “mudou para melhor” e “agora amam a namorada/esposa”, para as situações “(c)” e “(d)”. Contudo, elas *decidem* – “quando o cara é bonito” – deixar-se seduzir por estarem “a fim do cara” e isso as deixa “vulneráveis às mentiras deles”.

De posse dessa codificação de entrevistas, procurei algumas terapeutas mulheres e pedi que me relatassem alguns casos de pacientes suas – de modo não específico e impessoal, claro – que haviam sido “enganadas” por sedutores e que, sob decepção amorosa, procuraram ajuda terapêutica. O que as terapeutas me informaram foi que, *na maior parte das vezes* em que se aventuram com homens que elas sabem que falsamente descomprometidos e/ou com homens comprometidos ou casados em falsa situação de crise, as mulheres *decidem deixar-se seduzir*, não pelo fato de estarem “a fim do cara”, *somente*. Na verdade, disseram-me as terapeutas, elas *se iludem* ao pensar que *elas é que serão as sedutoras*, vindo a fazer com que “o cara bonito” (do ponto de vista delas) ficará apaixonado por elas e abrirá mão de sua namorada ou esposa. Assim, as mulheres “seduzidas” ativamente *enganam a si mesmas* – estando *conscientes* disso – pensando que são sedutoras irresistíveis. Logo, não se trata de uma pura situação de sedução entre um “Dom Juan” e uma ingênua seduzida. Trata-se antes, de uma situação de *rivalidade* entre mulheres, na qual a amante tentar seduzir o seu galanteador comprometido a fim de que ele venha a apaixonar-se por ela e decida deixar a esposa, que embora nada saiba desta situação, é encarada como *rival* pela amante do “Dom Juan” comprometido. Uma situação de *rivalidade* é instalada, portanto.

Aqui ocorre o tipo de situação na qual, segundo Goffman (2009 [1959]), “os observadores do observador, [...] não descobrirão tão facilmente sua verdadeira posição” (p. 17). No caso das situações amorosas acima mencionadas, as mulheres que *sabiam*

estar sendo seduzidas por falsos elogios e por falsas situações de crise amorosa dos seus parceiros comprometidos, viam a si mesmas como *sedutoras ativas* e apostavam que venceriam no jogo de sedução em que – motivadas por uma situação de rivalidade com a *outra-oficial* do amante – se colocaram sob o risco de desilusão amorosa vindo a sofrer danos emocionais. É mister, no contexto de análises de disputas e rivalidade considerar que: “Para o sociólogo, o que constitui o objeto da pesquisa não é [sempre] tomar partido nessas lutas simbólicas [e políticas], mas analisar os agentes que as travam, as armas utilizadas, as estratégias postas em prática [...]” (Lenoir, 1998, p.68).

Se Boudon (1989) estiver certo “a reflexão metodológica tem progredido desigualmente conforme o tipo de pesquisa sociológica” (p. 13). Isto é, conforme a escola teórica à qual a pesquisa se afilia. Com efeito, os casos aqui apresentados, particularmente, confirmam a Boudon (1989), quando ele diz que “O tipo de método utilizado depende não somente do gosto pessoal do pesquisador, mas também das indagações que ele se propõe.” (p. 11).

Por isso, argumentamos neste capítulo que uma psicossociologia das disputas que pretende não mentir e que almeja a relevância cognitiva, precisa (condição) ser *analítica* e que a MSA pode ser relevante para este tipo de pesquisa psicossociológica.

REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. **Arte e sociedade**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1945.

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas**. Uma visão humanística. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986 [1963].

BOUDON, Raymond. **A ideologia**: ou a origem sociológica das ideias recebidas. São Paulo: Editora Ática, 1985.

_____. **Os métodos em sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____. **A sociologia como ciência**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

_____. **Crer a saber**. Pensar o político, o moral e o religioso. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

FREIRE COSTA, Jurandir. **Sem fraude nem favor**: estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

GARFINKEL, Harold. A conception of and experiments with “trust” as a condition of concerted actions. In: HARVEY, O'brien J. (Ed.) **Motivation and Social Interaction**. Cognitive Approaches. New York: The Ronald Press Company, 1963, p. 187–238.

_____. Harold. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018 [1967].

_____. **Ethnomethodology's program**: working out Durkheim's aforism. [Anne Warfield Rawls Ed.]. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2002 [s./d.].

_____. ; SACKS, Harvey. **Theoretical Sociology**. Perspectives and developments. New York: Appleton-Century Crofts, 1970.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: **Semiotics**. Vol.25, p.01-29, 1979.

_____. **Frame Analysis**: an essay on the organization of experience. Boston: Northeastern University Press, 1986 [1974].

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009 [1959].

JONES, Michael J. (Ed.). **Creative accounting, fraud and international accounting scandals**. Southern Gate, Chichester, West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd, 2011.

KAUFMANN, Jean-Claude. **O labirinto conjugal**. O casal e o seu guarda-roupa. Lisboa: Editorial Notícias, 2002.

_____. **Sociologie du couple**. Paris: PUF, 2003.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE, Patrick *et al.* **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p. 59-106.

LUHMANN, Niklas. **Amour comme passion**: de la codification de l'intimite. Paris: Aubier, 2003 [1982].

MANN, Peter H. **Métodos de investigação sociológica**. Rio de Janeiro: Editora Zahar Editores, 1970.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política (v. 1). São Paulo: Editora Boitempo, 2013 [1867].

MERTON, Robert K. **La ambivalencia sociológica y otros ensayos**. Madrid: Espasa-Calpe S.A., 1980.

MITCHELL, Clyde. A questão da quantificação na antropologia social. In: -BIANCO, Bela. (Org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**: métodos. São Paulo: Editora Global, 1987 [1967], p. 77-126.

NADEL, Siegfried Frederick. Compreendendo os povos primitivos. In: FELDMAN-BIANCO, Bela. (Org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**: métodos. São Paulo: Editora Global, 1987 [1956], p. 49-73.

RAWLS, Anne. Introdução. In: GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018, p. 17-85.

SIMMEL, Georg. **Filosofia do amor**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001 [1909].

SUTHERLAND, Edwin H. **The professional thief**. Chicago: University of Chicago Press, 1937.

_____. **Criminology**. Chicago/Philadelphia/New York: Lippincott, 1939 [1934].

_____. **A criminalidade de colarinho branco**. In: Revista Eletrônica de Direito Penal e Política Criminal, Porto Alegre, v. 02, n. 02, p. 93-103, 2014 [1940].

SYKES, Gresham M'Cready; MATZA, David. Técnicas de neutralização: uma teoria da delinquência. In: **Cadernos CRH**. Vol. 21, n. 52, p. 163-170, 2008 [1971].

VAN VELSEN, Jaap. A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado. In: FELDMAN-BIANCO, Bela. (Org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas: métodos**. São Paulo: Editora Global, 1987 [1967], p. 345-372.

WERNECK, Alexandre. **A desculpa**. As circunstâncias e a moralidade das relações sociais. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2012.

WHITEHEAD, A. N. **A ciência e o mundo moderno**. São Paulo: Editora Paulus, 2006 [1925].

ZALUAR, Alba. A aventura etnográfica: atravessando barreiras, driblando mentiras. In: ADORNO, Sergio (Org.). **A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade**. São Paulo/Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Sociologia/ Editora da UFRGS, 1995, p. 85-91.

WRIGHT MILLS, Charles. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1980 [1959].

CAPÍTULO 8

PREVENÇÃO DO SUICÍDIO EM JOVENS: A RELEVÂNCIA DA AUTOESTIMA

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 26/10/2021

Hanna Helen Gadelha de Souza Othon

Universidade Estadual do Ceará, Curso de
Psicologia
Fortaleza-CE
ORCID: org/0000-0002-4657-542X

RESUMO: Este trabalho foi criado com o intuito de auxiliar os participantes do NUSCA (Núcleo Interdisciplinar de Intervenções e Pesquisas da Saúde da Criança e do Adolescente) na criação de intervenções de prevenção ao suicídio com adolescentes da rede pública. Os jovens dessas instituições, em sua maioria, vivem em ambientes hostis, sofrem e/ou praticam violência e possuem baixos níveis de autoestima, logo esses foram os focos principais de estudo. Ademais, pesquisas das plataformas Scielo, Periódico CAPES e WHO foram utilizadas como base para relacionar a autoestima a temas como bullying, depressão e suicídio. Com base em um dos estudos encontrados em específico, dinâmicas preexistentes foram adaptadas para serem postas em prática nas escolas públicas as quais serão realizadas as intervenções.

PALAVRAS-CHAVE: Autoestima. Adolescência. Suicídio.

SUICIDE PREVENTION IN YOUNG PEOPLE: THE RELEVANCE OF SELF-ESTEEM

ABSTRACT: This work was created with the aim of helping NUSCA (Interdisciplinary Center for Interventions and Research on Child and Adolescent Health) participants in the creation of suicide prevention interventions with adolescents from the public network. Young people from these institutions, for the most part, live in hostile environments, suffer and/or practice violence and have low levels of self-esteem, so these were the main focuses of study. Furthermore, research from Scielo, CAPES and WHO platforms were used as a basis for relating self-esteem to topics such as bullying, depression and suicide. Based on one of the studies found specifically, preexisting dynamics were adapted to be put into practice in public schools where the interventions will be carried out.

KEYWORDS: Self-esteem. Adolescence. Suicide.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo estudos de Salvo e Melipillán (2008) é na fase da adolescência em que a auto aceitação positiva adquire maior relevância e de acordo com Marriel et al (2006, apud Coopersmith, 1967) compreende-se a autoestima como um juízo pessoal de valor, externado nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo. Ainda de acordo com Marriel et al(2006), em sua pesquisa feita nas escolas,

34,2% de adolescentes sentem-se depreciativos e humilhados no âmbito escolar em relação aos alunos com autoestima elevada.

Portanto, um dos focos deste projeto é criar intervenções que promovam sentimentos positivos e que permitam ser melhorada a forma dos jovens se relacionarem com eles próprios. Na pesquisa de Salvo e Melipillán (2008) também pode-se encontrar dados que apontam uma relação entre problemas familiares e sociais com uma maior taxa de suicídio. Desse modo, nota-se que melhorar as relações sociais desses adolescentes com as pessoas com que eles convivem é imprescindível.

Além disso, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2006), o suicídio é uma das 5 maiores causas de morte entre jovens de 15 a 29 anos no mundo, e devido ao fato de a maior parte deles frequentarem a escola, ela torna-se um lugar bastante adequado para o desenvolvimento de estratégias de prevenção ao suicídio. Ademais, sentimentos de baixa autoestima também são um dos fatores de risco citados pela OMS.

Um projeto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Tancredo de Almeida Neves (REVISTA DO PROFESSOR, 2003) servirá como base para a criação de dinâmicas mais práticas e adaptadas à realidade em que serão executadas. Desse modo, planeja-se promover com essas propostas de intervenções melhorias na forma como o indivíduo enxerga a si mesmo e em sua convivência com outras pessoas, e, dessa forma, estimulando, por conseguinte, sua autoestima e relações sociais.

2 | METODOLOGIA

O seguinte trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo, no qual pretende-se coletar e descrever informações acerca da autoestima e seus impactos na adolescência, assim como intervenções que possam ser realizadas para a prevenção do suicídio, visto que a baixa autoestima é um fator que pode levar a depressão e ao suicídio. Esta é a primeira fase de um projeto de intervenção do Núcleo de Pesquisa e Intervenção Sobre a Saúde da Criança e do Adolescente (NUSCA) em parceria com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), onde serão trabalhados, ao longo de 3 meses, com 15 escolas, fatores que podem levar os jovens ao risco de suicídio, como a autoestima, as relações interpessoais, a desesperança e a comunicação.

Os resultados serão apresentados de forma qualitativa. Para isto, foram utilizadas as bases de dados Scielo e Periódico CAPES. Foram utilizadas as palavras *autoestima* e *adolescentes*, que resultaram em 99 publicações no Scielo e 2.310 publicações no Periódico CAPES sem nenhum filtro. Desta pesquisa, cinco artigos foram retirados. Também foi utilizada a Plataforma WHO e os termos utilizados foram *prevenção*, *suicídio* e *escola*. Dos 2340 resultados, somente uma pesquisa foi utilizada neste resumo expandido.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das publicações encontradas, pode-se dizer que a autoestima na adolescência é um assunto bastante discutido sob diversos aspectos, mas principalmente em relação ao ambiente escolar. Mesmo com tantas publicações sobre o assunto, poucas são as que trazem propostas de intervenção, mas que ainda assim puderam ser utilizadas para a compreensão do fenômeno, assim como das variáveis envolvidas nas intervenções encontradas. Sendo assim, faz-se necessário apresentar o conteúdo encontrado.

De acordo com a pesquisa de Oliveira (2013), pode-se dizer que a autoestima está correlacionada positivamente ao bem-estar subjetivo dos adolescentes. A autora aborda a percepção dos níveis gerais de bem-estar subjetivo e de significado que o adolescente gera em termos globais incluindo dimensões como a autoestima a qual relaciona-se com questões como autonomia, motivações, auto-realização, objetivos e construção de significados. Já Marriel (2006), aponta que as causas da baixa autoestima no âmbito escolar - lugar este onde o adolescente passa boa parte do tempo - podem ser proporcionadas por meio de brincadeiras pejorativas e sofrimento emocional, sentindo-se assim, com um sentimento de negatividade, ocasionando difíceis relações no convívio social.

Para Braga (2013), os principais fatores de risco ao suicídio nos jovens são a presença de eventos estressores ao longo da vida, a exposição a diferentes tipos de violência, uso de drogas lícitas e/ou ilícitas, problemas familiares, histórico de suicídio na família, questões sociais relacionadas à pobreza e à influência da mídia, questões geográficas e depressão, que podem ser consideradas realidades que exigem complexa resolução de problemas que pessoas com baixa autoestima provavelmente terão uma maior dificuldade a contornar.

Levando em conta todas essas pesquisas, duas dinâmicas bastante interessantes que foram selecionadas como base para a construção do projeto de extensão do NUSCA, que foram a “Quem sou eu ?” e a “Minha bandeira pessoal”

A dinâmica “Quem sou eu” (REVISTA DO PROFESSOR, 2003), tem o objetivo de fazer o aluno reconhecer-se e aceitar-se ou não como ele é e identificar o que é possível fazer para modificar seu modo de viver para melhor. No exercício, os alunos utilizaram revistas e recortaram fotos que identificassem traços de sua personalidade. Em seguida colaram-na em uma folha de papel ofício e apresentaram ao grupo explicando o motivo das imagens e o que elas representavam em sua personalidade. Terminada a apresentação o professor entregou um poema de Pedro Bandeira chamado “Identidade”, o qual foi debatido em sala de aula e posteriormente foi pedido para que os jovens criassem um novo poema tendo como título “Quem eu sou ?”.

Na conclusão da dinâmica, foi observado que os alunos conseguiram expor suas próprias ideias, medos e necessidades e que dessa forma eles sentiram-se mais capazes de enfrentarem os desafios que surgirão ao longo de suas vidas. Por esses motivos, essa foi uma das dinâmicas escolhidas para servir de base nas intervenções realizadas pelas

equipes do NUSCA. Na prática não será obrigatório retirar imagens de revistas, também será permitido desenhar. Além disso, o poema apresentado poderá variar e será apenas discutido em sala. Optou-se por debater e instigar os alunos a discutirem a forma que eles veem a si mesmos e o meio em que estão inseridos ao invés de requerer a eles a construção de um novo poema.

Outra dinâmica destacada foi a “Minha bandeira pessoal”, que foi encontrada no mesmo artigo, e que tem o objetivo principal o autoconhecimento, fazendo com que o jovem identifique qualidades, habilidades e seus limites pessoais. O procedimento da dinâmica foi realizado pelo professor, que orientou os alunos a se colocarem à vontade, espalhados pela sala de aula, acomodados. Entregou a cada um uma ficha de trabalho que consistia num desenho de uma bandeira dividida em seis partes junto com lápis e borracha. O professor explicou que cada aluno deveria construir sua bandeira, a partir das 6 perguntas, que foram identificadas adiante. Solicitou, então, aos alunos que respondessem às perguntas preferencialmente por meio de um desenho ou de um símbolo na área indicada. As respostas das perguntas realizadas eram simbolizadas dentro de cada parte dividida da bandeira.

Os que não desejassem desenhar, poderiam escrever uma frase ou algumas palavras. As perguntas que foram entregues possibilitavam aos jovens uma reflexão a respeito de suas potencialidades. Terminada a tarefa, a turma foi dividida em subgrupos que compartilharam suas bandeiras, examinando-as e comentando as respostas dadas. O professor incentivou comentários pessoais e individuais sobre o que mais chamou atenção em suas bandeiras e o que cada um descobriu sobre si mesmo e sobre o grupo. Na oportunidade, todos se manifestaram sobre a experiência de ter compartilhado com o grupo o seu fazer pessoal, os seus sonhos, as suas descobertas, o seu pensar sobre si e sobre os outros. Essa dinâmica também foi selecionada pela sua importância, visto que foi observado que os níveis de baixa autoestima de dá justamente por fatores como autonomia, motivações, auto-realização, objetivos e construção de significados. Explorar as potencialidades dos jovens, faz com que eles consigam acreditar em si e por isso, investir em si.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, a formação e o auxílio no desenvolvimento da autoestima são questões emergenciais - principalmente entre os jovens - e devem ser trabalhados em ambientes familiares e escolares, visto que estão estritamente ligadas com o desenvolvimento das potencialidades desses jovens nas esferas pessoais e acadêmicas e com a consolidação de vínculos afetivos desde a juventude até a fase adulta. Ademais, os resultados da pesquisa, puderam proporcionar uma melhor compreensão sobre a autoestima na adolescência, de modo que será útil para a elaboração de estratégias preventivas, assim como um melhor

entendimento de quais aspectos estão envolvidos nas mesmas, o que poderá resultar em uma maior eficácia nos resultados.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Luiza de Lima; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Suicídio na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero. **Contextos Clínic**, São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 2-14, jun. 2013

MARRIEL, Lucimar Câmara et al. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 35-50, 2006.

OLIVEIRA, Cintia Dias. **A influência do Suporte Social, Autoestima e Capital Psicológico Positivo no Bem-Estar Subjectivo de Adolescentes Brasileiros**. 2013. 70 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Psicologia Social e das Organizações, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (Genebra). **Prevenção do suicídio**: Um recurso para conselheiros. 2006.

REVISTA DO PROFESSOR. Porto Alegre: Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Tancredo de Almeida Neves, 2003.

SALVO, Lilian; MELIPILLÁN, Roberto. Predictores de suicidalidad en adolescentes. **Revista chilena de neuro-psiquiatria**, v. 46, n. 2, p. 115-123, 2008.

ENTRE A GLÓRIA E A LOUCURA - A PERSONAGEM FEMININA NA PROSA REGIONALISTA DE *INOCÊNCIA, FOGO MORTO E LAVOURA ARCAICA*

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 08/11/2021

Rafaella de Aragão Gonçalves Nakayama Borges

Egressa do Curso Técnico de Administração
Integrado ao Ensino Médio do IFPR - Campus
Curitiba
Curitiba, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6296112977310758>

Maria Eduarda Stadnick de Medeiros

Egressa do Curso Técnico de Administração
Integrado ao Ensino Médio do IFPR - Campus
Curitiba
Curitiba, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/5922522362268006>

Rhayane Duarte Rabelo

Egressa do Curso Técnico de Administração
Integrado ao Ensino Médio do IFPR - Campus
Curitiba
Curitiba, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/2312684773484876>

Luciana de Cassia Camargo Pirani

Docente do Instituto Federal do Paraná
Curitiba, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/2614340028871369>

RESUMO: Esta pesquisa teve por objetivo identificar quais os fatores que promovem a alternância entre a valorização e a desvalorização das personagens femininas retratada nas obras *Inocência*, de Visconde de Taunay, *Fogo Morto*, de José Lins do Rego e *Lavoura Arcaica*, de

Raduan Nassar. Para atender o objetivo geral, fez-se necessário identificar as características da prosa regionalista brasileira; compreender as discussões de gênero; descrever os valores histórico-culturais em vigor no período de produção das obras selecionadas; analisar as personagens femininas *Inocência*, de *Inocência*; *Sinhá* e *Olívia*, de *Fogo Morto* e *Ana*, de *Lavoura Arcaica* a partir do contexto histórico de produção das obras; identificar e descrever os fatores de adequação ou inadequação das personagens femininas selecionadas para análise em relação ao tempo histórico das narrativas. O método adotado foi a leitura das obras *Inocência*, *Fogo Morto* e *Lavoura Arcaica*, seguido da revisão teórica sobre os assuntos que compõem o tema deste estudo: prosa regionalista, contexto histórico-cultural brasileiro no período de 1872, 1943 e 1975; e artigos que discutem as questões de gênero. Após a realização da leitura das obras regionalistas, foram selecionadas as personagens femininas mais expressivas nas três narrativas. Na sequência, foi desenvolvida a análise comparativa entre a personagem de ficção e o contexto real das mulheres do mesmo tempo histórico. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que o tempo histórico das narrativas - compreendido entre meados do século XIX e fim do XX, é marcado pela intensa depreciação da mulher que, não raro, era reduzida e inferiorizada perante a figura masculina. Na ficção, essa prática em que se altera entre o subjugar e o enaltecer da figura feminina, compartilha a idealização cultural e a imposição da effigie de indivíduo puro e imaculado – a glória – porém marcada pela desigualdade de

gênero que transcende o contemporâneo de produção das obras – a loucura.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, Prosa Regionalista, Gênero Feminino.

BETWEEN GLORY AND MADNESS - THE FEMALE CHARACTER IN THE REGIONALIST PROSE OF *INOCÊNCIA*, *FOGO MORTO* AND *LAVOURA ARCAICA*

ABSTRACT: This research aimed to identify which factors promote the alternation between the valorization and devaluation of female characters portrayed in the works *Inocência*, by Visconde de Taunay, *Fogo Morto*, by José Lins do Rego and *Lavoura Arcaica*, by Raduan Nassar. In order to meet the general objective, it was necessary to identify the characteristics of Brazilian regionalistic prose, understand gender discussions, describe the historical and cultural values into force in the period of production of the selected works, analyze the female characters *Inocência*, in *Inocência*; *Sinhá* and *Olívia*, in *Fogo Morto* and *Ana*, in *Lavoura Arcaica*, from the historical context of the production of the works. Moreover, it was also needed to identify and describe the adequacy or inadequacy factors of the female characters selected for the analysis in relation to the historical period of the narratives. The method adopted was the reading of the works *Inocência*, *Fogo Morto* and *Lavoura Arcaica*, and a theoretical review of the subjects that compose the theme of this study: regionalist prose, Brazilian historical-cultural context in the periods of 1872, 1943 and 1975, and articles that discuss gender issues. After reading the regionalist works, the most expressive female characters in the three narratives were selected. After that, a comparative analysis between the fictional character and the real context of women from the same historical time was developed. The research results point out that the historical time of the narratives - comprised between the middle of the 19th century and the end of the 20th century – is marked by the intense depreciation of women, who were often despised and placed at a lower social level if compared to the male figure. In fiction, this practice that engages into switching between the subjugation and the exaltation of the female character shares the cultural ideation and the imposition of the effigy of a pure and immaculate individual – the glory – but marked by gender inequality that transcends the contemporary production of works – madness.

KEYWORDS: Literature, Regionalist Prose, Gender.

1 | INTRODUÇÃO

A prosa romântica no Brasil segmentou-se em diferentes gêneros como o romance histórico, indianista, urbano e o regionalista. A difusão dessa prosa, impulsionada pelos folhetins, foi determinante para a construção de uma identidade nacional. Contudo, tal identidade – ou, como podemos designar, pseudo-identidade - ainda era assinalada por aspectos e características advindos da Europa, que não refletiam o fiel cenário brasileiro e suas peculiaridades.

Nesse sentido, a prosa romântica regionalista ganhou destaque ao se consolidar como um gênero originalmente nacional, que propôs a valorização do cenário, da linguagem e dos costumes regionais, e a revelação do caráter genuíno do brasileiro distante do eixo

São Paulo – Rio de Janeiro.

Em leitura as obras regionalistas de *Inocência* (1872, Visconde de Taunay), *Fogo Morto* (1943, José Lins do Rego) e *Lavoura Arcaica* (1975, Raduan Nassar), foi possível identificar que as personagens femininas desses romances ora eram apresentadas como fortes e gloriosas, ora eram apresentadas como seres à beira da loucura e da insanidade, notadamente, quando em situação de inadequação ao meio social. Diante dessa dualidade criada pela literatura ao redor da figura feminina, indaga-se: quais circunstâncias históricas teriam influenciado a construção dessas personagens nas obras em análise?

Portanto, o objetivo central da presente pesquisa consiste em identificar quais os fatores que promovem a alternância entre a valorização e a desvalorização das personagens femininas retratada nas obras *Inocência* (1872, Visconde de Taunay), *Fogo Morto* (1943, José Lins do Rego) e *Lavoura Arcaica* (1975, Raduan Nassar). Para atender a esse propósito, foi necessário identificar as características gerais da prosa regionalista brasileira e compreender as discussões de gênero que circundam a temática do papel da mulher na sociedade brasileira, bem como os valores histórico-culturais em vigor no período de produção das referidas obras.

A partir de então, buscou-se analisar as personagens femininas *Inocência*, de *Inocência*; Sinhá e Olívia, de *Fogo Morto* e Ana, de *Lavoura Arcaica* considerando o contexto histórico de produção das obras e as discussões a respeito do papel exercido pela mulher na sociedade brasileira. Ainda, buscou-se identificar e descrever os fatores de adequação ou inadequação comportamental das personagens femininas selecionadas em relação ao contexto histórico no qual estavam inseridas.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação teórica

2.1.1 A prosa regionalista

Durante o período do Romantismo no Brasil, existiram quatro tipos de romance que se destacaram o Indianista, Histórico, Urbano, e por fim o Regionalista, o qual trataremos com mais profundidade. (SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 66)

A prosa regionalista ganhou força no século XIX no Brasil, e se fez presente no decorrer do século XX, devido, principalmente, a transferência da Corte Real Portuguesa para o Brasil no ano de 1808. Isso porque, nesse período, houve um grande crescimento da imprensa nacional (LUSTOSA, 2004, p. 7), ampliando a circulação de jornais para publicação de informações sobre a família Real e para o entretenimento do público, esse, em sua grande maioria, formado pela elite alfabetizada. Com isso, as prosas, publicadas em formato de folhetim e veiculadas nos jornais locais, foram amplamente difundidas nos

séculos XIX e XX.

Essa vertente do Romantismo tinha por objetivo resgatar e trazer à tona os costumes e as características das diversas regiões do país, buscando uma identidade nacional. Dessa forma, a inspiração nos modelos europeus, paulatinamente, passou a ser deixada de lado por alguns escritores, fazendo com que essa busca pela identidade do povo que aqui estava começasse a ganhar forma.

Nessa linha, Antônio Candido (2000), grande intelectual da literatura nacional, discorre que *“Certos livros [...], fundem harmoniosamente a intensidade emocional, o pitoresco regionalista, a fidelidade da observação e a felicidade do estilo obtendo um equilíbrio até então desconhecido”*.

Desconhecido, pois os cenários e enredos eram inspirados nos costumes, valores e comportamentos típicos de pequenos proprietários de terras, e, em sua maioria, as narrativas se passavam em ambientes rurais, afastados da capital imperial, na época a cidade do Rio de Janeiro.

Escritores como José de Alencar (1829-1877) e Visconde de Taunay (1843-1899) são grandes representantes desse período. Lúcia Miguel-Pereira, por sua vez, comenta que *“Inocência é, sem dúvida, o melhor romance de Taunay, muito superior aos demais; o que lhe marca um lugar na nossa literatura”* (MIGUEL-PEREIRA, 1950, p. 669).

Visconde de Taunay ficou conhecido como um dos escritores mais relevantes da época, porquanto detinha grande conhecimento sobre as terras brasileiras, em razão das várias expedições para os locais que descrevia em suas obras (CASTRILLON-MENDES, 2008, p. 222), principalmente, para o Mato Grosso, onde se desdobra a narrativa de Inocência.

A prosa regionalista, todavia, não ficou restrita ao Romantismo. No Modernismo, que possuía dentre outros objetivos, superar a literatura vigente oriunda das escolas Realista e Naturalista, vislumbrou-se a necessidade de *“uma teoria estética, nem sempre claramente delineada, e muito menos unificada, mas que visava sobretudo orientar e definir uma renovação, formulando em novos termos o conceito de literatura e escritor”* (MELLO E SOUZA; CASTELLO, 1997, p. 9).

Nenhum outro movimento na literatura brasileira foi capaz de refletir com tamanha fidelidade e ao mesmo tempo com tamanha liberdade criadora, os movimentos da alma nacional.

O Modernismo vigorou até meados do século XX, e dentre os escritores de destaque desse período, está José Lins do Rego.

Escritor da segunda fase do movimento, as obras de Lins do Rego tinham teor predominantemente memorialista e nessas *“se acentuam os contrastes de requinte e fartura das casas-grandes com promiscuidade e a miséria das senzalas, a sensualidade desenfreada e a subserviência dos homens do eito”*.

Em suas obras, José Lins do Rego, não raro, utiliza-se de sua própria história

para escrever seus livros. Isso se deve a sua inserção em uma sociedade patriarcal e escravocrata, passando por vários ciclos econômicos, dentre eles o Ciclo da cana-de-açúcar, onde está inserida a obra *Fogo Morto* (MELLO E SOUZA; CASTELLO, 1997, p.291-292).

Por seu turno, o romance *Lavoura Arcaica*, escrito por Raduan Nassar, foi publicado no ano de 1975. A obra, portanto, se insere em um período de grande instabilidade sociopolítica, tendo em vista que a ditadura militar era o regime governamental da época e que vigorava o Ato Institucional nº5, que suspendeu todas as garantias constitucionais dos cidadãos.

Nesse contexto, os escritores da época foram obrigados a usarem formas subjetivas de criticar o governo e a sociedade, e é nesse instante que Nassar escreve *Lavoura Arcaica* e explora ao máximo o psicológico da personagem “André”, trazendo à superfície os problemas existentes entre os indivíduos e o contexto social no qual estão inseridos, dando um caráter mais intimista à obra.

2.1.2 O papel da mulher da sociedade brasileira de *Inocência*, *Fogo Morto* e *Lavoura Arcaica*

No período colonial, a mulher vivenciava uma situação na qual não era vista como parte da sociedade, mas sim como uma parcela inútil, equiparada a um escravo, tido como escória da sociedade. Essa visão decorre da colonização empreendida pelos missionários, cuja formação religiosa tinha um viés machista.

Essa cultura se fortificou com o passar dos anos, apesar de, inicialmente, ter encontrado grande resistência no pensamento do povo brasileiro, habituado com a cultura indígena, na qual a mulher era tratada de forma distinta. Assim, passaram-se anos para que esse pensamento se consolidasse no Brasil, devido à dificuldade de ser implantado de forma rápida e direta. Nesse sentido, Stearns (2013, p. 107) afirma, em sua obra *História das Relações de Gênero*, “Os grupos se misturavam e se ajustavam, aceitando alguns componentes europeus e rejeitando outros, na melhor forma sincrética”.

Com a consolidação desse pensamento, a mulher passou a ser vista como propriedade de seu pai, que podia dispor livremente de sua vida. Ao casar-se, tornava-se propriedade do marido, devendo servi-lo em diversos aspectos: cuidar da casa, procriar e cuidar dos filhos. Isso pode ser observado a partir da discussão de Stearns (2013, p. 105), para quem “(...) os homens eram em primeiro lugar trabalhadores e figuras públicas. As responsabilidades das mulheres eram prioritariamente domésticas”.

No século XIX, contextualizando a obra *Inocência*, o posicionamento da mulher em relação ao homem era de mera aceitação ao que lhe era imposto pelo seu pai/marido ou qualquer outra figura masculina tida como superior a elas. Assim, as mulheres eram utilizadas, principalmente, como moeda de troca e uma fonte para produção de primogênitos.

Mesmo diante da insatisfação de muitas mulheres com o estado das coisas, esse

perdurou até 1932, quando, finalmente, conquistaram o seu primeiro direito como cidadãs brasileiras, a saber: o direito de voto, o qual foi sucedido da aprovação do divórcio.

No entanto, a despeito dessas conquistas, a visão da mulher como cidadã e parte da sociedade brasileira não sofreu grandes alterações. Afinal, conquanto as mulheres tivessem a sua participação política assegurada por meio do exercício de voto, a cultura arraigada na sociedade permaneceu machista e patriarcal, com um pensamento igualmente restrito em relação ao divórcio, ao ingresso das mulheres no mercado de trabalho e ao posicionamento da mulher em relação a representação da figura do homem.

Assim, a mulher era concebida apenas como um ser submisso, limitado aos afazeres domésticos. É o que se observa nos livros *Fogo Morto* e *Lavoura Arcaica*. Aqui, novamente, convém transportar as lições de Stearns (2013) em relação ao papel das mulheres nos arranjos sociais:

“Arranjos que davam às mulheres demasiada liberdade, como trabalhadoras ou ativas sexualmente, podiam ser criticadas a partir desses padrões, assim como arranjos que não creditavam qualidades morais e virtudes domésticas às mulheres.”

Atualmente, é perceptível uma grande mudança em relação aos direitos das mulheres na sociedade brasileira. Entretanto, ainda perdura na sociedade um pensamento machista, que se manifesta no plano fático, a exemplo da disparidade dos salários entre mulheres e homens que desempenham a mesma função, e da chamada “3º jornada de trabalho” das mulheres, que acumulam funções domésticas, maternais e profissionais.

A mulher desempenha um papel importante na sociedade desde os primórdios, porém verifica-se que, paulatinamente, estabeleceu-se um pensamento patriarcal entorno disso, desvalorizando-a e fazendo com que ela própria se sinta desvalorizada dentro da sociedade, o que resulta na aceitação de sua própria condição.

Tal situação ganhou novos contornos somente a partir do final do século XX, com a luta dos grupos feministas, que reivindicavam a igualdade de gênero. Nesse sentido, Stearns (2013, p. 108) relata:

“Em 1900, a maior parte das sociedades continuava patriarcal. No entanto (...), as expressões do patriarcado com frequência se modificaram, muitas vezes realçando as desigualdades, mas em outras mudando pelo menos algumas manifestações tradicionais principais.”

Mais precisamente, em 1975, as mulheres “puderam falar de seus problemas específicos e dar os primeiros passos no sentido de ampliar este debate para outros setores sociais” (BARROSO, 1982), o que, inexoravelmente, resultou num grande avanço nos debates acerca do papel exercido pela mulher no bojo da sociedade atual.

2.2 Materiais e métodos

O método adotado na presente pesquisa foi a leitura das obras *Inocência*, *Fogo*

Morto e Lavoura Arcaica, seguido da revisão teórica sobre os assuntos que compõem o tema deste projeto: prosa regionalista, contexto histórico-cultural brasileiro no período de 1872, 1943 e 1975; e artigos que discutem as questões de gênero.

Após a realização das leituras dos romances regionalistas selecionados para análise, optou-se por identificar as personagens femininas mais expressivas nas três narrativas. Na sequência, foi desenvolvida análise comparativa entre a personagem de ficção e o contexto real das mulheres do mesmo tempo histórico, para, então, descrevermos os motivos para a valorização e desvalorização das personagens femininas de *Inocência* (1872, Visconde de Taunay), *Fogo Morto* (1943, José Lins do Rego) e *Lavoura Arcaica* (1975, Raduan Nassar).

2.3 Análise dos dados

2.3.1 *Inocência*

Ao ler a obra *Inocência* do escritor Visconde de Taunay, obra regionalista brasileira, percebe-se que não há uma crítica, expressa ou tácita, em relação ao contexto social da época. Pode-se dizer que *Inocência* é escrito com elementos e características da prosa Regionalista explicitamente, é um clássico Romance.

Toda a sua história é desenvolvida a partir de um romance, de certa forma, proibido, não sendo possível identificar uma real crítica social realizada pelo escritor. Contudo, pode-se analisar, em inúmeros fragmentos da obra, que ela possui um caráter expressamente patriarcal, tanto na forma como a personagem Inocência se posiciona, quanto na forma como as outras personagens se portam em relação a essa.

Nos seguintes trechos do livro *Inocência* é apresentado diálogo entre o pai de Inocência e Cirino, o homem que iria se apaixonar por ela logo após conhecê-la: “‘ora muito bem (...) quando vi a menina tomar corpo, tratei logo de casá-la.’ ‘Ah! É casada?’ (...) ‘Isto é, é não é. A coisa está apalavrada.’”

Outro trecho indicativo é: “Pois, bem, Manecão ficou assim meio em dúvida; mas quando lhe mostrei a pequena, foi outra cantiga... Ah! Também é uma menina.”.

Ao analisar esses trechos é possível observar que há uma exaltação da mulher como algo magnífico, principalmente na fala do pai de Inocência, que revela que, ao mostrar sua filha ao pretendente, esse tratou de mudar de opinião sobre se casar com Inocência. Entretanto, ao mesmo tempo em que Inocência era idealizada por seus pretendentes, ela era apresentada como um objeto de troca por seu pai, sobretudo, por meio do casamento.

Ao desenrolar a narrativa, Cirino se apaixonava cada vez mais por Inocência e enaltecia a sua beleza, demonstrando a sua completa idealização. Além disso, o próprio pai de Inocência a divinizava, qualificando e caracterizando a personagem de diversas formas, fazendo com que a imagem de perfeição de Inocência fosse perceptível ao leitor. Porém, essa perfeição restringia-se a aparência física, e não necessariamente intelectual ou moral.

Inocência era idealizada por ser mulher e ser bela, mas não por possuir um intelecto desenvolvido. Como se pode observar no seguinte fragmento da página 21, de uma fala do Pai de Inocência:

“Agora ela está um tanto desfeita: mas, quando tem saúde é choradinha que nem mangaba do areal. Tem cabelos compridos e finos como seda de paina, um nariz mimoso e uns olhos matadores...”

Porém, nos raros momentos em que comenta sua maneira de agir, o pai é depreciativo, por exemplo: “(...) muito ariscazinha de modos, mas bonita e boa deveras...”, podendo observar que a aparência é mais importante do que qualquer outra característica.

Ademais, esses fragmentos do livro apresentados mostram também o viés patriarcal da obra, visto que o pai possui domínio sobre a filha, por este motivo poderia escolher o pretendente que quisesse para Inocência e proibi-la de ver quem ela quisesse. Sendo o principal foco da história, o amor proibido de Inocência por Cirino, uma vez que a menina havia sido prometida para outro homem.

Ao averiguar as situações no livro, percebe-se que o conflito gira entorno de uma única circunstância: Inocência pertencer a outro homem. Apenas nessa pequena definição podemos perceber o modelo patriarcal que era seguido nos séculos passados. Visto que ao admitir que Inocência, uma menina de 18 anos solteira, pertence primeiramente ao pai e, depois de casada, ao marido é um posicionamento patriarcal e extremo, levando em conta a sociedade brasileira atual que segue os padrões ocidentais de globalização intensa. Atualmente, pode ser considerado algo absurdo e inviável, pois é um direito constitucional contido no Artigo 5º, inciso II “Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;” (BRASIL, 1988). Ou seja, Inocência, nos dias atuais não poderia ter sido obrigada a casar com o seu pretendente, caso não quisesse.

2.3.2 *Fogo Morto*

José Lins do Rego, autor de *Fogo Morto*, uma das obras em análise no presente artigo, é um dos mais representativos nomes da literatura neo-realista e da segunda fase da prosa Modernista no Brasil, compreendida entre 1930 e 1945.

O movimento Modernista, ao qual se enquadra o autor, foi alicerçado em discussões já saturadas por um passado de prosa Romântica e ganhou força no início do século XX para, então, refutar o aspecto exógeno da cultura brasileira e defender a autenticidade das produções do país a fim de compreender, tal como fomentar a construção de uma identidade unânime e genuinamente nacional.

Todavia, segundo Antônio Cândido, o enraizamento das propostas modernistas no Brasil é, como se sabe, fenômeno característico dos anos de 1930, momento no qual se legitimou a nova gramática das obras e dos estilos, forjada, especialmente, no interior da geração vanguardista de São Paulo no decênio de 1920 (CÂNDIDO, 2000, p. 181-198). Isto

é, a primeira fase da estética modernista no Brasil, no respectivo decênio de 20, irrompeu juntamente com a expansão capitalista e com os aglomerados urbanos que centralizaram os polos intelectuais, sobretudo, nas cidades de Rio de Janeiro e São Paulo, lugar onde ocorreu a Semana de Arte Moderna de 1922.

No seio desses desdobramentos, e em oposição à intelectualidade hegemônica dos centros vanguardistas, Gilberto Freyre, consagrado intelectual, propôs a migração da temática das produções literárias nacionais para outras regiões do país, em especial, para o Nordeste brasileiro, apropriando-se da justificativa de que os ideais difundidos na década de 20 e inauguradas na Semana de Arte Moderna de São Paulo, não exprimiam, de fato, a verdadeira substância da nação brasileira, fator primordial e catalisador para as produções definidas, genericamente, como modernistas. Enfim, a partir da leitura e posterior publicação do Manifesto Regionalista, Freyre responde que:

A verdade é que não há região no Brasil que exceda o Nordeste em riqueza de tradições ilustres e em nitidez de caráter. Vários dos seus valores regionais tornaram-se nacionais depois de impostos aos outros brasileiros menos pela superioridade econômica que o açúcar deu ao Nordeste durante mais de um século do que pela sedução moral e pela fascinação estética dos mesmos valores. (MR, não paginado)

Em sua carreira, Freyre desenvolveu sua interpretação do Brasil, enxergando o Nordeste como um pilar para origem da cultura e da sociedade brasileira, bem como servindo de base para nossa formação (DOS SANTOS, 2011, p.4).

Ao lado de Gilberto Freyre, portanto, encabeçava este movimento, o autor supracitado, José Lins do Rego. Ambos, principais representantes e difusores dessa ideologia pautada, frente ao imperialismo da modernização, na busca pelos vestígios de autenticidade brasileira, os quais facilmente poderiam ser desenterrados nos interiores e espaços rurais do país como verificou Lima em sua obra *Um Sertão Chamado Brasil* (1999).

Desta forma, uma vez que o apelo à inovação e ruptura com os padrões importados e preestabelecidos já atingira maturidade em poesias e prosas características da primeira fase do movimento modernista, o período das obras de Lins do Rego, mais especificamente, na década de 30, foi assinalado por uma intensa produção de obras literárias que receberam a designação de neo-realismo para então retratar a precariedade da sociedade Nordestina brasileira.

Sobre este panorama histórico-cultural, a obra em análise, *Fogo Morto*, segundo Antonio Carlos Villaça,

“é um imenso painel da sociedade rural do Nordeste, na transição da economia mercantil para a economia pré-capitalista” (p. xxviii) onde “a problemática básica é a decadência de toda uma estrutura socioeconômica fundada nos engenhos de açúcar” (*Fogo Morto*, 1998, p. xxviii).

Isto é, tomando como referência o cenário nacional, do início do século XX, a obra reporta o progresso industrial que ameaçava os valores difundidos na época, sobretudo,

entre os senhores do Nordeste brasileiro que ainda detinham sua economia vinculada à escravidão e, fundamentalmente, alicerçada no atraso social decorrente deste sistema, como ressalva o trecho retirado da obra: “Os partidos de cana, a escravatura gorda, os roçados de algodão. Tudo se fora para a do senhor de engenho [...]. Não ficaria mais bom, pensava a mulher. Estava morto para sempre” (REGO, 1997, p. 139).

Nesse sentido, José Lins do Rego, em seu livro, consagrado obra-prima - “e que obra-prima” (apud Mário de Andrade) - retrata fielmente a realidade conturbada da época e bebe das águas escassas do sertão nordestino do século XX para descrever, sobretudo, o panorama político e social construído sob o decadente sistema oligárquico dos engenhos de cana de açúcar do nordeste brasileiro. Logo, o título surge como um elemento que reforça a conjuntura provocada pela modernização, visto que, *Fogo Morto*, sustenta a denominação de um engenho inativo, que já não mói mais como menciona o trecho superior.

Intentando a contextualização e promoção de uma dialética com o panorama da época configurado anteriormente, vale salientar que, a modernização prevista na obra e vigente desde o início do século XX, era mal vista aos defensores do Manifesto Regionalista de Freyre, incluindo, Lins do Rego, uma vez que este processo de desenvolvimento capitalista e industrial implicava em inúmeras e profundas transformações, sobretudo, no cenário rural por eles engendrado. Isto é, a transfiguração sistêmica desse modelo passava a modificar não somente a esfera econômica, mas também, a estrutura social que se estendia entorno das relações hierárquicas que imperavam no Nordeste.

Deste modo, a defesa da preservação de algumas práticas regionais reafirmava valores conservadores e patriarcais perniciosos arraigados na sociedade, desde o passado colonial e retratados por José Lins do Rego no senhorio dos Engenhos de Santa Fé.

Em resumo, *Fogo Morto*, e demais obras de José Lins do Rego, oferece, sobretudo, um “testemunho dos últimos lampejos de uma tradição que se fundamenta num sistema patriarcal, escravocrata e latifundiário” (MELLO E SOUZA; CASTELLO, 1997, p. 291) da qual o autor lamentava o abandono.

Para tanto, José se aprofunda de modo holístico no regionalismo como descreve eximamente Otto Maria Carpeaux (*Fogo Morto*, 1998, p. xvi) “O grande valor literário da obra de José Lins do Rego reside nisto: o assunto e o estilo correspondem-se plenamente”. Enquanto narra as inúmeras tragédias e desgraças escarnadas no genuíno cenário do Nordeste brasileiro, o autor emprega em sua escrita a oralidade local para igualmente enaltecer aspectos como as lendas populares, a exemplo da crença no lobisomem que se tornara o seleiro José Amaro. Tal como discutir e denunciar a desigualdade social, proveniente do contraste entre a miséria, vivenciada e cantada por José Passarinho, e a fartura dos senhores no interior do engenho; a sujeição a interesses políticos como manifesta o capitão Vitorino, a polarização entre o cangaço, representado pelo capitão Antônio Silvino, e a polícia nordestina, traduzida pelo tenente Maurício e finalmente, a submissão feminina alinhada ao sistema patriarcal enraizado na sociedade aristocrática e

rural da época.

Diante do cenário engendrado genuinamente brasileiro, a narrativa segmenta-se em três partes e desenvolve-se a partir das perspectivas das três personagens principais. São elas o seleiro, Mestre José Amaro, o senhor do engenho, Coronel Lula de Holanda e o capitão, Vitorino Carneiro da Cunha, cujo título auto outorgado é constantemente banalizado com o apelido de *“Papa-rabo”*.

As respectivas personagens principais, por sua vez, personificam e ilustram fielmente a estrutura social difundida no Engenho Santa Fé, sertão nordestino, emoldurado pela prepotência e politicagem. Verifica-se ainda que as personagens de destaque na narrativa, apesar de multifacetada, como defende Antônio Carlos Villaça (Fogo Morto, 1998, p. XXVIII), é conferida apenas às figuras masculinas. Esse fato reproduz axiomáticamente, a estrutura social da época alicerçada sob os pilares do patriarcalismo que, embora decadente, ainda vigia no cenário assinalado pela exclusão e desvalorização da mulher.

Logo, não obstante, a pseudo pluralidade de visões narrativas, as personagens femininas retratadas no livro, representam a subordinação da figura feminina diante da masculina.

O fato que ilustra de maneira magistral essa resignação imposta às mulheres da obra, é primeiramente apresentado por José Lins do Rego, no cerne familiar, onde “a família patriarcal era, sobretudo, o produto de uma concepção autoritária da natureza das relações entre seus membros” (NOVAIS; ALENCASTRO, 1997, v. 2, p.414). Não se distinguindo posição social, a ideologia referida tingia a toda estrutura patriarcal ruralista proeminente no século XX.

Diante disto, Marta, filha do Mestre José Amaro, era moça *“pálida, com seus trinta anos, de pele escura, com os cabelos arregaçados para trás”* (REGO, 1998, p. 7) tímida, quieta, calada e solteira, é vítima de rechaça e constante humilhação paternal, e como acrescenta a mãe, dona Sinhá “Era triste, lá isto era”, “um resto de gente só esperando a hora da morte” (REGO, 1998, p.38).

Restrita aos afazeres domésticos, Marta, reproduz o papel social feminino da época, “sabia fazer o seu bordado, tirar o seu molde, coser um vestido.” (REGO, 1998, P.38) Antagonicamente, seu pai, o Mestre seleiro, reunia em sua personagem as típicas características de um homem patriarcal: rude, machista e grosseiro, ao passo que, enquanto realizava seu ofício, o artesão relacionava-se com o mundo do Engenho de Santa Fé. Batia sola durante o dia e cumprimentava a todos que por ali passavam. Nesta perspectiva reside o pensamento “Freyreano” (1977, FREYRE) de que, ao homem competiam os afazeres extra domésticos e o exercício social e às mulheres, somente o mundo domiciliar e as relações parentais. Afinal, “Moça era para viver dentro de casa, dar-se o respeito.” (REGO, 1998, p. 38)

Essa atmosfera asfixiante e demasiadamente restrita promovida pelo intenso patriarcalismo, não raro, causava depressão às mulheres que, à época, se viam reféns

dessa sociedade desigual fundada na subserviência feminina. A insanidade de Marta é, então, efeito disso. A ausência de voz e de vida própria obrigava-a a estar sempre “de olhos para o chão, com medo” (p. 6) “como se estivesse só no mundo, cercada pelo silêncio do mundo” (REGO, 1998, p.83).

Logo, o fato é agravado com a demência de Marta, que progressivamente sofre ataques de loucura. A personagem passa então a ser refém dessa sina:

“Estava com mais de trinta anos e agora aparecera-lhe aquele nervoso, uma vontade desesperada de chorar que lhe metia medo.” “E depois ainda por cima o pai nem podia olhar para ela. Vinha com gritos, com despropósitos, com implicâncias.” (REGO, 1998, p. 38)

Nesse sentido, enfrentando a ira, intempéries e as frustrações do pai patriarcal decadente, Marta, é vítima de violências familiares. Frequentemente desprezada, é, por fim, espancada por seu pai, o Mestre seleiro, em uma tentativa de cura a doença da filha. Como demonstra os fragmentos a seguir:

“E o mestre José Amaro, com um pedaço de sola na mão, chegou para perto da filha e começou a sová-la sem piedade.” (p.85) “A sola cantava no couro da filha.” (p. 86) “Sabia que tudo aquilo que a filha tinha só se curava mesmo com surra, com pancada forte.” (REGO, 1998, p. 85)

A desgraça de José Amaro era, pois, Sinhá, que nunca o havia dado o ideado filho homem para lhe auxiliar nos ofícios. Lastimando-se a todo o momento, dizia o Mestre: “Bem que podia ter tido um filho, um rapaz como aquele Alípio, que fosse homem macho, de sangue quente, de força no braço. Um filho do Mestre José Amaro que não lhe desse o desgosto daquela filha.” (REGO, 1998, p. 9) Enfim, a tragédia do Mestre se conclui com a internação de Marta em um manicômio de Recife.

Analogamente, porém, sobre o outro extremo dessa pirâmide social enaltecida na obra, Olívia, a filha caçula do Capitão Tomás Cabral de Melo, fundador do Engenho de Santa Fé, enlouquece e perturba toda a casa grande. Fortalecendo o menosprezo pela imagem feminina retratada na obra, doentia e dada a loucuras, “doença de moça” (REGO, 1998, p.48) como é proferida na própria obra, *Fogo Morto*.

Tais preceitos encontravam-se tão difusos e entranhados na mentalidade do século XX, período retratado em *Fogo Morto*, que segundo Freyre, essas figuras femininas eram “abusadas não só pelos homens, como também pelas mulheres” (FREYRE, 1977, p. 1127).

Esse fato é exprimido singularmente no interior da casa o Mestre José Amaro, que, a todo o momento, manifesta seu desgosto pelo matrimônio com a esposa, designada genericamente Sinhá, e culpa-a por não ter lhe dado o filho homem e igualmente pela enfermidade da filha renegada, que nada dele tinha, afinal, “Era Sinhá a única culpada. Que podia ele fazer por uma filha que nada tinha dele, que era um outro ser, sem coragem para vencer todos os medos?” (REGO, 1998, p. 50).

Não obstante, Sinhá que, “Tudo daria para poder se ver livre de sua casa” (REGO,

1998, p. 52), ainda era coagida e obrigada a apenas exercer seus afazeres domésticos e servir o marido, bem como seus companheiros, como demonstra a feroz fala do Mestre: “Sinhá, bota este jantar, faz alguma coisa, mulher dos diabos.” (p.12). Tal subjugação não permite sequer palpite ou participação feminina, com argumentos discriminatórios, que excluíam as “minorias” da época, dizia-se “Comadre, isto é conversa para homem. Negro e mulher não têm que se meter.” (REGO, 1998, p. 45).

Ademais, para complementar os abusos, Sinhá que “tudo sofrera calada, como escrava, sem direito a levantar a voz e dar uma opinião para resolver uma coisa” (p.39) era, não raro, maltratada pela própria filha, Marta, que nutria certo desprezo pela mãe, “com o pai, não levantava os olhos, para Zeca que lhe dizia o diabo era um cordeiro tão manso que nem parecia gente; com ela, era, no entanto como se lhe guardasse rancor” (REGO, 1998, p. 39).

Sinhá casara-se com José Amaro “porque não encontrara outro. Estava ficando no caritô e aparecera ele com promessa de casamento. Fingiu que gostava dele para não ficar moça velha, como agora ia ficando a filha” (REGO, 1972, p. 67).

Todavia, as hostilidades progressivas do marido levam-na a abandoná-lo, isto é, apesar do matrimônio forçoso, Sinhá livra-se finalmente dos referidos abusos, simbolizando a resistência da figura feminina perante a sociedade opressora da época.

2.3.3 *Lavoura Arcaica*

A obra de Raduan Nassar, *Lavoura Arcaica*, está inserida no contexto histórico da Ditadura Militar no Brasil, mais especificamente no ano de 1975, quando o general Ernesto Geisel estava no poder. Na economia, o país vivia o chamado milagre econômico, com o grande crescimento das indústrias, as famílias migraram dos campos para as cidades, caracterizando o êxodo rural da época.

A sociedade era formada, de modo geral, por uma elite que possuía grande influência, posses e poder político, por uma classe média que vivia nas cidades, e pelos sertanejos que se localizavam nas áreas rurais. Apesar dos avanços no âmbito econômico, as instituições familiares continuaram paradas no tempo, onde a ideologia “machista” permaneceu e ainda permanece dentro desses núcleos, onde a mulher “aceita” a posição em que esta, devido a cultura patriarcal existente (PASETO, 2008).

Ao levarmos em consideração o que foi supracitado, dá-se a entender que o autor escreve sua obra dentro do contexto da sociedade rural da época, tendo por base o sistema patriarcal, com uma mulher submissa ao marido e serva da casa e dos filhos. É válido ressaltar, que no período em que *Lavoura Arcaica* foi escrita, movimentos que buscavam, e que permanecem nessa luta até os dias de hoje, dar a mulher o seu devido destaque e independência na sociedade já afloravam por todo o país, aqui cabe uma possível crítica de Raduan a essa sociedade a partir do de sua obra título, uma vez que *Arcaico* é tudo aquilo

que é “antiquado; velho, antigo” (FERREIRA, 2010).

A narração da história ocorre do ponto de vista de André, a personagem principal, a partir das suas memórias e do seu psicológico. Essa personagem saiu de casa para tentar esquecer a paixão proibida pela irmã Ana, o que acaba por trazer uma grande instabilidade para estrutura familiar da qual ele fazia parte. Pedro, o primogênito da casa, tem por obrigação perpetuar a sabedoria do patriarca, incumbido por seu pai para que vá buscar seu irmão, haja visto que o pai como principal provedor da família não pode deixar seu posto.

Quando o reencontro entre os dois irmãos acontece, as características patriarcais do irmão mais velho ficam claras, “ele que vinha caminhando sereno e seguro, um tanto solene (como meu pai)” (NASSAR, p. 23, 1989). E em determinado momento do diálogo, André coloca Ana como a doença que o faz perecer, o que faltava para que ele pudesse ter a saciedade que o pai, Iohána, falava em seus sermões, “Era Ana, era Ana, Pedro, era Ana a minha fome, [...] era Ana a minha enfermidade, ela minha loucura, ela meu suspiro, a minha lâmina, meu arrepio, meu sopro, o assédio impertinente dos meus testículos” (NASSAR, p.107, 1989). Nesse momento, observamos que a mulher é vista como a culpada de um sentimento que o homem carrega, ou seja, esse não assume as responsabilidades pelo seu próprio descontrole, tal feito ainda é observado nos tempos atuais e é conhecido como culpabilização feminina.

Outro ponto de grande importância evidenciado na obra, era a distribuição dos lugares eram à mesa, “O pai à cabeceira; à sua direita por ordem de idade, vinha primeiro Pedro, seguido de Rosa, Zuleika e Huda; à sua esquerda, vinha a mãe, em seguida eu, Ana, e Lula, o caçula” (NASSAR, p. 154, 1989), nesse momento da história o autor traz a “inferioridade” da mulher e a “Supremacia” do homem observada na sociedade. Durante o discorrer dos fatos, em nenhum momento o nome da mãe é citado, demonstrando que doravante o momento que a mulher se torna casada, sua identidade é perdida e passando a ser serva da casa, dos filhos e do marido.

Nesse fragmento, também é possível observar uma referência a passagem bíblica de Marcos 16,19, “foi elevado ao Céu, e está sentado à direita de Deus”, onde todos aqueles que forem julgados como bons se sentaram à direita. Ademais, a obra traz a visão da mulher como um objeto de satisfação dos homens, como submissa, sexo frágil e causador de todos os males, ou motivo pelo qual eles se fazem presente, “se o pai no seu gosto austero, quis fazer de casa um templo, a mãe, transbordando no seu afeto, só conseguiu fazer dela uma casa de perdição” (NASSAR, p.134, 1989).

3 | CONCLUSÃO

As três obras analisadas, *Inocência*, *Fogo Morto* e *Lavoura Arcaica* ilustram a figura do brasileiro em sua alva essência, maculada pela cultura patriarcal e machista.

No presente estudo, percebeu-se que essa cultura, muito arraigada no interior do Brasil, constituiu terreno profícuo às antonímias e à coexistência de extremos como autoridade e subordinação, que legitimavam a estrutura social e a hierarquia familiar alicerçada em relações de poder.

Observou-se, a partir da leitura de tais obras, que as personagens femininas são, em essência, a representação da subordinação da figura feminina diante da masculina.

A visão da mulher, idealizada e angelical, não raro, era apenas colocada como um mero objeto de satisfação dos homens; alguém à serviço deles, submissa, frágil e causadora de todos os males.

Verificou-se também que, caso as personagens tentassem romper com esse padrão de comportamento, sua sanidade mental era colocada em prova, sendo estereotipada como louca, perturbada, demente. Com efeito, percebe-se que tal reação era apenas mais uma forma de manutenção do *status quo*, por meio do silenciamento das vozes femininas.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Carmen. **Mulher, Sociedade e Estado no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm acesso em 27/10/2016.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CASTRILLON-MENDES, O. M. **Taunay viajante: uma contribuição para a historiografia literária brasileira**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, [S. l.], n. 46, p. 217-240, 2008. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i46p217-240. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/34606>. Acesso em 27/10/2016.

DOS SANTOS, Robson. **Cultura e tradição em Gilberto Freyre: esboço de interpretação do Manifesto regionalista**. Sociedade e Cultura, [S. l.], v. 14, n. 2, p. DOI: 10.5216/sec.v14i2.17613, 2012. DOI: 10.5216/sec.v14i2.17613. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/17613>. Acesso em: 6 nov. 2021.

MELLO E SOUZA, Antônio Cândido & CASTELLO, J. Aderaldo. **Presença da literatura brasileira**. 8 ed., São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. Ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Macumbos**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

HEFZ, Rogério, **Fogo Morto de José Lins do Rego, Análises e exercícios**. São Paulo: Editora Sol, 1997.

LIMA, C. T. Um Sertão Chamado Brasil (Lima, 2013). Ideias, Campinas, SP, v. 7, n. 1, p. 341–348, 2016. DOI: 10.20396/ideias.v7i1.8649523. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649523>. Acesso em: 8 nov. 2021.

LUSTOSA, Isabel. **O Nascimento da Imprensa Brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. **Prosa de ficção**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1950.

NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica**. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NOVAIS, Fernando A.; ALENCASTRO, Luiz Felipe. **História da vida privada no Brasil**. v.2. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PASETO, Irma Aparecida. **Transformações sociais das mulheres no século XX**. 2008. Disponível em < <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/marketing/transformacoes-sociais-das-mulheres-no-seculo-xx/20862> >. Acesso em 06/11/2021.

REGO, José Lins. **Fogo Morto**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

REGO, José Lins. **Fogo Morto**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

SETTE, Graça; TRAVALHA, Márcia; BARROS, Rozário. **Português: linguagens em conexão**. Volume 2. São Paulo: Leya, 2013.

STEARNS, Peter N. **História das Relações de Gênero**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TAUNAY, Visconde. **Inocência**. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000297.pdf> >. Acesso em 15/10/2016.

CAPÍTULO 10

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA BIBLIOTECA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A OBRA O GUARANI EM HQ, DE LUIS GÊ E IVAN JAF

Data de aceite: 01/02/2022

Yasmin Rodrigues Menezes

UNESP

<http://lattes.cnpq.br/6164496799158180>

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

UNESP

<http://lattes.cnpq.br/6471791031294211>

RESUMO: Este texto resulta de uma pesquisa de iniciação científica, cujo objetivo foi refletir sobre a presença de histórias em quadrinhos nos acervos do PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola de 2011, destinados aos alunos do Ensino Fundamental II e Médio (PORTAL MEC, 2021), e suas potencialidades na formação do jovem leitor. Para tanto, realizou-se uma classificação das HQs que compõem esses acervos e se inserem no subsistema juvenil (CECCANTINI, 2000; 2010), buscando observar se são predominantes entre os outros gêneros textuais. Após esse levantamento, notou-se entre as HQs a presença significativa de adaptações de textos canônicos. Pela brevidade deste artigo, elegeu-se para análise (EISNER, 1989, 1996) somente a adaptação *O guarani em HQ*, escrita por Ivan Jaf e ilustrada por Luis Gê (2013).

PALAVRAS-CHAVE: História em quadrinhos; Adaptações literárias; Formação do leitor.

COMICS IN THE SCHOOL LIBRARY:
REFLECTIONS ON THE ADAPTATION O
GUARANI, BY LUIS GÊ AND IVAN JAF

ABSTRACT: This text is the result of a scientific initiation research, whose objective was to reflect on the presence of comic books in the collections of the PNBE - National Library Program at School 2011, intended for students of Elementary School II and High School (PORTAL MEC, 2021), and its potential in the formation of young readers. For this purpose, the classification of the comic books that compose these collections and insert at the juvenile subsystem was carried out (CECCANTINI, 2000; 2010), seeking to observe whether they are predominant among other textual genres. After this survey, a significant presence of adaptations of canonical texts was noted among the comic books. Due to the brevity of this article, only the adaptation *O Guarani in comics*, written by Ivan Jaf and illustrated by Luis Gê (2013), was chosen for analysis (EISNER, 1989, 1996).

KEYWORDS: Comics; Literary adaptations; Reader training.

INTRODUÇÃO

Este texto resulta de uma pesquisa de iniciação científica, cujo objetivo foi refletir sobre a presença de histórias em quadrinhos nos acervos do PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola de 2011, destinados aos alunos do Ensino Fundamental II e Médio (PORTAL MEC, 2021), e suas potencialidades na formação do jovem leitor. Para tanto, realizou-

se uma classificação das HQs que compõem esses acervos e se inserem no subsistema juvenil (CECCANTINI, 2000; 2010), buscando observar se são predominantes entre os outros gêneros textuais. O PNBE foi instituído em 1997, e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC (PORTAL MEC, 2021). Embora tenha sido suspenso em 2014 (GLOBO, 2021), seus acervos permanecem nas escolas públicas do país e, justamente por isto, podem ser explorados na recepção em âmbito escolar.

Pela análise dos três acervos do PNBE de 2011, destinados aos anos finais do Ensino Fundamental II – cada um com 50 títulos –, e dos três que se destinam ao Ensino Médio, também com 50, verificou-se que totalizam 300 títulos. Entre estes pôde-se notar obras pertencentes a gêneros textuais diversos, como romance; poema; conto; crônica; novela; teatro; biografia; relatos de experiência; livros de imagem; histórias em quadrinhos, entre outros. Além disso, de acordo com Jane Silva e Lucineide Dantas (2003), há nos acervos textos com caracteres ampliados para alunos com deficiência visual e obras impressas acompanhadas de CD em áudio ou DVD na língua brasileira de sinais (libras). Após esses levantamentos, observou-se que apenas 30 títulos das obras que compõem os acervos pertencem ao gênero textual HQ (10%). Entre essas obras que integram os acervos destinados ao Ensino Fundamental II, notou-se a presença de adaptações de textos canônicos. Assim, em consonância com Ana Maria Machado (2002), buscou-se analisá-las, partindo da concepção de que, dependendo da maturidade do leitor, nem sempre o primeiro contato com o texto clássico precisa ser feito a partir da leitura direta e profunda do original.

Pela brevidade deste artigo, elegeu-se apenas uma delas para análise (EISNER, 1989; 1996): *O guarani em HQ*, escrita por Ivan Jaf e ilustrada por Luis Gê (2013). Nesse processo, almejou-se verificar se essa obra adaptada do romance homônimo de José de Alencar (1829-1877) oportuniza um encontro sedutor, atraente e tentador, como afirma Machado (2002), construindo uma lembrança para a vida, a qual se configura como posterior convite para exploração de leituras espontâneas, ou se houve, conforme Edgar Morin (2005), nesse processo uma homogeneização da cultura, com a finalidade de tornar o romance de Alencar mais acessível ao público juvenil.

As ilustrações nas HQs ampliam o imaginário, principalmente de leitores iniciantes, pois são atraentes e portadoras de memória, sendo capazes de transformar um instante em eternidade. Como ressalta Antônio Cagnin:

A imagem não é aquilo que representa, não tem a transparência da palavra nem a opacidade do objeto; o meio do caminho do real e do imaginário, do documento e da ficção, ela fascina e também amedronta. Com a palavra, ou antes dela, a imagem acompanhou o homem em todas as suas necessidades, para se comunicar, para ensinar, para criticar os erros, para elevar, para destruir (2014, p. 15).

Apesar do apelo visual desse gênero fascinante que compõe obras disponíveis em bibliotecas e Salas de Leitura das escolas da rede pública em território nacional, a leitura no Brasil, conforme dados do Instituto Pró-Livro, divulgados na quarta edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (FAILLA, 2020), apresenta baixos índices. Justifica-se, então, uma reflexão sobre a formação do leitor que considere obras dispostas em acervos resultantes de políticas públicas de leitura e disponíveis em âmbito escolar.

A ORIGEM DAS HQS, A ARTE SEQUENCIAL

As histórias em quadrinhos possuem percurso histórico bastante abrangente que é tema de debate intenso entre diversos pesquisadores da área. As ideias sobre o tema são diversas, pois

[...] há quem diga que a origem dos quadrinhos está na pré-história, nas pinturas rupestres, outros falam do Egito antigo, ou mesmo com a invenção da imprensa e os folhetins do período da revolução francesa e até mesmo do período imperial inglês, basicamente onde se desenvolveu uma forma de contar uma história por meio de imagens (CUNHA, 2013, p.3).

A pintura rupestre é a mais antiga forma de comunicação gráfica. Essas pinturas antecedem a comunicação escrita, seus primeiros exemplos foram encontrados em cavernas. Por sua vez, os relevos egípcios, chamados hieróglifos, que apresentam uma descrição mais apurada e organizada do estilo de vida daquele tempo, codificando imagens em símbolos replicáveis, são conhecidos como protoescrita.

As histórias em quadrinhos consideradas como modernas tiveram seu surgimento um pouco mais adiante:

Em 1837, o suíço Rodolphe Töpffer publica seu trabalho de maior sucesso, *Les amours de monsieur Vieux Bois* (*Os amores do senhor Jacarandá*). Esta mesma obra foi publicada nos Estados Unidos com o título de *The adventures of Mr. Obadiah Oldbuck*, sendo considerada como a primeira história em quadrinhos de que se tem notícia (PARRY, 2012, p.174).

O grande marco desse gênero se deu a partir da década de 1930, considerada a “era de ouro”, de acordo com Carlos Krakhecke (2009), quando começam a surgir as histórias policiais, de cavalaria, faroeste, ficção científica, entre outras. As HQs eram basicamente formas que se inspiravam no neoclassicismo e havia destaque para o desenho em preto e branco, dando surgimento a diversas obras que fizeram sucesso e permanecem até os dias de hoje sob a forma de adaptações, como o “Super-Homem”, de Joe Schuster (1986), “Batman”, de Bob Kane (1939), entre outras:

A “era de ouro” iniciada em 1938 com o aparecimento de Superman, leva esse nome, pois foi a época que os quadrinhos do gênero atingiram vendagens astronômicas, encerrando-se em 1954, com a crise dos quadrinhos associados ao aumento da delinquência juvenil [...]. A “era de prata”, que se iniciou em 1956, foi marcada com a reformulação das HQs de super-heróis, além da

implantação de um código de censura. Esta fase se encerra em meados da década de 1970 [...]. [...] a “era de bronze”, que ocorre devido a uma crise no mercado editorial no gênero de super-heróis, tal como ocorreu ao fim da segunda guerra mundial, com o fechamento de diversas editoras e uma queda nas vendas e se estenderá até o final dos anos 1980 (KRAKHECKE, 2009, p.54)

Após o surgimento de HQs na década de 1940, com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, houve um aumento considerável dessas histórias com super-heróis que, também, se envolviam em batalhas. A temática heroica chamou bastante a atenção dos leitores de diversas faixas etárias e foi se renovando cada vez mais com o passar dos anos. Com o surgimento de novas obras, produzem-se adaptações cinematográficas, cujos heróis possuem superpoderes. Alguns dessas produções revelavam críticas sociais ao contexto de guerra.

Com o transcorrer do tempo, também os quadrinhos tratam de temas complexos. Assim, começam a questionar as relações humanas em sociedade e aspectos filosóficos e sociopsicológicos. Nos jornais, voltam à tona as tiras cômicas com grande alcance entre leitores. A partir dos anos 1990, depois de todo um processo de evolução, as histórias em quadrinhos obtêm maior aceitação no mercado, começam a ganhar espaço nas livrarias. Essa década também é marcada pela explosão mundial dos mangás, que concorrem com as HQs americanas. Nos anos 2000, as HQs conquistam seu espaço nos meios de comunicação/informação populares, como entretenimento e, posteriormente, como suporte educativo.

Will Eisner, com a finalidade de compreender as HQs, define-as como arte sequencial, como uma modalidade artística que se inspira nas “imagens em sequência” (1989, p.40), como objeto de leitura de uma história ou de uma informação transmitida graficamente. Para esse estudioso, na arte sequencial, o artista tem a intenção de prender a atenção do leitor e lhe mostrar a sequência que deverá ser seguida, conforme transcorrem as ações na história (EISNER, 1989).

Nas HQs, a arte sequencial configura-se em estruturas impressas, compostas por desenhos, que fazem uso ou não de balões de diálogo, geralmente publicadas em tirinhas de jornais ou revistas. Para Eisner:

A função fundamental da arte dos quadrinhos, que é comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolve o movimento de certas imagens (como pessoas e coisas) no espaço. Para lidar com a captura ou o encapsulamento desses eventos no fluxo da narrativa, eles devem ser decompostos em segmentos sequenciados. Esses segmentos são chamados quadrinhos, que não correspondem exatamente aos quadros cinematográficos. São parte do processo criativo, mais do que resultado de uma tecnologia (1989, p.38).

No entanto, os quadrinhos, bem como sua sequencialidade, podem ser aplicados a outros meios, como animações, filmes e *storyboards*. Pode-se deduzir que a arte

sequencial existe há milênios, pois, os primeiros dados a que se teve acesso vieram das pinturas das cavernas, os hieróglifos egípcios, pinturas e imagens dos americanos pré-colombianos. Dessa forma, pode-se dizer que existe uma relação dialógica e polarizada entre a forma e o conteúdo na análise estética que o compõe. Desse modo, tal relação se manifesta preferencialmente por meio da polarização e da complementaridade entre a narrativa (conteúdo) e a imagem (forma).

Assim, a leitura dos quadrinhos é apresentada de forma intencionalmente programada e direcionada. Desse modo, cada imagem se deixa levar pelas preferências subjetivas da retina de cada leitor, nomeada de “*scanning*”, por Vilém Flusser (2002). Posteriormente, é marcada pela característica sequencial, por meio da qual um determinado sentido conduz o olhar em função da narrativa visual durante a leitura. O leitor interage com a HQ, dando preferência àquilo que atribui sentido. Para Eisner (1996), a leitura de palavras é apenas um subconjunto de uma atividade humana mais ampla, que inclui a decodificação de símbolos, a integração e organização de informações. Tendo a leitura em geral como uma forma de atividade de percepção, e a leitura de palavras como um tipo de manifestação da mesma, já que existem diversos tipos de leituras, como de mapas, figuras, notas musicais, entre outras.

A leitura de imagens se trata de uma atividade que requer o compartilhamento de experiências, ou seja, as imagens mesmo que, sem o auxílio das palavras, representam uma forma mais primitiva de narrativa gráfica, a qual exige certa sofisticação por parte do leitor. Eisner, em sua obra *Narrativas Gráficas*, explica um pouco mais sobre a importância da imagem e como funciona seu suporte para o leitor:

O processo de leitura dos quadrinhos é uma extensão do texto. No caso do texto, o ato de ler envolve uma conversão de palavras em imagens. Os quadrinhos aceleram esse processo fornecendo as imagens. Quando executados de maneira apropriada, eles são além da conversão e da velocidade e tornam-se uma só coisa. Em todos os sentidos, essa forma de leitura recebe erroneamente o nome de literatura apenas porque as imagens são empregadas como linguagem. Existe uma relação facilmente reconhecível com a iconografia e os pictogramas da escrita oriental. (1996, p.9)

Em busca de um termo para analisar a passagem do tempo, Eisner cria “*timing*”, como “o fenômeno da duração e da sua vivência – comumente designado como “tempo” (*time*) – é uma dimensão essencial da arte sequencial” (1996, p.25). Esclarecendo que, no universo da consciência humana, o tempo se combina com o espaço e o som, ou seja, transforma-se em uma composição de interdependência, em que as concepções, movimentos e ações se deslocam, e sua importância passa a ser medida através da percepção que temos de suas relações.

No entanto, para expressar o *timing*, é necessário que se tenha compreensão destas relações que são responsáveis por gerar os elementos do tempo para a obtenção de uma mensagem ou emoção específica, portanto, a disposição dos quadrinhos passa a ser um

elemento fundamental. Já que o *timing* é a distorção proposital da representação dos quadrinhos para interferir num determinado ritmo, por meio de determinado efeito gráfico:

Uma história em quadrinhos torna-se “real” quando o tempo e o timing tornam-se componentes ativos da criação. Na música em outras formas de comunicação auditiva, onde se consegue ritmo ou “cadência”, isso é feito com extensões reais de tempo. Nas artes gráficas, a experiência é expressa por meio do uso de ilusões e do seu ordenamento. (EISNER, 1996, p.26)

Pode-se notar, então, que as histórias em quadrinhos passaram por grandes mudanças durante os séculos, desde seu entendimento como pinturas rupestres, a desenhos sequenciados, que faziam uso ou não dos balões ou de descrições. Estas mudanças valem também para o aceitação do gênero, tanto no âmbito escolar, quanto no domínio pessoal dos leitores, não se limitando mais à faixa etária.

A ADAPTAÇÃO DE TEXTOS

Uma adaptação configura-se como uma transposição de um texto para outro, envolvendo novas interpretações a partir da obra original (STAM, 2006). As adaptações de romances para histórias em quadrinhos efetivam-se pela conversão de um gênero em outro, com o objetivo de tornar a leitura mais acessível a um determinado grupo de leitores. O adaptador, em seu construto, tem liberdade para buscar formas de atingir seu público-alvo. Segundo Robert Stam (2006), em *Teoria e prática da adaptação*: da fidelidade à intertextualidade, à primeira vista, o estudo das adaptações é relativamente pouco prestigiado (principalmente, pensando na área cinematográfica). Todavia, trata-se de um campo de estudo importante para a compreensão da criação de textos.

O âmbito cinematográfico destaca-se quando se pensa em adaptação em geral. Grande porcentagem de filmes que obtêm sucesso junto ao público resulta de adaptações literárias. Há, também, adaptações ganhadoras de Oscar que estimulam seus telespectadores a buscarem as obras que lhes deram origem. Stam (2006) explica que praticamente os filmes, não apenas as adaptações, refilmagens e sequências, são mediados pela intertextualidade e escrita. Na adaptação, o texto original passa por uma série complexa de operações, como a seleção, amplificação, concretização, atualização, crítica, extrapolação, popularização, transculturalização, entre outras. Para Stam:

O romance original, nesse sentido, pode ser visto como uma expressão situada, produzida em um meio e em um contexto histórico e social e, posteriormente, transformada em outra expressão, igualmente situada, produzida em um contexto diferente e transmitida em um meio diferente. O texto original é uma densa rede informacional, uma série de pistas verbais que o filme que vai adaptá-lo pode escolher, amplificar, ignorar, subverter ou transformar. (2006, p.50)

Dessa forma, a adaptação recria e reinterpreta obras de maneira que se encaixem

em um contexto e sejam acessíveis a determinado grupo social. Para tanto, muitas vezes, o adaptador precisa comprimir a obra, por conta do tempo que tem para apresentá-la em outro formato, ou seja, acaba cortando personagens secundários e suprimindo situações de segundo plano ou clímax, sem prejuízo do sentido e da continuidade da obra. Para Edgar Morin (2005), contudo, a adaptação pode resultar em vulgarização de um romance da Alta Cultura, por meio da esquematização da intriga, pasteurização da trama, enfim, em um produto facilitado para as massas, filiado somente ao entretenimento.

Pensando na eficácia desse processo, em relação à adaptação de clássicos, surgem vários questionamentos, pois além da compreensão da obra em seu formato original, que retrata outras épocas, ficará na responsabilidade do adaptador pensar e repensar sobre como fará a transposição de ideias. Neste texto, entende-se por clássicos, conforme Ítalo Calvino:

[...] aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (1993, p.12)

Nesse contexto, justifica-se a reflexão sobre a adaptação de um clássico, como *O guarani*, de José de Alencar. Esse romance foi publicado originalmente como folhetim entre 1856 e 1857, sendo neste último lançada sua versão em livro (MEYER, 1996). Essa obra é uma das mais representativas da primeira fase do Romantismo brasileiro, conhecida como indianista, em que se buscou valorizar o índio, transformando-o em herói nacional. Por meio dessa obra, Alencar realiza seu projeto literário de produção de um efeito unificador da nacionalidade brasileira, como representação e memória coletiva. Seu enredo atraente mescla o cotidiano ao exótico. Misterioso e heroico, de acordo com Alfredo Bosi (1986). O romance inclui-se entre os mais célebres que compõem a memória dos brasileiros, pelas inúmeras edições sucessivas, adaptações cinematográficas e adoção nos currículos escolares. Cabe refletir, então, como ocorre sua adaptação em *O guarani em HQ*, escrita por Ivan Jaf e ilustrada por Luis Gê (2013).

A ADAPTAÇÃO EM CENA

A obra *O guarani em HQ*, escrita por Ivan Jaf, com ilustrações de Luiz Gê (2013), revela uma preocupação estética tanto no plano verbal, quanto imagético. Sua focalização permanece em terceira pessoa, como na obra original. Como se trata de uma adaptação, o enredo sofre mudanças, pois, faz-se necessária certa economia nas descrições. Desse modo, o detalhamento da natureza que compõe o ambiente inicial do livro de Alencar transfere-se para o plano imagético, no qual, Luiz Gê (2013) mantém, como Alencar, a personagem Peri no papel de herói. No plano verbal, Jaf (2013) inicia a história com os portugueses a caminho da fazenda de D. Antônio, depois de terem regressado do Rio de

Janeiro. Durante esse retorno, os portugueses deparam-se com o heroico Peri, lutando com uma onça, esses homens apenas o observam. Nota-se uma breve introdução do narrador:



Figura 2: Os aventureiros e o trecho de descrição

Fonte: (JAF, 2013, p.5)

Pode-se observar a manutenção do tempo cronológico – 1604 –, de uma sequencialidade que se manifesta na diferenciação dos quadrinhos, o que facilita a compreensão do leitor. Um bom exemplo disto aparece na página 26, a qual está retratando ações que se passaram há um ano. O ilustrador utiliza-se de diferentes bordas que compõem os quadrinhos, deixando-as com ondas para que ilustrem o tempo pretérito, após a finalização destas bordas, o leitor compreende que a ação volta para o presente:



Figura 3: Peri 2

Fonte: (JAF, 2013, p.26)

Outro exemplo, em relação ao formato dos quadrinhos para representar o passado, ocorre quando a história apresenta analepse para justificar o porquê da guerra a que está exposta a família de D. Antônio. Sabe-se que, acidentalmente, seu filho D. Diogo acertou uma índia com uma flecha durante uma caçada. Essa índia, pertencente à tribo Aimoré, era considerada a mais linda e disputada por muitos guerreiros. Nota-se a representação dessa cena com o recurso à onomatopeia – “Broom” (2013, p.26) – e a linhas cinéticas que marcam o momento do acidente. Após o incidente, a tribo Aimoré declara vingança:



Figura 4: Lembrança da morte da índia da tribo Aimoré

Fonte: (JAF, 2013, p.23)

Permanece na HQ (2013) a visão romântica do século XIX, já que o índio Peri é visto como o herói, contudo, selvagem. Essa percepção aparece nos seus traços físicos e na contextualização da superioridade do europeu. Justifica o heroísmo de Peri a figura da mulher frágil, que precisa ser protegida e amada; a protagonista Cecília. Como grande herói da história, ele aparece na capa da HQ, no meio de um incêndio com Cecília nos braços. Além disso, como é altruísta, ao ser caçado pela tribo dos Aimorés, ingere veneno e envenena a água, bem como a bebida de seus algozes, imaginando que, mesmo após sua morte, mataria a todos que o comessem e participassem do banquete:



Figura 5: Envenenamento de Peri

Fonte: (JAF, 2013, p.66)

Há, na adaptação, o emprego de recursos gráficos e imagéticos em cenas narradas somente no plano imagético, representadas por desenhos iconográficos, com cores chamativas, que prendem a atenção do leitor. Pela riqueza de cores e dramaticidade manifesta nos gestos e expressões faciais das personagens, essas cenas tornam a narrativa cativante, além de conferirem-lhe velocidade. Elas também permitem a revisão de conceitos prévios do jovem leitor sobre ilustrações, como mero apoio ao texto verbal:



Figura 6: A Catástrofe

Fonte: (JAF, 2013, p.66)

A adaptação mantém várias características do romance de Alencar, como linguagem

contextualizada ao ideário romântico, foco narrativo em terceira pessoa e representação do índio como o bom e heroico selvagem. Desse modo, Peri é configurado como bravo, valente, corajoso e fiel, sempre pronto para proteger sua amada de qualquer perigo. Durante a leitura, nota-se que Jaf (2013), em algumas falas das personagens, buscou um discurso mais próximo à compreensão de seu público juvenil. O próprio adaptador explica esse processo ao final do livro, em um tópico nomeado de “Bônus” (2013, p.87). Esse texto tem apelo para cativar o leitor em formação, pois o orienta a respeito dos fatos históricos de maneira lúdica.

A temporalidade na obra, criada pelo ritmo de *scanning*, está representada por meio do processo de decodificação das imagens, o qual consegue abranger todas as etapas do enredo de forma coerente. Essa decodificação imagética é determinada pelo retorno, o qual atribui significado às figuras em um processo circular, definindo o “antes” e “depois”. Para Flusser, o tempo “projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno” (2002, p.08). Além disso, a obra também faz uso de *flashbacks* e seu ilustrador recorre a bordas diferenciadas, como as da figura 3, para evidenciar essas memórias que têm relação com o que está sendo exposto, atribuindo significado por meio dessa marcação temporal.

Em síntese, pôde-se deduzir que a adaptação de Jaf (2013) busca manter-se próxima ao ideário e enredo da obra de Alencar. Suas ilustrações mantêm a mesma atmosfera do romance indianista e, pela expressividade, coerência na sequencialidade, efeitos com texturas e sombras, apresentam bom trabalho estético. Vale destacar o emprego nas ilustrações de traços mais escuros para representar momentos de tensão, como a guerra entre os portugueses e as tribos. A adaptação foi bastante precisa nos cortes, seja na velocidade impressa nas ilustrações ou em seu roteiro que, mesmo com cortes, consegue abordar todas as cenas importantes do romance, de forma coerente e coesa.

As histórias em quadrinhos dotadas de valor estético, de acordo com Paulo Ramos (2012), representam um riquíssimo material para a formação de leitores críticos. Pela análise, pôde-se observar que a obra adaptação *O guarani em HQ*, escrita por Ivan Jaf e ilustrada por Luis Gê (2013), têm apelo para prender a atenção dos jovens leitores. Além disso, seu enredo pode fomentar o debate sobre o Romantismo no Brasil, as relações humanas na sociedade colonial, a produção literária indianista, assim como seus recursos estilísticos podem facultar aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa, entre outras abordagens.

A arte sequenciada por Eisner (1989) está presente em ambas as obras e pode ser notada na continuidade das ações e no desenrolar da história como um todo. As ações permeiam a sequência atribuindo-lhe sentido. Esse processo é nomeado por Flusser por *scanning*. No entanto, isto é visto de maneira mais clara na obra de Jaf (2013), que teve a preocupação de marcar as partes exatas em que os eventos devem acontecer conforme a obra original, priorizando a sequência cronológica, marcada no plano verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise da obra *O guarani em HQ*, escrita por Ivan Jaf e ilustrada por Luis Gê (2013), pôde-se observar que seu enredo é cativante, tanto quanto seu projeto gráfico é bem realizado, com cores e personagens expressivas. Suas ilustrações, manifestas em cores, texturas e jogos de sombra, possuem valor estético, por isto desautomatizam o olhar do jovem leitor, em especial, dos centros urbanos, cansado pelo excesso de imagens padronizadas e previsíveis. Além disso, nota-se em sua narrativa a manutenção da coerência, pelo assegurar da sequencialidade no plano verbal e imagético. Aliás, em sua realização, as ilustrações dialogam de forma coerente com o texto, ampliando, inclusive, seus significados. Portanto, a obra (JAF; GÊ, 2013), por ser atraente no plano imagético e verbal – com linguagem mais próxima de seu público leitor –, assegura um primeiro contato com uma história canônica, que pertence ao patrimônio cultural dos brasileiros, sem perder a essência do gênero.

Certamente, não se pode substituir o romance canônico por adaptações, mas estas podem representar um interessante convite para leituras futuras e na íntegra de clássicos da literatura, em especial, dos escritos por José de Alencar. Vale destacar a importância da obra adaptada em regiões isoladas do país, pois esta pode ampliar o repertório do leitor que, talvez, não tenha acesso a uma produção canônica. Apesar da importância das HQs na formação do leitor, das 300 obras que compõem os acervos do PNBE de 2011, apenas 10% pertencem a esse gênero textual. Cabe refletir sobre sua recepção, em geral, com baixa representatividade em âmbito escolar.

Abordar as adaptações em histórias em quadrinhos na sala de aula pode despertar o interesse do jovem leitor, bem como fomentar debates e reflexões críticas sobre a história do Brasil, sua colonização, o romance indianista, suas origens no folhetim, entre outros conteúdos. Além disso, pela leitura de HQs que suscitam interação, pela comunicabilidade que estabelecem com leitor, o jovem pode refletir sobre como se constitui uma obra que visa à dialogia. Por meio da leitura de HQs dotadas de valor estético, bem como de outros gêneros textuais, assegura-se a diversidade cultural, para que o aluno amplie seu conhecimento literário.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CAGNIN, Antonio Luiz. *Os quadrinhos: linguagem e semiótica: um estudo abrangente da arte sequencial*. 1 ed. São Paulo: Criativo, 2014.

CECCANTINI, J. L. C. T. *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)*. Assis: Unesp, 2000. Tese de doutorado.

CECCANTINI, J. L. C. T. A maturidade do subsistema: balanço de um ano de atividade editorial no âmbito da literatura infantojuvenil brasileira. In: DEBUS, Eliane; DOMINGUES, Chirley; JULIANO, Dilma Beatriz. (Org.). *Literatura infantil e juvenil: leituras, análises e reflexões*. Palhoça: Ed. UNISUL, 2010, v.1, p.25-46.

CUNHA, R. M. História em quadrinho: um olhar histórico. Revista Semana Acadêmica, Fortaleza, n. 10, vol.1, p.1-15, 2013. Disponível em: <<https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/historiaemquadrinhoulharhistorico.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

EISNER, Will. *Narrativas gráficas de Will Eisner*. São Paulo: Livraria Devir, 1996.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. Tradução de Luiz Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. São Paulo: Instituto Pró-Livro/Itaú Cultural, 2020.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Relume Dumará, 2002.

JAF, Ivan. *O Guarani*: adaptação da obra de José de Alencar. Ilustr. Luiz Gê. 2.ed. São Paulo: Ática, 2013.

GLOBO. Governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>>. Acesso em 02 set. 2021.

KRAKHECKE, Carlos André. *Representações da guerra fria nas histórias em quadrinhos BATMAN – O Cavaleiro das Trevas e Watchmen (1979-1987)*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. 145 f. Dissertação (mestrado em História). Porto Alegre, 2009.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MEYER, Marlyse. *Folhetim: uma história*. São Paulo, Cia das Letras, 1996.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: neurose*. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005, vol. 1.

PARRY, Roger. A ascensão da mídia: a história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao google. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PORTAL MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>>. Acesso em: 02 set. 2021.

RAMOS, Paulo et al. *Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa*. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto 2012, p.65-86.

SILVA, Jane Cristina. DANTAS, Lucineide Bezerra D. *Inclusão Social*. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Brasília, 2004.

STAM, Robert. *Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade*. In: Ilha do Desterro, nº51, 2006.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. *Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE*. Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

CAPÍTULO 11

CONCEPÇÕES DE MORTE E MORRER DE DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO DA UERN: A VIDA, VALOR ABSOLUTO

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 10/01/2022

Paulo Sérgio Raposo da Silva

Grupo de Estudos da Complexidade
(GRECOM-UFRN)

Natal – Rio Grande do Norte

<http://lattes.cnpq.br/7436668393674545>

João Bosco Filho

Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte – UERN, Departamento de Ciências da
Religião

Natal – Rio Grande do Norte

<http://lattes.cnpq.br/3068285662145237>

RESUMO: Nas discussões sobre a morte, essa é considerada um tema interdisciplinar, porque, além de ser objeto de estudo das mais variadas áreas do conhecimento, expõe a complexidade das relações e da própria composição dos sujeitos, sempre determinantes na reflexão sobre a finitude humana e a brevidade da vida no sentido amplo do termo e das suas próprias existências. Frente a esse cenário, o estudo em apreço teve por objetivo identificar as percepções de morte e morrer de professores do Curso de Ciências da Religião da UERN e como estas influenciam nas suas práticas docentes e no próprio processo formativo do qual são responsáveis e a partir do qual, em alguma medida, precisam lidar com a questão, já que lidam com o ensino, a produção de conhecimentos e a reflexão sobre as religiões e as espiritualidades, que são pródigas em

produzir narrativas, teorias e arrazoados sobre o tema. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa com abordagem qualitativa de cunho exploratório, realizada por meio de questionários semiestruturados e por entrevistas gravadas, aplicadas a cinco professores do quadro efetivo do Curso de Ciências da Religião da UERN. Os dados apontam que os colaboradores foram unânimes em responder que, ao tratar sobre morte e morrer, o que de fato importa é a vida, porque esta experiência é absoluta, independentemente do credo e das ideias que se possam ter acerca da sua concretização.

PALAVRAS-CHAVE: Morte. Ciências da Religião. Ensino Religioso.

CONCEPTIONS OF DEATH AND DYING OF TEACHERS OF THE SCIENCES OF RELIGION COURSE AT UERN: LIFE, ABSOLUTE VALUE

ABSTRACT: In discussions about death, this is considered an interdisciplinary topic, because, in addition to being an object of study in the most varied areas of knowledge, it exposes the complexity of relationships and the composition of subjects, always decisive in the reflection on human finitude and the brevity of life in the broad sense of the term and of their own existences. In view of this scenario, the present study aimed to identify the perceptions of death and dying of professors of the Religious Sciences Course at UERN and how these influence their teaching practices and the training process for which they are responsible and from the which, to some extent, they need to deal with the issue, as they deal with teaching, the production of knowledge

and reflection on religions and spiritualities, which are prodigal in producing narratives, theories and reasoning on the subject. The study is characterized as a research with a qualitative approach of an exploratory nature, carried out through semi-structured questionnaires and recorded interviews, applied to five professors of the effective staff of the Sciences of Religion Course at UERN. The data show that the collaborators were unanimous in answering that, when dealing with death and dying, what really matters is life, because this experience is absolute, regardless of the creed and ideas that one may have about its realization.

KEYWORDS: Death. Science of Religion. Religious Education.

1 | INTRODUÇÃO

Enquanto conceito e sobretudo destino inelutável, a morte é um tema interdisciplinar, porque, além de ser objeto de estudo das mais variadas áreas do conhecimento, expõe a complexidade das relações e da própria composição dos sujeitos, sempre determinantes na reflexão sobre a finitude humana e a brevidade da vida no sentido amplo do termo e das suas próprias existências. Nesse sentido, cada saber busca entendê-la e tratá-la a partir de métodos próprios. Isso, evidentemente, produz diferentes compreensões acerca do mesmo problema. Apropriar-se dos discursos implica tomar conhecimento das múltiplas possibilidades de análise e interpretação que circundam a temática.

O curso de Ciências da Religião da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte é transdisciplinar (UERN, 2014) e como tal depende do conhecimento gerado por outras disciplinas para se estruturar e manter. O corpo docente, claro, segue essa natureza e é composto por profissionais de diferentes formações: cientistas da religião, filósofos, educadores de modo geral, cientistas sociais e teólogos são algumas delas. As pesquisas desenvolvidas no âmbito do curso, guardadas as devidas delimitações do seu objeto de estudo, também são as mais abrangentes possíveis, o que torna possível haver diferentes conceitos até mesmo acerca da religião.

Este trabalho é resultado da terceira etapa do projeto *As concepções de morte e morrer na formação em Ciências da Religião na UERN*, que vigorou durante os anos de 2016 e 2017. A primeira etapa tratou das concepções presentes no imaginário dos egressos, aqueles que já ocupam o cargo de professor(a) do Ensino Religioso (ER) na rede pública de ensino da cidade do Natal/RN. A Segunda, investigou os conceitos que os estudantes em formação têm sobre o tema e a terceira aferiu as ideias que os professores do curso defendem e como a formação acadêmica de cada um influencia ou influenciou na formulação dos conteúdos e nas possíveis articulações com o tema que suas disciplinas podem oferecer para uma formação plural e humanística.

Teve por objetivo identificar as percepções de morte e morrer de professores do Curso de Ciências da Religião da UERN e como estas influenciam nas suas práticas docentes e no próprio processo formativo do qual são responsáveis e a partir do qual, em alguma medida, precisam lidar com a questão, já que lidam com o ensino, a produção de

conhecimentos e a reflexão sobre as religiões e as espiritualidades, que são pródigas em produzir narrativas, teorias e arrazoados sobre o tema.

Estudos dessa natureza tornam-se urgentes e necessários, uma vez que considerado a pouca produção nessa área específica, reflexões sobre a morte e o morrer a partir do olhar de docentes, ou seja, sujeitos formadores, contribui para pensarmos estratégias capazes de trazer esse tema para o cenário formativo. As discussões sobre a temática, a partir do olhar das Ciências da Religião, nos permite ampliar o foco de discussão, demonstrando elementos muitas vezes não percebido por outras áreas de produção do conhecimento.

2 | METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa com abordagem qualitativa de cunho exploratório, pois entende que não existem respostas definitivas sobre o assunto, de modo que cabe aos formadores e aos formandos ter essa consciência para poderem apresentar o amplo leque de possibilidades interpretativas e de dilemas que pensar sobre a finitude suscita.

A pesquisa foi realizada por meio de questionários semiestruturados e por entrevistas gravadas, que, à medida que se desenvolveram e foram abrindo margem para discussão de outros elementos que os questionários não contemplavam a priori, foram oportunizando formular novas questões que fizeram com que tanto o questionário quanto as perspectivas prévias pudessem ser redimensionadas.

Por amostragem, dentre o total de 11 professores do quadro efetivo, esta pesquisa ouviu cinco professores que possuem mestrados e doutorados nessas diferentes áreas.

O questionário entregue a cada um dos participantes continha cinco questões que buscavam conhecer suas concepções de morte e morrer a fim de entender como essas concepções foram, eram e estavam sendo discutidas no processo formativo e como reverberariam em sala de aula, já que o curso forma para o ER, disciplina do Ensino Fundamental I e II que atende crianças e pré-adolescentes cuja necessidade de lidar com experiências delicadas são tão difíceis de tratar quanto recorrentes.

Os dados construídos foram sistematizados, tomando por base o método de análise do conteúdo apontado por Minayo (2012). Foram apresentados fragmentos dos discursos, a partir dos quais se produziu diálogos com autores referências nas temáticas observadas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

As falas dos entrevistados convergiram no sentido de traduzirem a morte como sendo a extinção da vida, a interrupção de uma existência que, mesmo que tenha sido diferente de todas as outras, teve o mesmo fim. Os conceitos e as definições por eles desenvolvidos demonstraram ser a síntese de suas experiências pessoais e suas formações acadêmicas, de modo que elas se combinaram para destacar as ambiguidades que o tema propõe e os

limites do humano e das teorizações sobre o assunto. Para o entrevistado 1, por exemplo, pensar a morte é pensar a vida, mas, segundo ele, sequer sabemos ao certo quando começa a vida; como, pois, podemos definir a morte? Para a entrevistada 2, todavia, a vida é definida pelo bem-estar, o bem viver. Para ela, não importa saber quando a vida começa ou termina, mas sim como ela, a vida, foi vivida: “não tenho medo da morte; tenho medo de não viver”.

Enquanto o primeiro problematiza a questão trazendo à tona questões da bioética (quando a vida é gerada: na fecundação?), a segunda não se detém a pormenores, porque a esta mais interessa uma ética do bem viver. Os dois, entretanto, aproximam a vida da morte para mostrar que a definição desta depende antes de qualquer coisa da natureza daquela. O entrevistado 3 define de modo semelhante. Para ele, viver é morrer, morremos a cada instante. A morte não seria outra coisa senão uma condição da existência. Na verdade, demonstra o Jean-Yves Leloup (2011), vida e a morte não estão separadas; são faces da mesma existência que as possibilita e as atribui significado enquanto experiências distintas, mas interdependentes:

A morte não é um fracasso. Ela faz parte da vida. É um acontecimento que se tem que viver. Uma “realidade vigorosa”, dizia Teilhard de Chardin, uma realidade que nos desperta, nos obriga a tomar consciência de nossos valores mais profundos, uma realidade que nos convida a criar, pensar, procurar um sentido (HENNEZEL; LELOUP, 2012, p. 40) [aspas dos autores].

Dito de outra maneira, “a vida está aí, simples e difícil, e continua, e morre, e a vida é essa morte de instante a instante que se nega e se perpetua, que se supera, que se inventa e se esquece, que nos carrega e nos leva” (COMTE-SPONVILLE, 1997, p. 52) a inventar alternativas para lidar com esse amargor essencial que é viver consciente de que o que se experimenta é fundamentalmente uma efemeridade a partir da qual fazemos proezas ao projetar eternidades, criar mitos, metafísicas, narrativas e expectativas que abastecem o imaginário e conferem liberdade à fantasia para que esta crie outros mundos, outras vidas, outro destino possível para um destino comum que é terrível demais para ser aceito com parcimônia e sem resistência.

Em que pese todas as nossas tentativas de fugir disso que nos espreita, criando realidades alternativas ou almejadas, a verdadeira vida não está alhures, não é uma ausência, não é uma perspectiva, não é um futuro e tampouco um porvir. Acontece aqui e agora, mesmo que as fés prometam continuidade. Acontece aqui e agora, com suas angústias e sofrimentos do presente, com suas alegrias e virtudes deste mundo, deste instante, desta existência de fato conhecida e experimentada em toda sua extensão, por mais dolorosa que seja. É preciso, portanto, elaborar a melhor das travessias nessa corda tão bamba que é existir sabendo, consciente ou inconscientemente, que seu fim é uma iminência da qual só se pode escapar sendo capturado por ela.

Segundo assevera Comte-Sponville (1997), não é a morte que cumpre vencer, já

que é impossível conquistar tal vitória; é, isto sim, o medo que temos dela, de modo que a sabedoria, e não a saúde, é o remédio de que se precisa para assimilar e resistir à realidade trágica de viver sendo absolutamente vulnerável, afinal “a vida não passa de uma ocorrência dentre outras do universal devir: tudo muda, tudo desaparece, e nosso corpo só faz acompanhar esse movimento, no qual se perde” (COMTE-SPONVILLE, 1997, p. 66).

A criança morre no adulto, como o homem jovem morre no velho. E quem não prefere a juventude? A vida é o contrário de uma utopia, já que se envelhece, já que se morre. Por isso só podemos amá-la tal como é — ou seja, amá-la — com a condição de renunciar à utopia (COMTE-SPONVILLE, 1997, p. 66).

Para aqueles entrevistados, a dignidade dos sujeitos é o que mais deve importar. A reflexão sobre a morte, portanto, torna-se secundária quando se tem em mente o compromisso de tornar salutar a vida tal como ela é apreendida, com o mínimo de dor e sofrimento possíveis, afinal esta existência é aquela na qual o sentido da vida é encontrado. Marcel Conche (2000; 2006) classificou essa postura como uma sabedoria — sabedoria trágica:

O trágico não reside na significação da morte como nada, pois não há tragédia no aniquilamento do que nada vale, mas no valor de uma vida no entanto mortal, e a “sabedoria trágica” é um voluntarismo, uma vontade de dar o maior valor possível àquilo de que, contudo, o Tempo onipotente nada deixará subsistir a longo prazo (CONCHE, 2006, p. 3) [aspas do autor].

Já para o entrevistado 4, a morte sempre estará para além da teoria, porque, uma vez que estejamos dispostos a pensar sobre o assunto, ela, a morte, sempre nos colocará questões que não haviam sido pensadas antes. É nesse sentido que “a ideia da morte propriamente dita é uma ideia sem conteúdo, ou, se quisermos, cujo conteúdo é o vazio até ao infinito” (MORIN, 1988, p. 32), porque existe como ameaça sempre iminente, mas sem objeto que não seja aquele que morre e, ao morrer, deixou de existir, de modo que, como ideia, a morte equivale a uma suposição, imaginária, mas não menos potente. Esse é o campo de atuação das religiões que, ao permearem-se pelos sentidos e pelos afetos, alcançam e comunicam aquilo para o qual faltam palavras, a tragédia máxima da experiência de existir, que é morrer:

Só a religião dá esperança, porque mantém aberta a dimensão do desconhecido e do desconhecível, o fantástico mistério da criação que a mente humana nem tem meios de abordar, a possibilidade de uma multidimensionalidade de esferas de existência, de céus e possíveis corporificações que zombam da lógica terrena — e, ao fazê-lo, atenuam o absurdo da vida terrena, todas as impossíveis limitações e frustrações da matéria vida. A religião toma a própria condição de criatura do indivíduo, a insignificância do indivíduo, e a torna uma condição de esperança (BECKER, 2015, p. 248).

No Ocidente, relegada à vida privada, “a religião conserva a soberania nos campos da morte e dos sofrimentos da alma” (MORIN, 2012, p. 149). A despeito dos racionalismos modernos, os tipos de disciplina para uma ultravida, oferecidos pelas teologias, ainda

permanecem atraentes e sendo respostas para as angústias mais estruturais da espécie humana, que “desconfia, o tempo todo, de que é fundamentalmente incapaz e impotente, mas precisa protestar contra isso” (BECKER, 2015, p. 139). Ora, a estrutura simbólica da religião e os papéis que ela desempenha enquanto sistema de sentido fornecem os elementos necessários para que esse protesto aconteça de maneira peculiar, porque sobreleva a condição humana marcada pela finitude.

É a experiência concreta da morte para aqueles que ficaram e a dinâmica dos afetos que ela mobiliza e supõe que são os elementos responsáveis por tornar a experiência inexaurível, pois refleti-la significa implicar as próprias emoções, implicar a si mesmo, pôr em perspectiva as próprias concepções, expor fragilidades, admitir vulnerabilidades, e isso por si mesmo carrega elementos outros e tão complexos quanto os que o próprio tema já comporta. Como vida e morte são faces de uma mesma realidade, a autoconsciência da finitude qualifica as relações e a própria vida:

É importante pensar que a morte alerta para o fato de estarmos vivos e, por tal motivo, alerta também sobre o que fazemos com a dádiva chamada vida. Se fôssemos imortais, a preocupação com o amanhã perderia o sentido. Teríamos todo o tempo para fazermos absolutamente qualquer coisa, o que tiraria de nós a capacidade de escolha e amenizaria o significado das perdas (FRANCO, 2010, p. 21).

Ao serem questionados sobre o papel do Ensino Religioso e como este poderia contribuir nas reflexões sobre o tema morte, os docentes entrevistados apontaram para o potencial epistemológico do curso e afirmaram que, sim, aquele ensino pode ser uma ferramenta importante na formação humana de crianças e adolescentes. Além de lugar de convivência, pois, a sala de aula é o ambiente da diversidade: diferentes referências de mundo estão em contato e, posto que as maneiras de experimentar a vida e suas contingências não são iguais, por vezes podem se entrecostar. Cabe ao docente “[...] explicar conceitos complexos, coordenar discussões, avaliar a aprendizagem do aluno, controlar a sala de aula” (ZEICHNER, 2003, p. 47). Assim, as liberdades e a construção de um saber multirreferencial estarão minimamente asseguradas, afinal “ensinar é criar possibilidades”, segundo o entrevistado 4, graduado em Filosofia e com mestrado e doutorado em Educação.

No entanto, lembra o entrevistado 1, não cabe ao professor do ER dar respostas a seus alunos sobre o que acontece depois da morte, mas sim reconhecer que sobre o assunto “todas as respostas têm o mesmo valor”. Para a entrevistada 5, contudo, essa tarefa não compete exclusivamente ao professor de ER. Segundo ela, no conjunto de professores da escola, nada garante que o professor de ER seja o mais capacitado para lidar com o tema da morte. Ademais, a promoção de uma cultura de paz, que respeita as diferenças e reconhece a equivalência das explicações, não compete prioritariamente ao ER, mas sim à escola. Essa verdade é o que torna essencial a participação de todos e cada

um que a compõe.

Construir uma cultura da paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos. A cultura da paz pode ser uma resposta a diversos tratados, mas tem de procurar soluções que advenham de dentro da(s) sociedade(s) e não impostas do exterior (DUPRET, 2002, p. 91).

Embora os docentes entrevistados tenham tido experiências de mundo e referências teóricas diferentes, a morte por eles foi entendida como relacionada com a vida, de modo que uma não pode ser refletida sem considerar a outra. Nas falas, a vida, a vida bem vivida e valorada, surgiu como o valor absoluto em relação ao qual tudo mais deve estar submetido. Para eles, qualquer religião, fazer pedagógico ou método científico que pretenda responder às questões da finitude humana, ou ao menos com elas se relacionar, antes, deve considerar esse aspecto da reflexão como fundamental, e há que se entender as razões para essa conclusão, posto que “o homem é um animal metafísico; é por isso que a morte, sempre, é um problema seu. Não se trata de resolvê-lo, mas de enfrentá-lo” (COMTE-SPONVILLE, 2002, p. 49), e esse enfrentamento só pode ser bem-sucedido nesta vida, agora, neste momento:

Não se sabe como isso começou, nem mesmo se houve um começo. Mas sabemos que só fazemos continuar essa história que nos precede, que nos gera, que nos habita, que é essa nossa tarefa, nosso destino, nossa dignidade, enfim, o único lugar possível, para nós, tanto da coragem como da felicidade. Toda vida é recebida. Resta apenas vivê-la. Gerada, não criada. Resta apenas inventá-la (COMTE-SPONVILLE, 2007, p. 18).

A tarefa não é fácil, e isso foi ressaltado diversas vezes durante as falas dos docentes; porém, compreender a vida como valor absoluto e ponto de partida para criar juízos de valor sobre tudo mais, tal como eles entendem, depende sobretudo da capacidade de encarar o desafio de construir uma formação sólida, rigorosa com os dados objetivos, sensível às experiências subjetivas e socialmente responsável, responsabilidade compartilhada por todos que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com as Ciências da Religião, porque é, a rigor, a pertinência das suas reflexões no debate público que estão em questão. A morte continuará sendo uma angústia inevitável. As religiões nascem e afirmam seus postulados a partir dessa inevitabilidade. Pensá-los e responder às questões que esses postulados suscitam é dever de qualquer ciência que se preocupa em corresponder à complexidade da vida.

Esse é um compromisso de todos aqueles que se debruçam sobre as humanidades e produzem conhecimento nessa área, pois, em última instância, ao falar sobre vida e morte, falamos de quem ou o que somos, falamos daquilo que podemos e não podemos fazer ou alcançar, falamos de necessidades que são de todos e de cada um, falamos,

finalmente, de como ser e agir em individual e coletivamente em um mundo hostil, haja vista que “ninguém vive sozinho: toda vida humana supõe outras, que a geram, que a educam, que a acompanham, que cruzam com ela, que a perturbam, que a fortificam, contra as quais se apoia ou se opõe, se define ou se busca” (COMTE-SPONVILLE, 2007, p. 68).

Há embutido nessa verdade um projeto civilizatório das relações, uma tomada de consciência por parte dos sujeitos da importância da vida comunitária, da solidariedade, da compaixão, do acolhimento, da constituição de uma ética que seja antes de tudo uma ética da compreensão do nosso lugar no universo, partilhado com tantos outros que convivem com a mesma consciência trágica que nos habita e criam suas próprias estratégias de sobrevivência, recorrendo à religiosidade, a seus avatares ou a projetos que fazem suas parcas existências ter algum significado maior ou um sabor melhor do que o da morte que sempre estará no horizonte.

Se de fato viver é o mais importante e a vida é um valor absoluto, independentemente das elaborações conceituais e enquadramento disciplinar, cumpre aos professores das Ciências da Religião e do Ensino Religioso, especificamente, e das humanidades, de modo geral, debruçar-se sobre esse tema, operando no sentido de desmitificá-lo e trazê-lo para o chão comum da existência de todos, a fim de que as abstrações, os medos paralisantes e especulações difusas sobre o assunto não deem a tônica do debate e nem muito menos afaste crianças, adolescentes, adultos e idosos de uma realidade que lhes pertence justamente por serem humanos, principalmente porque “fizeram da morte um oceano, um infinito, deram-lhe uma dimensão que ela não tem. Não é um lugar, é uma passagem, e bem estreita. Não é um infinito, é o fim. Não é uma provação suprema, mas a última provação” (COMTE-SPONVILLE, 2007, p. 93).

Há apenas a vida humana, tal como ela é, tal como ela passa, aberta para o todo que a contém, para as outras que com ela convivem, sempre presente, sempre efêmera, comovente de tanta fragilidade, de tanta solidão (mesmo no amor — sobretudo no amor!) e, por fim, em quase todos, apesar do medo e da fadiga, de tanta coragem (COMTE-SPONVILLE, 2007, p. 104).

A vida nada mais é que “um processo interrupto de mudança” (COMTE-SPONVILLE, 2007, p. 104). Se ela prescinde da teoria, expõe os limites dos conhecimentos disponíveis, constrange pessoas ao falar sobre ela, incide sobre planejamentos de vida, sobre escolhas pessoais, culturais e sociais, ainda que muitos não percebam isso, cabe aos formadores de opinião, aos professores, aos mestres, às diversas ciências permanecerem vivos como vivos e acompanharem os movimentos de mudança do existir para tornar a conversa possível, confrontar os tabus, refletir sobre o horror inerente à finitude com o objetivo de minimizar seu potencial destrutivo, e isso demanda um exercício transdisciplinar que reconheça as limitações do próprio repertório discursivo e alimente-se de outras fontes para, ao ter de falar sobre aquilo que a maioria prefere silenciar, perspectivas de longo alcance e maior fôlego surjam para que ninguém morra antes da morte de fato chegar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as concepções de morte e morrer evidenciadas por docentes do curso de Ciências da Religião, observamos que foram identificados variados modos de abordar esses temas, mas todos os modos apontaram para uma questão que se mostrou absoluta: a vida, viver, encontrar a melhor maneira de lidar com a consciência trágica de que não se vive para sempre.

Disso, depreende-se a urgência de pensar a vida sem castrar as liberdades, de elaborar uma sabedoria do viver que seja comum e não impositiva, uma urgência de pensar a si e os processos de vida e morte sem, necessariamente, apelar a um além que só existe para alguns e, por ser assim, torna-se um pensamento unilateral, fragmentado, mesquinho, desprovido da capacidade de alargar suas fronteiras e pôr em questão até mesmo aquilo que parece óbvio demais para ser questionado, não por mera implicância ou por obstinação, mas por um compromisso de qualificar intelectualidade, o entendimento do que é o humano, os movimentos culturais e socioeducativos, as compreensões ontológicas e, para muitos, as vivências espirituais.

Os dados demonstram ser urgente a realização de novas pesquisas que possam aprofundar os estudos sobre a temática, visando assim, a construção de mais elementos que possam contribuir com a elaboração de ações efetivas voltadas a reflexões sobre a morte e o morrer no contexto da formação em Ciências da Religião.

REFERÊNCIAS

BECKER, Ernest. **A negação da morte**: uma abordagem psicológica sobre a finitude humana. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

COMTE-SPONVILLE, André. **Bom dia, angústia!** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COMTE-SPONVILLE, André. **Apresentação da filosofia**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COMTE-SPONVILLE, André. **A vida Humana**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CONCHE, Marcel. **Orientação filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CONCHE, Marcel. **O fundamento da moral**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicologia Escolar e Educacional**, versão On-line ISSN 2175-3539, vol. 6, nº1: Campinas, junho, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n1/v6n1a13.pdf>, acesso em 12/08/2017.

FRANCO, Clarissa de. **A cara da morte**: os sepultadores, o imaginário fúnebre e o universo onírico. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

HENNEZEL, Marie de. LELOUP, Jean-Yves. **A arte de morrer:** tradições religiosas e espiritualidade humanista diante da morte na atualidade. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LELOUP, Jean-Yves. **Além da luz e da sombra:** sobre o viver, o morrer e o ser. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte.** 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1988.

MORIN, Edgar. **O método 5:** a humanidade da humanidade – identidade humana. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

UERN. **Projeto pedagógico de curso licenciatura em Ciências da Religião:** renovação de reconhecimento. Natal: UERN-CAN, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: _____. **Formação de educadores - desafios e perspectivas**, por Raquel Lazzari (Org.). BARBOSA, 35-55. São Paulo: UNESP, 2003.

A ESCRITA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS E TEXTOS ACADÊMICOS: ACIMA DO BEM E DO MAL?

Data de aceite: 01/02/2022

Flávio Luis Freire Rodrigues

<http://lattes.cnpq.br/4244803889727668>

RESUMO: Este texto é resultado de reflexão particular sobre o tema, que, de certa forma, corrobora com a denúncia da produtividade cobrada de professores e pesquisadores por instâncias superiores. O texto acadêmico, como qualquer outro, precisa ser bem escrito para ser lido e, de preferência, com rapidez. Em tempos de transdisciplinaridade, os textos precisam incorporar outros leitores, não apenas os iniciados. A perspectiva do outro, porém, tem de estar presente. Aumentamos a produtividade intelectual, mas diminuimos a capacidade de textualização. Ou seja, pesquisadores têm escrito mal - claro que isso não é regra. E os problemas encontrados são de diversas ordens - lexical, sintática, textual, etc. - impedindo uma leitura fluida ou correta do texto, ou, pior ainda, o abandono dele. O objetivo deste texto é pensar nas produções acadêmicas atuais como meio de divulgação de conhecimentos ou como apenas mera publicação para pontuação no Lattes.

PALAVRAS-CHAVE: Texto acadêmico; textualidade; produtor; leitor.

ABSTRACT: This text is the result of a particular reflection on the theme, which, in a way, corroborates the denunciation of the productivity charged by professors and researchers by higher levels. The academic text, like any other, needs

to be well written to be read and, preferably, quickly. In times of transdisciplinarity, texts need to incorporate other readers, not just beginners. The other's perspective, however, has to be present. We increased intellectual productivity, but decreased textualization ability. That is, researchers have written poorly - of course this is not the rule. And the problems encountered are of different orders - lexical, syntactic, textual, etc. - preventing a fluid or correct reading of the text, or, worse, abandoning it. The aim of this text is to think of current academic productions as a means of disseminating knowledge or as just a mere publication for scoring in Platform Lattes.

KEYWORDS: Academic text; textuality; producer; reader.

A escritura questiona o mundo, nunca oferece respostas;

libera a significação, mas não fixa sentidos.

Leyla Perrone-Moisés

Em minha tese de doutorado, a introdução traz uma linguagem mais livre e solta, com menos rigor acadêmico, o qual figurará no restante do trabalho. Em algumas partes do meu mestrado isso também aconteceu. Pensei que na introdução poderia deixar transparecer um pouco mais de meu estilo pessoal. Para minha surpresa, um dos membros da banca disse que gostaria que meu texto todo seguisse aquele tom, ao que os outros concordaram.

Cito este exemplo para ver como o texto acadêmico tem um maneirismo que o torna

menos palatável do que outros tipos textuais. Minha pergunta neste momento é se precisa ser sempre assim. Talvez seja fruto de uma linguagem hermética delimitada pelos contornos da própria área ou pela dificuldade de articulação escrita.

Há alguns pressupostos linguístico-textuais aplicáveis a todos os textos, como o de levar em consideração o leitor, objetividade e clareza, uso de argumentos adequados e outros - no caso de textos dissertativos, como é o caso em questão. E veja que não estou me referindo à possibilidade de se pensar o texto acadêmico como fonte de prazer, como aponta Larossa: “O espaço acadêmico esqueceu a lentidão da leitura, a delicadeza da leitura, essa forma de tratar o texto como uma força que nos leva além de nós mesmos, além do que o texto diz, do que o texto pensa ou do que o texto sabe”. (2003, p.109) Porém, alguns artigos acadêmicos parecem dispensar tais pressupostos, como se estivessem acima do bem e do mal linguístico, ou seja, por ser acadêmico, estaria salvaguardado de problemas e críticas textuais, crendo que o leitor vá sempre baixar a resistência contra os argumentos apresentados por serem científicos.

Na discussão de textos acadêmicos com meus alunos, sempre digo que a academia é uma igreja, com toda sua pompa e ritual, inferno e purgatório. Digo também que o artigo acadêmico tem uma circulação diferente das revistas comuns: é o leitor especializado ou em fase de especialização o maior interessado em conhecer o conteúdo do artigo, mais do que a editora em vender revistas e jornais. Então, “o preço a ser pago” para obter aquele conhecimento é desvendar o enigma da Esfinge. A preocupação maior quando se escreve um texto é com o conteúdo, uma vez que a função do artigo é dividir com os pares o conhecimento em construção, porém, não se pode ignorar o leitor, porque ele é a outra parte do conhecimento: “escrita é um campo de negociação do qual participam escritor e leitor, ambos em permanente exercício de negociação e deslocamento no ato articulado [...] de escrever e ler” (PEREIRA, 2013, p. 215). Não há divisão se não houver o outro, a outra ponta.

E para manter o efeito da objetividade linguística devem ser apagados do texto sinais de contato com o leitor, como o uso da segunda pessoa, da interrogação, ou seja, elementos que invoquem ou denunciem que há um leitor na frente do texto.

Pereira (2013) afirma que na academia escrevemos para diferentes interlocutores: o sujeito real, o sujeito potencial e nós mesmos, sendo este último movimento que nos constitui academicamente. Talvez por ser o que nos constitui, o texto acadêmico é quase monológico, em que o conteúdo ou a verdade ou ainda os efeitos de verdade têm prioridade sobre o leitor, real ou potencial.

Márcia Tiburi (2008, p.35) discute alguns apontamentos sobre leitura já conhecidos na linguística, mas compara o processo ao símbolo geométrico do infinito: “o autor assim como o leitor é uma Banda de Moebius. Isso significa que o autor é um leitor, o leitor é um autor”. Esse movimento é cíclico e contínuo, em que um e outro se intercalam nos papéis. E finaliza: “escritor e leitor compõem a figura do ‘autor’” (2008, p. 35). O que me atrai nessa

perspectiva é a possibilidade de sobrepor escritor e leitor numa figura única, a do autor. Para mim, mesmo em relação aos textos acadêmicos, “se escrevo preciso de um leitor, sou apenas o lado de uma ideia incompleta e que tem chance de se tornar inteira (a chance...) pelo gesto do leitor” (TIBURI, 2008, p.33).

Posto isto, gostaria de continuar este ensaio no sentido que Tiburi (2008, p. 108) lhe dá:

O ensaio, escrito a partir das experiências do autor, [...] é a forma própria do pensar que se busca e busca conhecer além de si e permanece como busca. E o pensamento inacabado... [...] O ensaio é um estilo que, entre a arte e a ciência, é literatura de ideias.

Este texto é uma breve reflexão sobre a legibilidade do texto acadêmico, no que tange a aspectos textuais. Que, de certa forma, corrobora com a denúncia da produtividade cobrada de professores e pesquisadores. Lembra-me um pouco o processo sofrido pelas mulheres na busca pela independência que culminou na situação atual em que muitas delas são arrimo da família - senão a única trabalhadora - acumulando o turno que tinham em casa com o desenvolvido fora dela. Trabalham em dobro. Não é isso que também temos feito: o mito de Sísifo, em contraposição ao ócio criativo de Domenico de Masi, que propõe a readequação das atividades humanas, num arranjo equilibrado de trabalho, estudo e lazer (MASI, 2000)?

Ouço falar de pessoas que publicam n artigos em um ano. Como é possível? Em nome de números para engordar estatísticas que só se voltarão contra nós, numa cobrança sempre crescente? Me vem à mente a cena de Chaplin na fábrica.

Como disse, o texto acadêmico precisa ser bem escrito para ser lido, ou pelo menos lido com menos desprazer. Em *O prazer do texto*, Barthes diz que um texto escrito com prazer é lido com prazer. O vocabulário por si, muitas vezes, já torna o texto hermético e a guerra contra o relógio pode massacrar a forma. Esta, por sua vez, pode desequilibrar o conteúdo, porque um texto mal escrito, ou é mal compreendido ou é abandonado.

Importante lembrar que a taxonomia é necessária em qualquer área de conhecimento. De acordo com Alvarez (2006), “os termos técnico-científicos [...] são elementos constitutivos da produção do saber, um recurso de expressão linguística que favorece a univocidade comunicacional”. Então, a questão sobre a qual quero refletir não é terminológica, mas é o texto. Porque há textos que se tornam difíceis pela textualidade.

A função da terminologia específica é assegurar a compreensão na área, sem necessidade de explicações terminológicas básicas. A respeito disso, Alvarez (2006) assevera:

Quando nos referimos à linguagem técnico-científica devemos pensar em aquelas variedades linguísticas que estão fortemente marcadas pela utilização de terminologias especializadas, denominadas línguas de especialidade.

Buscando um texto sobre coesão textual e gênero, para discutir em aula com

meus alunos (a minha hipótese era a de que alguns elementos coesivos se aplicam mais a determinados gêneros que outros), me deparei com o artigo *A coesão textual em diferentes gêneros do discurso*, de Thaisa Raphaela de Freitas, publicado inicialmente como matéria de capa da revista *Língua Portuguesa online* (<http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/36/artigo264700-2.asp>; o link não está mais acessível) e atualmente circula no universo da *internet* como publicação avulsa (em meu último acesso, o texto estava numa dessas plataformas de textos e trabalhos *online*). Na primeira vez que o li, fiquei perplexo com o texto e com a sua publicação por uma revista de *Língua Portuguesa*. Isso já faz muito tempo, mas o texto permanece disponível, com algumas alterações. Muito bem, vejamos alguns dos elementos que me chocaram, uma vez que não esperava encontrar, nesta revista, um artigo que discutisse a repetição textual, apontando a reiteração no texto do aluno como problemática, mas que apresenta também sérias dificuldades na sua construção. No primeiro parágrafo, temos:

No Ensino Médio, é preciso que os alunos aprendam a base da construção de um texto a partir dos mecanismos textuais, ou seja, a coesão lexical por repetição. A prolixidade do texto, isto é, a repetição desnecessária de palavras pode tornar o texto cansativo, fraco de ideias e sem conhecimento de palavras sinônimas.

Há confusão no conceito de prolixo com repetitivo, logo no início de um texto que justamente discutirá repetição textual. A autora concebe a coesão lexical por repetição, como a base da construção de um texto quando utiliza “ou seja”. Antunes (2005, p. 59), obra de referência citada no texto, elenca quatro procedimentos coesivos: repetição, substituição, seleção lexical e estabelecimentos de relações sintático-semânticas. Dentro desse quadro, a repetição, segundo Antunes (2005, p. 60), conta com os seguintes recursos: paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita de uma palavra ou de uma expressão. No texto de Freitas (.....), não há a especificação do tipo de repetição, nem dos demais, ainda que Antunes esteja na base teórica.

Outro momento em que o texto transparece confusão por inúmeros fatores:

No texto do aluno aqui apresentado, fica evidente observar na pesquisa no gênero escola, o mecanismo da coesão lexical, em destaque. A repetição pode não ser tão favorável, visto que o termo repetido muda a sonoridade das palavras pronunciadas anteriormente, bem como, em outras palavras, o que foi dito anteriormente não terá a mesma intenção.

Veja como a confusão continua no texto: “observar NA linguagem NO gênero” (repetição e uso incorreto da preposição), “A repetição pode não ser tão favorável” (favorável não é problema textual, é opção, estilo, certo?), “o termo repetido muda a sonoridade das palavras pronunciadas anteriormente” (a repetição muda a sonoridade da palavra anterior, como assim?), “bem como, em outras palavras, o que foi dito anteriormente não terá a mesma intenção” (não consigo supor qualquer sentido aqui). Penso que, quanto à sonoridade, ela se refere à estilística fonética, mas isso não acontece por conta da

repetição. Observe a repetição do advérbio “anteriormente” nas duas últimas linhas.

Freitas se propõe a cotejar três textos de gêneros diferentes: panfleto, texto literário e textos discentes, explicando como a repetição funciona – ou não – em cada um deles. Não consta no artigo, como descrito nos objetivos, nenhuma análise dos outros textos mencionados, apenas um texto escolar, e “não textos”, no plural. Não há análise propriamente dita.

Buscamos, neste artigo uma definição da coesão lexical, o uso recorrente da repetição e a falta de sentido em seus enunciados, em textos de alguns gêneros do discurso (panfleto, texto literário e textos escolares). A intenção foi investigar os mecanismos coesivos escolhidos para a construção textual de um aluno do Ensino Médio.

No excerto acima, o texto confuso se perde e diz que investigará o texto de um aluno do Ensino Médio. No último parágrafo do artigo (abaixo), a autora generaliza usando o plural “alunos” e volta para o singular, “aluno”. Será uma generalização a partir do texto de apenas um aluno? Usa o adjetivo “elegante”, bastante discutível enquanto critério textual por sua subjetividade.

Contudo, foi possível perceber, através do texto exposto, que os alunos pouco utilizam os mecanismos coesivos, norteadores de um texto claro, preciso e elegante. Por essa razão, a coesão sinonímia pouco aparece nesses textos, tornando-se frequente a coesão realizada pelo mesmo item lexical. Por esta razão que aqui se enfatizou a breve análise dos mecanismos coesivos presentes no texto do aluno, buscando uma melhor explicação para o fenômeno tão frequente nesses textos: a repetição.

A clareza, um critério imprescindível para a textualidade, falha nos excertos acima. Um texto que se propõe a falar de textualidade peca exatamente nisso.

Para finalizar as observações, gostaria de retomar uma autora citada no artigo em tela, Antunes (2005, p. 85), a respeito do problema da repetição:

poderíamos identificar [...] casos de repetição não funcionais, ou inexpressivas, que tornaram o texto menos interessante ou menos informativo. Com esses textos, poderíamos exercer o procedimento da substituição de palavras por outras equivalentes. A busca de tais casos menos relevantes poderia partir de nossos próprios textos.

A essa fala de Antunes (2005), contraponho o parágrafo de Freitas abaixo, marcado por repetições e construção incoerente:

Em se tratando de repetição, existem muitos conceitos. Segundo Antunes, “a repetição corresponde a todo e qualquer empenho por fazer reaparecer no texto alguma palavra ou sequência de palavras que já ocorreram anteriormente”. [...] *Não é um texto sem conexão, sem sentido, é necessário haver uma ligação entre as palavras.* Há a conhecida metáfora do laço, a ideia de que cada segmento, cada frase do texto, precisa estar atada, presa uma à outra, sem pontas soltas; isto é, um texto coeso. (grifos meus)

Segundo Antunes (2005), a repetição é um recurso bastante funcional e desempenha

várias funções coesivas:

- a) indicar a ênfase de um determinado elemento;
- b) evidenciar o contraste entre dois segmentos textuais;
- c) expressar um tipo de quantificação;
- d) marcar a continuidade do tema em foco: a maior das funções.

Nenhuma delas justifica as iterações destacadas no texto: a palavra *repetição* acontece duas vezes nas primeiras linhas, uma delas dentro de uma citação, o que justificaria mas poderia ser evitada; *texto* aparece três vezes, quase em seguida. Em jornalismo, uma regra básica é que só se pode repetir uma palavra a partir da quinta linha, para evitar, justamente, o desgaste do termo. Além disso, a oração em itálico está sem sujeito e quase desconexa do restante; uma paráfrase desnecessária e mal construída.

Quando Freitas faz análise do texto do aluno e verifica repetições, assevera:

No Ensino Médio, é preciso que os alunos aprendam a base da construção de um texto a partir dos mecanismos textuais, ou seja, a coesão lexical por repetição. A prolixidade do texto, isto é, a repetição desnecessária de palavras pode tornar o texto cansativo, fraco de ideias e sem conhecimento de palavras sinônimas. O ideal seria apresentar aos alunos os mecanismos coesivos textuais.

Ora, se aplicarmos o mesmo critério de Freitas para seu texto, ele padecerá do mesmo veredicto: “um texto cansativo, fraco de ideias e sem conhecimento de palavras sinônimas”, com a diferença de que aquele era de aluno e este é um artigo que discute a repetição. Embora texto cansativo e sem conhecimento de palavras sinônimas me parece pouco objetivo, um texto fraco de ideias é algo totalmente novo e “sem noção”.

Antunes aponta também casos de repetições não-funcionais, nos quais não há propósito discursivo, como em “Ao sair de casa, deve-se trancar a porta de casa” (2005, p. 82-3), semelhantes aos casos registrados no texto: “Em se tratando de *repetição*, existem muitos conceitos. Segundo Antunes, a *repetição*” e também “cada frase do *texto*, precisa estar atada, presa uma à outra, sem pontas soltas; isto é, um *texto* coeso”.

A repetição sem função no texto também chama a atenção em um excerto de *A (re) escrita em espaço escolar*, de Agustini e Araújo (2019, p.65), na qual as autoras repetem três vezes “sendo assim” no espaço de doze linhas, em parágrafos consecutivos. Neste caso, creio que o problema seja, curiosamente, de revisão do texto (numa obra sobre reescrita), porque todos produzem desvios como esse, mas somos salvos por uma revisão atenta.

Um exemplo de repetição com função de ênfase está nas obras de Thomas Bernhard. Ele usa da repetição obsessiva como marca estilística e temática inconfundível em toda sua vasta e premiada produção. Em sua autobiografia, *Origem* (BERNHARD, 2006, p. 288), temos uma amostra disso: ele repete seguidamente alguns elementos, às vezes

repete apenas uma palavra, às vezes constrói novo sintagma com ela, mas as repetições acontecem sempre muito próximas:

Eu estava à procura da mudança, do desconhecido, talvez do estimulante e do inquietante também, e foi o que encontrei em Scherzhauserfeld. Não fui para o bairro de Scherzhauserfeld munido de compaixão, sempre detestei a compaixão, e mais ainda a autocompaixão. Não me permitia a compaixão, agi motivado apenas por uma questão de sobrevivência. Muito perto de pôr fim a minha vida, e *por todas as razões*, tive a ideia de interromper o caminho que já percorria fazia muitos anos com patológica apatia e total falta de imaginação, caminho no qual me havia posto a ambição melancólica dos meus educadores; dei meia-volta e disparei pela Reichenhallerstrasse na direção oposta, de início desejando apenas voltar, mas sem saber para onde. Daquele momento em diante, tudo seria diferente, pensei comigo, e era só o que pensava naquela minha agitação, teria de ser algo inteiramente oposto àquilo que eu fizera até então. E a repartição da Secretaria do Trabalho na Gaswerksgasse ficava na direção oposta, uma direção da qual eu não retornaria sob circunstância alguma. O conjunto habitacional de Scherzhauserfeld era o ponto extremo a que se chegava rumando naquela direção oposta, e eu fiz desse ponto extremo a minha meta. Nesse ponto extremo eu não podia fracassar. E o bairro de Scherzhauserfeld não era o extremo oposto apenas do ponto de vista geográfico, mas em todos os aspectos. (grifos meus; itálico do autor)

Esse estilo parece ser um dos elementos que faz com que suas obras sejam vistas como difíceis de serem abandonadas depois de iniciada a leitura, porque provocam uma identificação com a indignação do autor.

A obra literária, desde o momento em que atrai um leitor, invoca também o olhar crítico (PICON, 1969). Com o texto científico, dificilmente nos lembramos de que a forma também comunica. Isso talvez nos ajude a entender tantos textos mal escritos. O desgaste na leitura deveria ocorrer pela dificuldade do conteúdo, não da linguagem.

Picard (2008, p. 34) usa uma metáfora interessante para nos advertir da impressão que temos de nossos textos. Ele diz que não conseguimos sentir nosso próprio cheiro nem nos ver, a não ser no espelho, que é uma cópia deformada de nossa imagem. Assim também, só vemos nosso texto por uma via contaminada. Sem falar no estilo que poderia ser desenvolvido com o tempo, mas que normalmente não há prazo para isso, criando colchas de retalhos às quais chamamos texto. Ao passo que, o contrário, o bom texto contribui de inúmeras maneiras, como aponta Sena (2011, p. 22):

Quando dominadas, tais características [implicadas na escrita de um bom texto], muito mais do que adornos proclamados por meio de 'dicas' em cursos de redação, garantem maior segurança no exercício da crítica, maior autonomia no entendimento das entrelinhas do dizer, maior compreensão dos fatos que articulam a construção do mundo e, sobretudo, pela conquista do direito à palavra, maior espaço de interferências no jogo de poder que articula as sempre tensas relações sociais.

Nélida Pinõn, escritora laureada, recebeu críticas advindas sobre sua obra recém

publicada à época “A República dos Sonhos” que recaem sobre o estilo um tanto empolado e pobreza na forma. Fischer diz:

a alternância dos narradores, que poderia imprimir variedade ao andamento, pouca diferença faz, porque as três vozes são rigorosamente iguais, se exprimem com o mesmo vocabulário, a mesma sintaxe, a mesma obsessão por adjetivar, dramatizar, realçar em excesso.

Fischer aponta também outros detalhes que conferem um ar talvez inepto à obra da autora, considerada por muitos como hermética e cansativa. Implicações estruturais igualmente ficam aquém, segundo o crítico:

a isso se soma o esforço, infrutífero, por conferir um ar vetusto a Madruga e a seu avô, apresentado como grande contador de histórias, mas que não conta nenhuma delas. Algo disso se vê na tentativa de formular frases de sabedoria ancestral, como “só as palavras essenciais comovem de verdade”. (grifos do autor)

Fischer indica ainda que “o livro é menos as ações ou a subjetividade dos personagens e muito mais esses julgamentos, expostos numa abundância que sufoca o leitor, bloqueado para realizar mentalmente os sugestivos quadros do enredo”. Fischer não aponta diretamente, mas quando diz que o texto peca por “obsessão por adjetivar, dramatizar, realçar em excesso”, está infringindo o princípio do “menos é mais”. Veja esses exemplos levantados por Fischer:

“Breta sentia-se refletida no avô. Também ele a deblaterar contra uma solidão da qual já não poderia arrancar, como antes, gritos de triunfo e nacos de poder”; Madruga tinha a “crença de ser a vida uma batalha campal onde se impunha desfaldar a bandeira dos vencedores”. (grifos do autor)

As questões apontadas aqui, levantadas da crítica de Fischer, indicam que a forma tem participação imprescindível no texto, principalmente literário. Se se abre mão dela, baixa-se a guarda a críticas como as acima.

Os tempos de especialização em que vivemos nos dariam profissionais do conhecimento, estes, porém, nem sempre têm se mostrado escritores habilidosos. Picard (2008), como já apontei, diz que não temos tempo para o exercício da escrita. Talvez seja isso. E veja, não é uma questão apenas de leitura, porque provavelmente esses autores leem muito. É bastante comum ouvir-se que quem lê muito, escreve bem. Porém, Sena (2011, p.20-21) nos adverte que “cada uma dessas práticas mobiliza mecanismos e exigências específicas. Assim, aquela pessoa que se entrega ao hábito da leitura estará desenvolvendo habilidades para se tornar um bom leitor”.

Só a leitura não transforma o sujeito em bom escritor. É necessário que a leitura seja atenta à forma, porque escrita não trata apenas do conteúdo; é necessário que se observe as opções do autor e o resultado delas, ou seja, uma leitura quase análise linguística.

A TÍTULO DE FINALIZAÇÃO

Minha proposta era uma breve reflexão sobre como temos escrito academicamente. Se houver leitores para nossos textos (pois que o questionamento “quem está lendo nossos textos, uma vez que parece haver mais textos publicados que leitores” dá a entender um movimento descendente), é necessário que os textos colaborem com o momento da leitura. Veja bem que não estou propondo a facilitação do conteúdo, mas que a linguagem seja clara, objetiva e fluida; que os percalços textuais não sejam pedras no sapato de quem quer compreender o texto; que a briga pela compreensão seja pelo teor dele e não por sua forma. Embora King (2015) afirme que os textos ruins ensinam mais que os bons, é preciso consciência textual para saber distinguir o que é ruim em um texto.

Eu não procurava textos com problemas para analisar em sala de aula. Eu estava em busca de um texto que discutisse a coesão e me deparei com este que analisei aqui. Sempre que discuto um texto, exploro também a configuração estilística, o arranjo textual, porque mesmo o acadêmico não existe só como conteúdo, abrindo mão da forma, mas existe também textualmente, nos dois sentidos que esta palavra consegue assumir.

Sena, na introdução de *A engenharia do texto*, discute a dificuldade dos alunos em produzir textos coerentes e coesos, fenômeno que anteriormente registrava-se no ensino fundamental e médio, mas que hoje já se pós-graduou. O autor (SENA, 2011, p. 18) diz que

o razoável tempo de experiência em cursos de pós-graduação está a nos provar que as dificuldades para se concatenar as ideias em uma monografia ou dissertação, sempre excetuando alguns casos, persistem a tal ponto, que o professor orientador mais criterioso acaba tornando-se, também, co-autor na construção dos textos.

E o passo seguinte à pós-graduação é, normalmente, a sala de aula, o que tende a provocar um efeito dominó devastador. É contra esse efeito que precisamos resistir.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Carmem Lúcia H.; ARAÚJO, Érica Daniela de. *A (re)escrita em espaço escolar: a relação professor-saber-aluno*. Curitiba: Appris, 2019.

ALVARES, Maria Luisa Ortiz. *A tradução técnico-científica no contexto latino-americano*. 2006. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/58ra/atividades/TEXTOS/texto_264.html. Acesso em: 22 mar. 2021.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BERNHARD, Thomas. *Origem*. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FISHER, Luis Augusto. A ladeira íngreme de Nélida Pinón. Ilustríssima. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 set. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/09/1680462-a-ladeira-ingreme-de-nelida-pinon.shtml>. Acesso em: 01 maio. 2021.

FREITAS, Thaisa Raphaela de . *A coesão textual em diferentes gêneros do discurso*. Disponível em <https://www.trabalhosfeitos.com/search?query=FREITAS,%20Thaisa%20Raphaela%20de%20>. Acesso em: 03 jun.2021.

KING, Stephen. *Sobre a escrita*. Trad. Michel Teixeira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e Realidade*, v.28, n. 2, 2003. p. 101-115. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25643>. acesso em 02 jun.2021.

MASI, Domenico. *Ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

PICARD, Georges. *Todo mundo devia escrever*: a escrita como disciplina de pensamento. São Paulo: Parábola, 2008.

PICON, Gaëtan. *O escritor e sua sombra*. São Paulo: Nacional/USP, 1969.

SENA, Odenildo. *A engenharia do texto*: Um caminho rumo à prática da boa redação. 4. ed. Manaus: Valer, 2011.

TIBURI, Márcia. *Filosofia em comum*: para ler junto. Rio de Janeiro: Record, 2008.

A APLICAÇÃO DO INGLÊS INSTRUMENTAL COMO METODOLOGIA ATIVA EM PROJETO INTERDISCIPLINAR NO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 08/11/2021

Daniela Brugnaro Massari Sanches

Etec Trajano Camargo
Limeira – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/6816339870020937>

Gislaine Aparecida Barana Delbianco

Etec Trajano Camargo
Limeira – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/3382656321971844>

Ricardo Francischetti Jacob

Etec Trajano Camargo
Limeira – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/1553804692729843>

Sérgio Delbianco Filho

Etec Trajano Camargo
Limeira – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/2931793689846209>

RESUMO: O presente trabalho visa relatar como foi desenvolvido o projeto interdisciplinar entre a disciplina de Inglês Instrumental e práticas de laboratório, realizadas durante o 2º ciclo do curso de Técnico em Química, na Etec Trajano Camargo, unidade Limeira. A ideia do projeto foi embasada no desenvolvimento de competências necessárias, como a articulação dos saberes, conhecimentos e processos químicos das disciplinas dispostas na matriz curricular do curso, a fim de simular situações reais, antecipando-se a situações do futuro profissional. Para tanto, esta

proposta de atividade interdisciplinar ocorreu em duas etapas: sendo a primeira composta por apresentação dos objetivos, metodologia, cronograma de trabalho e organização dos grupos de alunos. Já na segunda etapa, durante as aulas de Inglês Instrumental, foram trabalhadas as técnicas de leitura, *skimming* e *scanning*, objetivando-se assim a utilização destas no decorrer da leitura dos textos técnicos apresentados aos grupos para as futuras atividades práticas e experimentais de laboratório. Após a prática de leitura e interpretação dos procedimentos técnicos por parte dos discentes, estes tiveram que reproduzir a teoria nas aulas práticas de laboratório e verificar os pontos positivos e negativos dos resultados alcançados. Por fim, com esta abordagem de aprendizagem, a interdisciplinaridade, pode-se notar que ambos, tanto discentes quanto docentes, passaram a ter um novo olhar, principalmente em relação a disciplina de Inglês Instrumental, que passou a ser parte integradora do curso de Técnico em Química. A prática da interdisciplinaridade permitiu aos alunos, no final do 2º ciclo, estarem aptos a interpretar textos técnicos em inglês e traduzi-los experimentalmente na forma de artefatos e/ou produtos acabados, os quais puderam ser denominados como indicadores qualitativos e quantitativos do projeto interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês Instrumental. Projeto interdisciplinar. Práticas de laboratório.

THE APPLICATION OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSE AS AN ACTIVE METHODOLOGY IN AN INTERDISCIPLINARY PROJECT IN THE TECHNICAL COURSE IN CHEMISTRY

ABSTRACT: This paper aims to report how the interdisciplinary project was developed between the discipline of English for specific purpose and laboratory practices, carried out during the 2nd cycle of the Chemistry Technician course, at Etec Trajano Camargo, Limeira. The project idea was based on the development of necessary skills, such as the articulation of knowledge, knowledge, and chemical processes of the subjects available in the course's curriculum, to simulate real situations, anticipating future situations of the professional future. Therefore, this proposal for an interdisciplinary activity took place in two stages: the first consisting of the presentation of the objectives, methodology, work schedule, and organization of groups of students. In the second stage, during the English for specific purpose classes, reading, skimming, and scanning techniques were worked on, to use while reading the technical texts presented to the groups for future practical and experimental laboratory activities. After the practice of reading and comprehension of the technical procedures by the students, they had to reproduce the theory in practical laboratory classes and verify the positive and negative points of the achieved results. Finally, with this learning approach, interdisciplinarity, it can be noted that both students and teachers have a new look, especially about the English for specific purpose subject, which became an integrative part of the Chemistry Technician course. The practice of interdisciplinarity allowed students, at the end of the 2nd cycle, to be able to interpret technical texts in English and experimentally translate them into artifacts and/or finished products, which could be called qualitative and quantitative indicators of the interdisciplinary project.

KEYWORDS: English for specific purpose. Interdisciplinary project. Laboratory practices.

1 | INTRODUÇÃO

Em sua concepção, a pedagogia de projetos sugere romper com as formas tradicionais de organização curricular, oferecendo uma alternativa à maneira rígida e quase intransponível de como as disciplinas e os conteúdos estão presentes nos livros didáticos e no planejamento dos professores. Ao trabalhar com temas, os projetos abrem uma perspectiva real para que o professor dialogue com os alunos e abra mais espaço no seu planejamento para que o aluno construa sua autonomia, sendo de fato, um sujeito de sua aprendizagem (SILVA, *et al.* 2008).

De acordo com Pazello (2005, p.42 apud MOROSOV; MARTINEZ, 2012, p.61), as principais características para a pedagogia de projetos são:

1. Articulação entre teoria e prática, considerando-as como dois momentos importantes no processo de ensino/aprendizagem.
2. Ligação entre presente e futuro, o que caracteriza a aplicabilidade do saber em questão.
3. Noção de lançar para frente vinculada à dificuldade crescente; clareza de objetivos, que devem ser pré-estabelecidos.

4. Influência do contexto, posto que aspectos socioculturais interagem e funcionam como variáveis na fase de elaboração, aplicação e resultado.
5. Processo composto de etapas e sequência organizadas em fases; mecanismo de mudança e ação.
6. Proposição de situação-problema, a qual envolve desafio; foco no interesse discente.
7. Preocupação com a diversidade e potencial do aprendiz.
8. Incentivo à cooperação e à integração durante o processo de ensino aprendizagem através de trabalhos de grupo.

De acordo com Fazenda (2005 apud URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009, p. 184),

[...] no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas esta responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que se diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes.

No conceito de Tavares (apud URBAN; MAIA; SCHEIBEL, 2009, p. 185),

O caminho interdisciplinar é amplo no seu contexto, revela um quadro que precisar ser redefinido e ampliado. Tal constatação induz-nos a refletir sobre a necessidade de professores e alunos trabalharem unidos, se conhecerem e se entrosarem juntos, vivenciarem uma ação educativa mais produtiva.

Segundo Tavares (apud FAZENDA, 2008, p. 135),

A interdisciplinaridade é uma exigência do mundo contemporâneo. Ela não só auxilia na compreensão do movimento de abertura frente ao problema do conhecimento e das transformações contínuas da contemporaneidade, mas busca dar sentido, principalmente nas instituições de ensino, ao trabalho do professor, para que ambos — professor e aluno — delineiem o caminho que idealizaram, revejam-se no sentido de juntos elaborarem o traçado de novas atitudes, novos caminhos, novas pesquisas, novos saberes, novos projetos (Pena, in Fazenda, 2002).

Novas metodologias buscam trazer os alunos mais perto da sala de aula em um papel de protagonismo, podemos citar a Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning - PBL). Dentro dessa metodologia, o aluno tem liberdade para buscar novos conhecimentos de acordo com o seu tempo, de forma interdisciplinar e o professor deixa de ser o transmissor do saber e toma a postura de orientador e motivador do aluno que descobre o conhecimento na forma de ator principal (CERQUEIRA, *et al.* 2016).

A separação da Ciência do dia a dia, foi imprescindível para constituir a Ciência Moderna, mas progressiva e desnecessariamente, lançou os outros saberes do cidadão para o descrédito e subjugação à Ciência. Atualmente, busca-se romper esta distância entre conhecimento científico e o senso comum, uma ruptura que nos afaste da lógica da monocultura e que proporcione uma pluralidade de conhecimentos. No ensino das Ciências, a mediação pedagógica, tem sido muito problemática, pouco se tem feito para

facilitar a construção do conhecimento. Hoje, num mundo profundamente transformado pela ciência e pela tecnologia, quando a tecnociência se tornou objeto de conflito social e de debate político, torna-se crucial uma mediação pedagógica mais atenta aos valores e limites da Ciência, para que o cidadão repense a ciência, a tecnologia, a cidadania, o mercado e o estilo de vida (SANTOS, 2018).

De acordo com o CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2020) o técnico em química é o profissional que atua no planejamento, na coordenação, na operação e controle dos processos industriais e produtivos; realiza vendas e assistência técnica de equipamentos e produtos químicos; participa do desenvolvimento de produtos e validação de métodos; atua com responsabilidade ambiental e em conformidade com as normas técnicas, de qualidade e de boas práticas de manufatura e de segurança, onde é possível observar que o papel do Inglês Instrumental.

A disciplina de Inglês Instrumental, no curso de Técnico em Química tem como atribuições e responsabilidades comunicar-se em contextos profissionais, em língua inglesa, utilizando a terminologia técnica e/ou científica da área; pesquisar e aplicar o vocabulário técnico da área, em língua inglesa; aplicar as estratégias de leitura e interpretação do idioma na compreensão de textos profissionais e busca estimular a comunicação nas relações interpessoais (CENTRO PAULA SOUZA, 2020).

A interdisciplinaridade é caracterizada pela presença de uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida em nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade, o que leva a transcender o espaço e se incorpora aos valores e atitudes humanos que compõem o perfil profissional/pessoal do professor interdisciplinar (GONÇALVES, 2015).

2 | OBJETIVO

Promover a interdisciplinaridade, buscando articular saberes, conhecimentos, e processos químicos entre as disciplinas de Inglês Instrumental e práticas de laboratório, a fim de simular situações reais, antecipando-se a situações do futuro profissional.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto foi apresentado aos alunos no início do semestre letivo pela disciplina de Inglês Instrumental, através da qual foram informados sobre os objetivos, as estratégias, cronograma de trabalho, organização dos grupos de trabalho (normalmente, adota-se os grupos de laboratório já definidos nas disciplinas experimentais) e o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à futura realização das atividades práticas e experimentais.

Na sequência, durante as aulas de Inglês Instrumental, foram trabalhadas as técnicas de leitura, skimming e scanning, objetivando-se assim a utilização destas no decorrer da leitura dos textos técnicos apresentados aos grupos para as futuras atividades

práticas e experimentais de laboratório.

Após a prática de leitura e interpretação dos procedimentos técnicos por parte dos discentes, estes tiveram que reproduzir a teoria nas aulas práticas de laboratório.

Como finalização do projeto interdisciplinar, os grupos realizaram apresentações em slides para a turma, tendo como foco principal apresentar o passo a passo dos procedimentos (figura 1 e 2) executados em laboratório, através da utilização de fotos que foram tiradas durante os ensaios (figura 3), assim como a produção textual em inglês abaixo de cada foto.

Etec Trajano Camargo – UE 104 – Limeira



Materials
05 Beckers
05 Glass rods
05 Flasks of different colors
500mL Boric acid solution
500mL Styrofoam glue
200gr sodium bicarbonate

Etec Trajano Camargo – UE 104 – Limeira



Procedure
1-) Take the becker and add 100mL of boric acid solution
2-) Add styrofoam 100mL
3-) Mix them during 3 or 5 minutes, it will form a viscous mixture.
4-) Put the mix in 5 different beckers
5-) Then add to each becker a different color
6-) It's ready to have fun. Enjoy it ☺.

CENTRO PAULA SOUZA
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

CENTRO PAULA SOUZA
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Figura 1. Materiais.

Figura 2. Procedimento.

Fonte: Os autores (2016).



Figura 3. Ensaios.

Fonte: Os autores (2016).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para finalização do projeto interdisciplinar, os alunos tiveram que apresentar os resultados e a discussão destes, devendo sugerir melhorias para replicação laboratorial

dos experimentos (figura 4).



Figura 4. Resultados dos ensaios.

Fonte: Os autores (2016).

É importante mencionar que todos os projetos foram apresentados em língua inglesa e compartilhados com toda sala, para que, eventualmente, pudessem ser novamente reproduzidos em laboratório.

Vale ressaltar que a apresentação do projeto interdisciplinar aos alunos ocorreu no início do semestre e acabou despertando muito interesse, curiosidade e dúvidas, pois ainda era uma incógnita saber se o procedimento do grupo daria certo na prática, uma vez que este estava atrelado a leitura e interpretação do texto pela equipe, ou seja, era literalmente a teoria virando prática, a leitura e interpretação de um texto resultando em produto acabado (figura 5).



Figura 5. Resultado das atividades experimentais.

Fonte: Os autores (2016).

Assim, nessa consonância, pode-se destacar vários aspectos positivos:

Mudança de comportamento dos discentes nas aulas de Inglês Instrumental, pois sabe-se que, na maioria das vezes, o ensino tradicional de Inglês Instrumental proporciona uma ação passiva e desvinculada do dia a dia do futuro técnico em química. O aprendiz é aparentemente tratado como mero ouvinte das informações que o professor expõe, ocasionando, quase sempre, o não relacionamento dos conhecimentos prévios do aluno, logo não há relação entre o que o aluno já sabe e aquilo que a ele está sendo ensinado, promovendo uma aprendizagem que não é significativa.

- As atividades avaliativas foram globais, avaliadas sobre diferentes objetivos, como por exemplo, na disciplina de Inglês Instrumental, o instrumento de avaliação utilizado foi a análise de um texto, tendo como indicadores de domínio para conhecimento a “interpretação”, já para habilidades a “expressão e leitura”, por fim para valores e atitudes o “cumprimento de prazos”. Nas disciplinas técnicas a avaliação ocorreu no desenvolvimento das atividades práticas do procedimento químico analisado na aula de Inglês Instrumental, ou seja, é a teoria virando prática, é a leitura e interpretação de um texto resultando em produto acabado, o que permite tornar a aprendizagem destes alunos mais significativa, consequentemente mais próxima do mercado de trabalho, além da mudança de opinião destes em relação às disciplinas não técnicas do curso técnico.
- Com desenvolvimento do projeto interdisciplinar, observou-se que os discentes passaram a ter um novo olhar para a disciplina de Inglês Instrumental, pois passaram a enxergá-la como parte integrante do curso de Técnico em Química, e não mais como algo desvinculado. Desta forma, os alunos se encontraram aptos a interpretar textos técnicos em inglês e traduzi-los experimentalmente na forma de artefatos e/ou produtos acabados, os quais podem ser denominados como indicadores qualitativos e quantitativos do projeto interdisciplinar. Além de conseguirem perceber como esta disciplina está intimamente ligada a sua área de trabalho e a possibilidade de grande êxito em sua trajetória profissional.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Inglês Instrumental no curso Técnico é visto como algo que não se relaciona ao dia a dia, sendo difícil e sem aplicação. A maioria dos alunos da ETEC chegam à instituição sem gostar deste componente, entretanto, o trabalho com projetos rompe muitas barreiras, pois leva o aluno a estudar outros conteúdos e cativa alunos que não gostam de estudar, de fazer leitura.

Trabalhar projetos pode ser uma boa alternativa para a evolução e domínio do conhecimento, como também estímulo ao estudo, mas os orientadores precisam se preparar para o novo e para situações fora do cotidiano, necessitam saber ajustar as pesquisas às condições de trabalho que sua escola oferece, uma vez que, o conhecimento se faz no dia

a dia e o professor atua como o facilitador deste aprendizado.

Cada vez mais é possível afirmar que o modelo tradicional pedagógico em que o professor ensina e o aluno aprende está sendo repensado por grande parte dos profissionais da Educação e, que a aprendizagem ativa pode se dar empregando-se diferentes técnicas de ensino, baseadas em um envolvimento maior do aluno, cujo papel de protagonista torna-o responsável por sua aprendizagem. A técnica de aprendizagem ativa oportuniza grande contribuição para esse movimento de mudanças.

Integrar as diferentes áreas do conhecimento, levar os alunos a buscar respostas, desenvolver a criatividade, tornar as aulas mais interessantes e integradas, transforma os alunos em futuros profissionais com maior capacidade de desenvolver diferentes competências e habilidades, estando mais preparados para resolver problemas.

Durante a execução deste projeto interdisciplinar, foi possível notar uma nova percepção por parte dos alunos e dos professores. Ficou claro que, a disciplina de Inglês Instrumental é diferente da disciplina de Língua Estrangeira Moderna - Inglês, pois a primeira foca em textos técnicos da área do profissional de Química, assim como vocabulários e expressões técnicas, além de se trabalhar com grande aprofundamento as técnicas de leitura. Dessa forma, torna-se ainda mais evidente para o aluno o quanto esta disciplina está próxima da sua realidade profissional e ao mesmo tempo interligada as demais disciplinas do curso, principalmente quando se tem como objetivo comum o trabalho interdisciplinar.

Logo, podemos afirmar que a grande maioria dos alunos se encontra apta a interpretar textos técnicos em inglês e traduzi-los experimentalmente na forma de artefatos e/ou produtos acabados no final do ciclo, denominando tais fatores como indicadores qualitativos e quantitativos deste projeto interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL; Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília: MEC: 2020. Eixo Tecnológico: “Produção Industrial” (*site*: <http://cnct.mec.gov.br/cursos>).

CERQUEIRA, R.; GUIMARÃES, L. M.; NORONHA, J. L. **Proposta de Aplicação da Metodologia PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas) em Disciplina do Curso de Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)**. Portal de Revistas UNISUAM (Centro Universitário Augusto Motta), v. 1, n.1, 2016.

FAZENDA, Ivani et al. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. 199p.

GONÇALVES, C. J.; **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em 21/nov/2015.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, **Plano de Curso de Técnico em Química**, disponível em: [http://www.etelg.com.br/paginaete /cursos/planos/planocurso/pc_quimica.pdf](http://www.etelg.com.br/paginaete/cursos/planos/planocurso/pc_quimica.pdf), acessado em 2021.

MOROSOV, Ivete; MARTINEZ, Juliana Zeggio. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. 1ªed. Curitiba: Intersaberes, 2012. 190p.

SANTOS, M.E. V. M.; **Ciência cidadã. Uma via para a educação cidadã**, Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p809.pdf>>, acessado em: julho de 2020.

SILVA, P. B., BEZERRA V. S., GREGO A. e SOUZA L. H. A., **A Pedagogia de Projetos no Ensino de Química - O Caminho das Águas na Região Metropolitana do Recife: dos Mananciais ao Reaproveitamento dos Esgotos**, Química Nova na Escola, n. 29, agosto, 2008.

URBAN, Ana Cláudia; MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani. **Didática: organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 340 p.

LA REPRODUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA ENFERMERÍA EN GUANAJUATO

Data de aceite: 01/02/2022

Elia Lona Moctezuma

Universidad de Guanajuato, Campus
Guanajuato, México

Elia Lara Lona

Universidad de Guanajuato, Campus León,
Departamento de Medicina y Nutrición. México

RESUMEN: El presente trabajo es el resultado de una revisión documental minuciosa, proveniente de los fondos históricos de la ciudad de Guanajuato, Guanajuato, para reconstruir los eventos relacionados con la enseñanza de la enfermería y la atención médica en la localidad, a fin de identificar los modos empleados para la transmisión de este conocimiento. Este texto tiene un carácter exploratorio, debido a la ausencia de trabajos similares en la búsqueda de patrones o similitudes en ciertas concepciones pedagógicas practicadas por las profesoras de enfermería. A la luz de la Teoría de la Reproducción de Bourdieu se coloca a la educación y en concreto a la escuela como uno de los aparatos ideológicos del Estado, encargado de perpetuar la cultura dominante y con ella la base de las desigualdades sociales, que, en el caso de enfermería aquí analizado, ayuda a explicar el papel que juega la reproducción al interior de las relaciones, en su contexto y en el proceso de enseñanza. Para los fines de esta exposición se presentan algunos de los resultados parciales pertenecientes a un estudio descriptivo-interpretativo en proceso, del cual pueden extraerse elementos sobre el

papel determinante que tiene la enseñanza de la enfermería en el reforzamiento de un cierto modelo que recicla valores de obediencia, dependencia y sumisión. Las ideas obtenidas pretenden recuperar los hechos históricos más relevantes de la enseñanza de la enfermería, abonar a la consolidación profesional y al abatimiento de la indefinición epistemológica que la inclina fuertemente hacia currículos de racionalidad técnica; se pretende también motivar a la reflexión sobre la comprensión del campo sanitario como un espacio de conjunción de poderes asimétricos donde circulan los bienes simbólicos, sin lucha por la hegemonía de los saberes y con relaciones de dominación/dependencia, que dan por resultado una violencia simbólica suave en razón de la complicidad del agente que la sufre por el desconocimiento del grado de arbitrariedad ejercido y la aceptación de su aparente legitimidad.

PALABRAS CLAVE: Reproducción social, historia de la enfermería, enseñanza de la enfermería, violencia simbólica.

ABSTRACT: This research is the result of a thorough documentary review from historical collections from Guanajuato city to reconstruct the events related to local Nursing Education and medical care to identify the transmitting methods of this knowledge. The nature of this text is exploratory, due to the lack of similar works in pursuit of patterns or similarities on certain educational conceptions practiced by nursing professors. In accordance with Bourdieu's Reproduction Theory, education and, particularly schools, are placed as one of the ideological

machines of the State, in charge of perpetuating the dominant culture and the basis of inequalities with it. The case of Nursing helps to explain the part played by the Reproduction inside the relationships, in their context and in the learning process. For exhibitional purposes some partial results belonging to a descriptive-interpretative study in process are presented, from which can be extracted some elements about the decisive role that Nursing Education plays in the strengthening of a certain model that recycles values as obedience, dependence and submission. Drawn ideas aim to recover the most significant historical facts about Nursing Education, work for professional consolidation and contribute on the decay of epistemological vagueness that tilts it amongst technical rationality curriculums. The intention is to give pause for thought about the Health Field as a place of asymmetrical power conjunction where symbolic goods are moving, without a struggle for the hegemony of knowledge and with relations of domination/dependence, which result on a soft symbolic violence due to the agent's complicity who suffers it by their ignorance about the despotism and the acceptance of its own perceived legitimacy.

KEYWORDS: Social Reproduction, nursing history, nursing education, symbolic violence.

1 | INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo reflexionamos sobre la congruencia entre la expectativa discursiva del colectivo con respecto a la formación escolarizada de la enfermería en Guanajuato.

Independientemente de las discusiones que colocan a la enfermería como disciplina o profesión, existe la certeza de que los tiempos actuales requieren de un tipo de enfermera con un perfil diferente que responda a otras necesidades, de tal suerte que se le piden atributos como la capacidad analítica, juicio crítico, comprensión, respeto, tolerancia y destreza instrumental, en fin, competencias para un cuidado de verdadera interrelación, entre ellas las de tipo social, que se definen en el proyecto Tuning (Ayala Guzmán, Verde Flota, & Araceli Monroy-Rojas, 2017), (González, Wanegaar, & Benitone, 2004) como las capacidades individuales relativas a la expresión de sus propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica relacionadas con la habilidad de trabajo en equipo, la aceptación de compromiso social y ético o, como lo señala Pérez y Garanto en Natalia y Clemente (2008), un conjunto de procesos cognitivos y emocionales que sustentan comportamientos como adecuados, teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos.

Si bien es cierto que no han dejado de manifestarse en la práctica comportamientos en ocasiones desafortunados como la obediencia, el altruismo, el sacrificio, la dependencia y la sumisión, nos encontramos con que estas actitudes han sido negadas en gran medida por el profesorado bajo la justificación de que la enfermería posee un exclusivo corpus de conocimientos y metodologías, producto del estudio concreto de las necesidades humanas. Pese a ello, también son de considerarse otros factores en contrapeso, como la ausencia de un espacio propio de intervención profesional (Medina Moya, 2006: 20).

Las modificaciones a la educación de las profesiones de la salud en el mundo,

mencionadas a partir del Informe Flexner de 1910, han sido contempladas en tres generaciones de reformas educativas: la primera centrada en currículos basados en la ciencia; la segunda mediante currículos basados en la resolución de problemas, y la presente (tercera generación) con un currículo basado en sistemas para mejorar el rendimiento de los sistemas de salud mediante competencias profesionales esenciales respecto de contextos específicos. La comisión internacional destinada a este análisis identificó que todos los profesionales de la salud (medicina, enfermería y salud pública) deberán ser entrenados para movilizar el conocimiento y comprometerse al razonamiento crítico y conducta ética a modo de participar en los sistemas de salud centrados en el paciente y la población (Frenk J., 2011).

La educación de la enfermera es el resultado de una relación estrecha entre objetivos, fines y medios en la que existen contradicciones en las percepciones entre teoría y práctica; las profesoras manifiestan sus intenciones de formar un estudiante responsable y crítico con capacidad de análisis, pero las estrategias didácticas empleadas y los patrones de relación con las alumnas manifiestan lo contrario al tratar de imponer un modelo normativo. Mientras las enfermeras clínicas consideran que la estudiante debe adaptarse a una cultura médica en hospital después de proceder de una cultura enfermera escolar, la estudiante asume interpretaciones contradictorias, comprueba el papel subordinado que realiza en sus prácticas clínicas en relación con su enseñanza y se desmotiva (Medina Moya, 2006: 20-21).

Estos mundos separados que a su vez se dividen en territorios y facciones son jerárquicos, manifiestan las relaciones de poder y muestran a momentos las características del oprimido (inseguridad o agresividad) (Medina Moya, 2006: 89-93; 154-158), primero como mujeres en una sociedad patriarcal y luego como enfermeras en un sistema de salud controlado por médicos; en consecuencia, la profesional incipiente tiene una visión distorsionada de su realidad, de la cual toma los valores del opresor como dependencia emocional y violencia horizontal.

Como resultado de estas concepciones opuestas, el grupo se encuentra inmerso en una crisis que tendrá que resolverse (como ya se ha iniciado) desde la toma de conciencia de las mismas enfermeras, que se aboquen a repensar la esencia de su quehacer y a comprender las relaciones con los otros ejerciendo un mayor acercamiento para entender sus posiciones, a fin de propiciar que las enfermeras desde la docencia o desde la clínica se atrevan a romper las condiciones de la práctica, para erradicar así el paradigma de la profesión auxiliar; que se permitan analizar las características que se atribuyen al comportamiento profesional de las enfermeras: la lealtad con el médico y la subordinación, comportamientos asociados a las recompensas en forma de prestigio y estatus en el primer caso, y en el segundo a la seguridad de su reconocimiento como miembro del equipo de salud (Medina Moya, 2006: 19-21).

En principio se reconoce que el objeto formal de la enfermería es el cuidado al ser

humano, individual o en colectividad; que su fuente principal de conocimientos es el conjunto de sus necesidades y el contexto en que se sucede esta interrelación es el continuo de la vida y los problemas de salud/enfermedad representados en el sistema sanitario.

A partir de estas aproximaciones a la realidad surge el interés por revisar el proceso mediante el cual el estudiante asimila los conocimientos, valores y creencias de la cultura enfermera y por reconocer que la forma de producción, selección y enseñanza de las competencias en el terreno de la enfermería es una construcción social generada en acciones de poder y control social definido a partir del uso de conocimiento científico que no le es propio y que determina las bases con las cuales se relaciona (Medina Moya, 2006: 21).

Situados en el campo cultural al cual pertenece la educación, y desde la visión de la escuela como principal instancia que contribuye a la reproducción de la estructura que distribuye el capital cultural entre las clases con sus acciones pedagógicas, podemos entender que la escuela es la responsable de cumplir la función social de enseñar y diseñar planes de aprendizaje legítimos, y que coincide con la cultura de las clases dominantes gracias a una violencia simbólica ejercida en tanto que impone ciertos significados negativos.

Por años se ha sentido una fuerte desvinculación entre lo que se enseña en el aula alrededor del cuidado enfermero y lo que realmente se practica en el sistema de salud en el cuidado directo al paciente, atribuyendo esta discrepancia a múltiples razones. Se han dedicado esfuerzos para adecuar los perfiles epidemiológicos a la currícula, a la capacitación de los profesores para lograr expertiz en el manejo de los métodos, estrategias y técnicas didácticas; empero, no se ha logrado penetrar en el campo epistemológico del cuidado. Es cierto que se cuenta con bastante conocimiento en el sentido de la disponibilidad de teóricos en el área, pero todavía no permea hasta los diseños curriculares.

Este documento tiene un enfoque dividido en cuatro objetivos identificables. En primer lugar, pretende recuperar de la historia y la experiencia los hechos más significativos que han marcado el proceso de desarrollo de la enfermería en Guanajuato, conformando de esta manera un estado del arte de la disciplina enfermera y mejorar la comprensión de su actuar en el campo sanitario, para así, en un segundo momento, contribuir a la reflexión sobre el cuidado, con la intención de entender las relaciones entre la función de la educación en enfermería y la perpetuación del patrón social que justifica las desigualdades sociales.

En tercer lugar, intenta contribuir a la comprensión del juego de los distintos elementos en la transmisión de conocimientos, haciendo un acercamiento a la objetivación de lo que se mantiene visible y oculto en la currícula y en los entornos profesionales de la enfermería. Por último, procura ayudar a la interpretación de las prácticas educativas, conociendo el discurso pedagógico empleado en la legitimización de los saberes y por medio de la noción de capital cultural.

Para la consecución de los objetivos expuestos, es necesario conocer a fondo

y de manera previa la problemática que atañe al tema expreso. Habrá que decir, en consecuencia, que las visiones antagónicas entre el cuidado de enfermería y la enseñanza del mismo, entre la realidad del campo ocupacional y la perspectiva académica, no se corresponden con las experiencias de las enfermeras profesionales ni con la visión de los estudiantes de enfermería; que los conocimientos científicos que utiliza la enfermería en su quehacer profesional pertenecen a otras disciplinas, situación determinante en el tipo de relaciones de poder y dominación que se establecen en el proceso educativo y que inciden en la ausencia de un espacio de intervención profesional autónomo; y, no menos importante, que el hecho de encontrar las características del discurso pedagógico entendido como las prácticas y procesos sociales que tienen lugar en la escuela de enfermería (no sólo lo explicitado curricularmente), así como conocer las bases sociales de la génesis del discurso legitimante en la enseñanza de la enfermería, es una tarea que en definitiva nos compete a todos.

A partir de la problemática anotada será posible obtener claridad acerca del contexto y estado actual y anterior de la enfermería clínica y escolar en Guanajuato, no sin antes abordar cuestiones específicas, referentes a cómo es el proceso de producción y selección de la trasmisión y asimilación de competencias; cuáles son las vivencias que permiten a las estudiantes adquirir los sistemas de creencias de la profesión de enfermería, o qué papel juega el contexto social en la trasmisión de los conocimientos. Para finalizar, afrontaremos estos asuntos por medio de la expansión de la información ya propuesta y con datos de relevancia social y profesional.

2 | MARCO CONCEPTUAL

La enseñanza de la enfermería es una actividad cambiante, inestable, fluida y compleja que permite múltiples interpretaciones. Como actividad social posee un alto grado de incertidumbre y está codeterminada por la interacción de los sujetos de la relación pedagógica; esto es, los (profesoras, estudiantes y participantes de los entornos clínicos).

Al abordar la trasmisión del conocimiento de enfermería desde la perspectiva de la Teoría de la Reproducción de Bourdieu, se parte de los elementos básicos de la función educativa en tanto reproductora de las relaciones de clase desarrolladas desde el campo cultural y en su carácter de instancia legítima para la conservación de la ideología de las clases dominantes (Bourdieu, 2000).

La escuela resulta ser la poseedora de la función social de enseñar y de diseñar el conocimiento que debe ser aprendido de manera legítima presentándolo como la cultura objetiva; indiscutible hecho que la transforma en generadora de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977), en virtud de que impone significaciones como verdaderas y es reproductora natural de la estructura social.

La Universidad Mexicana entre 1960 y 1980 se expandió diversificando su oferta

geográfica y disciplinaria hasta volverla universal aumentando la demanda por estudios universitarios (Casillas 1990); entonces, los orígenes de los estudiantes se modificaron diversificando la composición entre los estratos sociales de procedencia y considerando la noción de capital cultural como determinante para acercarse a la historia social de los individuos, puesto que conjunta la influencia familiar y la propia trayectoria del individuo (Casillas, 2007).

El sistema sanitario que resulta determinante en la formación de todos los profesionales de la salud es el marco en el que se van a mostrar las relaciones de poder establecidas en función de objetivos que plantean los hombres que ejercen el control (Frenk, 1997).

II. Metodología Se llevó a cabo revisión documental de fondos históricos para recopilar hechos que den cuenta de la naturaleza social e histórica del proceso de la enfermería, e indaga sobre las acciones humanas que determinaron la formación de las estructuras que hoy se conocen como “campo del cuidado”.

Método cualitativo e interpretativo de corte etnográfico que permite acceder a los significados que poseen los profesores y estudiantes de enfermería para comprender su actividad disciplinar (Medina Moya, 2006);

Se empleó el recurso de entrevistas aplicadas a enfermeras actuales y de otras épocas y la observación dirigida al significado que tiene para las enfermeras el proceso de trasmisión de conocimientos.

Para la diferenciación de las estudiantes con base en la noción del capital cultural que poseen en su estado institucionalizado (Bourdieu, 1990) se optó por algunas de las variables utilizadas por Casillas (2007), como son: la influencia escolar que sintetiza la historia colegial del alumno a través de la indagación del promedio de bachillerato; condición de reprobación; la continuidad de la trayectoria escolar y la calificación obtenida en el examen de admisión, agrupándolos según la posesión de capital escolar en alto, medio y bajo, dando como resultado cinco tipos de estudiantes: las herederas, las heroínas, las pobres exitosas, las de riesgo y alto riesgo.

3 I ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

El desarrollo de la enfermería a nivel del caso estudiado transitó por las cuatro etapas del cuidado conocidas en todo el mundo: la etapa doméstica, la vocacional, la técnica y la profesional (Martínez y Chamorro, 2011); de igual manera sucedió con los rasgos que identifican a cada paradigma enfermero: el de la categorización el de la integración y el de la transformación (Rivas y Vargas, 2005) caminando en paralelo con las transformaciones de la sociedad doméstica a la sociedad capitalista, con el monopolio del Estado sobre la autoridad basada en el derecho.

Cuando nace la enfermería lo hace en tiempos convulsionados por conflictos

armados, para sustituir en parte la desaparición de la partera, para suplir la carencia de personal de los hospitales por la expulsión de los religiosos a cargo de ellos y para hacer frente a las enfermedades, epidemias y desastres, pero lo más significativo y que ha afectado el desarrollo posterior de la disciplina, es que se crea con los objetivos de apoyar al quehacer médico, servir de agente de enfrentamiento con la partera empírica o tradicional para eliminarla y servir de enlace entre el médico y la paciente obstétrica que por pudor y costumbre no deseaba ser atendida por un hombre (Torres Barrera y Zambrano, 2010); el cuidado de enfermería que debía ser la esencia de sus acciones estaba totalmente ausente y en consecuencia la enseñanza estuvo guiada por el modelo médico de atención a la enfermedad en un contexto de predominio clínico y con énfasis en la ejecución de técnicas aprendidas por observación y al lado del paciente (Torres Barrera y Zambrano, 2010).

Instalada a plenitud la medicalización y con ello el papel preponderante de los hospitales y los avances tecnológicos y científicos que se iban sucediendo, la enfermería se requiere más fortalecida en la técnica y la experiencia; se fomenta la especialización para ciertas áreas o procedimientos, se le exige mayor preparación académica y ésta se vuelve escolar o universitaria, por lo que se percibe como un cierto progreso.

Otro aspecto significativo en el desarrollo de la enfermería es la integración de la mujer al mercado laboral y al sistema educativo en condiciones de desventaja, toda vez que el Estado promueve un imaginario donde prevalece la inferioridad femenina y la política es educarla para mejorar su vida y salvarla de la prostitución ofertándole dos carreras: el magisterio y la enfermería, por lo que se consolidó de a poco la exclusión, la discriminación de género y, en general, las relaciones desiguales dentro del sistema sanitario.

Proceso de ser enfermera

El proceso de transmisión de conocimientos inicia desde el contexto social y personal de quien toma la decisión de ser enfermera; luego le sigue un período de socialización que recibe en la escuela, posteriormente su ingreso y desarrollo en el sistema sanitario (centros asistenciales) y por último el grado de madurez profesional obtenido con la experiencia (Ramíó Jofre, 2005). La selección de la carrera de enfermería se realiza la mayor parte del tiempo bajo criterios de orden práctico como el rápido ingreso al mercado laboral, la solución inmediata de problemáticas personales, por proposición o imitación familiar, como vía de acceso a la carrera de medicina y últimamente, en 2014 y 2015, fue seleccionada como primera opción libre por un 63 y un 71% respectivamente.

A través de la consulta al instrumento de Evaluación Nacional Especializada por Carrera Profesional EGEL 2015, se obtuvieron datos relevantes sobre el perfil sociodemográfico a nivel nacional y sobre los conocimientos y habilidades requeridos para el desempeño de la enfermería, tales como los siguientes: la edad promedio de los estudiantes es de 20 años (62 %); predomina el género femenino (77%); solteras (81.7%), con empleo (39.6 %) donde el rango salarial que predomina es de \$10,000 pesos o menos.

Sobre el examen de titulación en 2015 se obtuvo un 7.2% con sobresaliente, un 38.9% satisfactorio y 48.1% no satisfactorio. A medida que los padres tienen estudios de primaria o no cuentan con ellos la probabilidad de no obtener un buen desempeño es mayor (EGEL 2015).

En la promoción agosto 2017 del Departamento de Enfermería Sede Guanajuato se presentaron a examen de selección 162; aceptadas 80 (49.4%), promedio de 20 años con predominio femenino (87.7%) y poca presencia masculina (12.3%). De la población aceptada el 88.75% es femenina y el 11.25% es masculina; el 97 % de los estudiantes pertenecen a los diferentes municipios del estado de Guanajuato y sólo el 3% a otros estados (Hidalgo, Michoacán y Aguascalientes).

Casi todos provienen de las zonas urbanas municipales cercanas a la ciudad de Guanajuato y las escuelas de procedencia son bachillerato tecnológico 28 (35%); preparatoria privada 20 (25%); no indica 10 (12.5%); preparatoria pública 11 (13.75%); Telebachillerato 5 (6.25 %); Secundaria 3 (3.75%); bachillerato administrativo; o secundaria privada 1 (1.25%). En el examen de conocimientos se observó un rango de 5.5 a 1.8 puntos; en el examen EXHCOBA de 8.11 a 2.11; en el examen psicométrico de 9.29 a 5.33; en el promedio de la escuela de procedencia de 9.3 a 7.00; en exámenes extraordinarios de 15 a 0; en la calificación final de 6.7 a 4.3. Siguiendo los criterios de Casillas los alumnos aceptados se ubican en nivel medio y alto (medio de 7.1 a 8 y alto de 8.1 a más).

Por el indicador de exámenes extraordinarios se ubican como alumnos reprobadores, la trayectoria continua o discontinua no fue explorada y por la calificación obtenida en el examen de admisión se observa un capital escolar bajo, que engloba según la descripción de Casillas bajos promedios, reprobadores, y bajas notas en el examen de admisión, lo que supone dificultades en el camino de la educación superior en virtud de un capital cultural disminuido (Bourdieu y Passeron, 2009).

En principio es claro que la producción, selección y transmisión de lo que se enseña proviene de la estructura del Estado a través de las políticas públicas de educación y de salud y del sistema sanitario que delimita los roles de las profesiones. El campo de la salud dominado por la profesión médica como poseedora del capital cultural más importante determina lo que es legítimo y verdadero, expandiendo su criterio hacia el imaginario social que lo comparte.

Como parte de esa estrategia para la imposición de los saberes como legítimos se han desarrollado una serie de instituciones de control sobre la enseñanza de la enfermería que determinan el diseño curricular hasta los más ínfimos detalles, como son la Comisión Interinstitucional para la formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS) y Comisión Interinstitucional de Enfermería por parte del Sistema de Salud y por parte del Sistema Educativo, las instancias de acreditación y certificación Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería A. C. (COMACE) más un cúmulo de normas oficiales de observancia obligatoria para homogeneizar la prestación de los cuidados y la organización

del trabajo de enfermería, encaminadas, en aras de la estandarización y normalización de los cuidados, al seguimiento irreflexivo de protocolos que inhiben la creatividad.

Años atrás era dominio visible y objetivo al depender las escuelas de enfermería de los hospitales y de personal médico. A raíz de la separación física y administrativa de ellas, se forma la idea de que son las enfermeras quienes toman el destino de su propia educación bajo la apariencia de ser autónoma, independiente y neutral; sin embargo, esa percepción, a pesar de ser producto de un esfuerzo enorme, no es suficiente para hablar de autonomía o profesionalización (Wilenski, 1964) con los seis criterios del rol profesional o Parsons (servicios competitivos, autoridad profesional y neutralidad afectiva) mencionados en Urteaga (2008)

La enfermería de Guanajuato es universitaria desde su nacimiento de carácter empírico en 1870, pero avalada con exámenes realizados por la institución, no obstante, no fue reconocida por el colectivo social, sino que había diferencias en el estatus que se le otorgaba a otras carreras como las del foro, las eclesiásticas o las del Instituto de Minería, importante por la actividad de la región. Comienza a desarrollar su conocimiento como una ocupación complementaria para luego evolucionar hacia una profesión complementaria (Chuaqui, 2014). Conforme fue adquiriendo más conocimientos formales se le pidió educación primaria (1913) que egresaba a la alumna como partera; educación secundaria (1958), que la egresaba como enfermera partera, y nivel preparatoria (1993) que la forma como licenciada en enfermería; aun así, los contenidos curriculares, además de no ser sujetos de análisis profundo en búsqueda de una posición epistemológica propia, obedecieron a un arreglo conveniente al Sistema de Salud siguiendo sus objetivos y a una adhesión extrema al modelo biomédico.

Actualmente, la corriente pedagógica influyente en los currículos es el constructivismo a partir de la teoría cognitiva de Vygotsky, toda vez que se considera importante para el aprendizaje la relación estrecha entre el desarrollo intelectual del individuo y el entorno social del proceso, misma que se exige de manera formal por la instancia nacional reguladora como requisito para el otorgamiento de espacios clínicos de práctica.

En cuanto al discurso pedagógico, se advierte discrepancia en la relación teoría-práctica y entre la academia y los servicios de salud; en el primer ambiente se proclama autonomía, libertad y creatividad, mientras que en el segundo se respira un ambiente de dependencia y sumisión, escenario confuso para el estudiante que termina por ceder ante la fuerza del aprendizaje vicario de las conductas y relaciones observadas en donde además se incluye la participación del paciente (Medina Moya, 2006: 135-137).

Aunque en los dos ámbitos se ejerce la violencia simbólica en los ambientes clínicos que forman el complemento del aula, se percibe claramente la posición subalterna en el trabajo de la enfermera, pues ella es la responsable de atender las indicaciones del médico, realizar el trabajo pesado, portar la condición social del médico, lo sigue, lo atiende, limpia el consultorio, lleva los expedientes, haciendo más visible el peso de la segregación por

género en las conductas asumidas por los distintos agentes.

El lenguaje cotidiano desempeña un papel importante en las relaciones de poder: la forma y los títulos con que la enfermera se dirige al médico son demostración de cómo se ejerce la autoridad y la dominación. El primer reglamento de enfermería implantado en el Hospital Juárez ya indicaba que la enfermera debería dirigirse a él con respeto y llamándolo “señor doctor”, además de establecerse el uso obligatorio del uniforme y el baño por lo menos dos veces a la semana. Asimismo, todas las observaciones negativas respecto del mal cuidado del paciente pueden hacerse a la enfermera en la presencia de familiares o extraños, no así de manera inversa.

La infraestructura de las instituciones de salud de cierto nivel también refleja la concepción del trabajo enfermero y las desigualdades; es frecuente encontrar salas de descanso y salas de baño para uso exclusivo de los médicos a pesar de las largas jornadas laborales que las enfermeras deben cubrir.

La estructura laboral institucional y más puntualmente la hospitalaria es un campo en el que la enfermera juega un rol de posición intermedia entre el médico y el personal técnico o auxiliar que está bajo su jurisdicción, o bien, entre el sistema de salud y el paciente, un rol definido desde luego por patrones tradicionales de género que reproducen los roles domésticos, en los cuales se fortalece la idea de profesión complementaria por tanto que es fuente de bienestar por sus atributos femeninos.

En el campo de la salud, la enfermera no disputa el poder sobre los bienes culturales de conocimiento generado; la investigación es poco desarrollada y los avances estratégicos que se han intentado no son tema de interés para reflexión de las enfermeras. La enfermera no puede luchar tampoco por la hegemonía de su relación con el paciente porque la acción de curar y de cuidar son claras en cuanto a quién detenta el poder que le da seguridad para su recuperación.

La violencia simbólica en los campos clínicos es obvia en la medida que se imponen significaciones como válidas en el ejercicio de una dominación masculina, o dicho de otra forma, el campo clínico es el espacio donde se encuentran un grupo social dominante y mayoritariamente masculino con otro dominado y femenino —ambos necesarios para el sistema—, que tienen el mismo sujeto de estudio pero con objetivos y posesiones diferentes de capitales y formas de vida.

La buena enfermera en este terreno es aquella que además de dominar los procedimientos y las tecnologías médicas con destreza se anticipa no sólo a las necesidades de los pacientes, sino incluso a las del médico para que éste pueda realizar sus acciones con eficacia. Basta con mirar áreas quirúrgicas en las cuales la ayudantía y la sincronización son mayores; la intuición femenina en las ideas de Bourdieu está presente y es inseparable de la sumisión objetiva y subjetiva, pues “es parte de la obligación que tienen los dominados de prestar mayor atención y adelantarse a los deseos tácitos de los dominantes” (Sandoval, 2002).

La violencia también es ejercida por la propia enfermera sobre los pacientes y sobre las estudiantes como reflejo de la violencia de que ella es objeto, y de manera significativa sobre sus pares, impidiendo la cohesión y el desarrollo profesional (violencia transversal u horizontal).

Los conocimientos se evalúan privilegiando el seguimiento de competencias de orden práctico, de habilidades y de pasos procedimentales a los que contribuyen en gran medida todos los protocolos establecidos como normas oficiales para cada problema de salud identificado.

Los procesos en el aula distan mucho de la realidad clínica; aquí prevalecen recomendaciones como lo que se debe o no hacer limitando el potencial del estudiante y el eje fundamental es sencillamente un buen comportamiento, obedecer las indicaciones preestablecidas y la entrega de trabajos escritos en relación al proceso de atención de enfermería que a su vez está mecánicamente diseñado con objetivos conductistas, y para ser evaluado cuantitativamente (Camacho Franco y Rodríguez, 2010).

En el segundo ámbito mencionado por Medina Moya (tradición) se enmarcan las funciones sociales de la enfermera, ahí observamos una estructura histórica de orden masculino y la división arbitraria entre los sexos (hoy llamada género) y cómo a lo largo del tiempo se fueron determinando sus actividades profesionales por la ideología de los grupos dominantes a través de estrategias de sometimiento.

El factor poder se identifica también a lo largo de toda la formación de las enfermeras, moldeando la subjetividad de profesoras y alumnas y dirigiéndolas hacia la conformidad con lo que se establece en el sistema sanitario, creando así la ilusión de transversalidad en las relaciones de poder por medio de los conceptos de interdisciplinariedad y de trabajo en equipo, en el cual el jefe que detenta las decisiones importantes del acto de curar o de cuidar es exclusivamente el médico y el resto del grupo trabaja para la consecución de los objetivos de aquel.

Las profesoras de enfermería y las enfermeras clínicas desarrollan su identidad profesional en consonancia con las actividades que ejercen para fomentar el bienestar y la vida; son regidas por códigos de ética; requieren un largo periodo de estudios pero de menor en longitud que otros actores del campo; no poseen el derecho exclusivo de ofrecer servicios si no es por conducto de las instituciones de salud en las que la profesión dominante del situ o del campo es la que detenta la autoridad institucional; poseen un conjunto de normas, valores, símbolos y lenguajes propios, es decir, una cultura propia; no gozan de elevado prestigio y la remuneración económica es inferior.

En Guanajuato la responsabilidad de la enseñanza descansa en gran medida en 12 profesoras de tiempo completo cuyos grados académicos son 9 doctorados, de las cuales 4 cuentan además con el perfil PRODEP y 3 con maestría; las líneas temáticas sobre las cuales investigan y publican son sexualidad reproductiva y anticoncepción; promoción de la salud, estilo de vida y cronicidad de enfermedades y proceso enseñanza-aprendizaje.

4 I CONCLUSIONES

Es tiempo de reconocer que la enfermería mantiene una relación sujeto-objeto en su actuar profesional, pero que puede y debe repensarse y realizarse de varias formas, en las que se asuma verdaderamente al ser humano y su cuidado desde la integralidad, teniendo en cuenta que vive en un mundo laboral permeado de acciones de poder y de violencia.

La tarea de la enfermería y sus profesionales es, en fin, humanizar la interacción con el sujeto de cuidado y estructurarse conceptualmente. Para legitimar su funcionamiento es necesario que el profesional desarrolle conocimiento y que defina, como lo hace cada cultura, su propia forma de comprender y clasificar el mundo, reconociendo los aciertos y desaciertos siempre como oportunidades de progreso.

REFERENCIAS

Alanís-Rufino, M. (2009) Una cuestión de parteras y médicos. Mujeres en el Hospital de Maternidad e Infancia en la Ciudad de México, 1861-1905. *Bol Mex His Fil Med*, 12(2), 63-68.

Bourdieu, P. (1976). Algunas propiedades de los campos. Conferencia a filólogos e historiadores de la literatura, en la École Normale Supérieure. Recuperado de: <https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/bourdieu-algunas-propiedades-de-los-campos-ges.pdf>

(1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia/Barcelona.

(1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 1-5. Recuperado de: <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043>

(1990). El espacio social y la génesis de las clases. En Bourdieu, P. *Sociología y cultura* (281-309). Ciudad de México, México: Grijalbo.

(2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, España: Desclee de Brouwer.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Ciudad de México, México: Grijalbo.

Casillas, M. (1987). Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna: Los casos de la expansión institucional y la masificación. *Sociológica*, 2(5), 7-11. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2014/03/Notas-sobre-el-proceso-de-transicion-de-la-universidad-tradicional-a-la-moderna.pdf>

Casillas, M.; Chain, R. y Jácome N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 7-29.

Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18(22), 7-31. Recuperado de: <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/PierreBourdieu.pdf>

Foucault, M. (1976). La crisis de la medicina o crisis de la antimedicina. *Educación médica y salud*. 10(2), 152-169. Recuperado de: <http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/4451.pdf>

Frenk, J. (1995). La Salud de la Población. Hacia una nueva Salud Pública. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica

Frenk, J. et al. (2011). Profesionales de la salud para el nuevo siglo: transformando la educación para fortalecer los sistemas de salud en un mundo interdependiente. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 28(2), 337-341. Recuperado de: [Http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v28n2/a28v28n2.pdf](http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v28n2/a28v28n2.pdf)

García Hernández, C. B. (2009). Cuidados de la salud: paradigma del personal de enfermeros en México-La reconstrucción del camino. *Escola Anna Nery Revista de Enfermería*, 13(2), 287-296. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v13n2/v13n2a08.pdf>

González N. y Lobato. F. (2008). Evaluación de las competencias sociales en estudiantes de enfermería. *Bordon Revista de Pedagogía*, 63(2), 91-105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2717064.pdf>

Lévi-Strauss, C. (1997). El Pensamiento Salvaje. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Medina Moya, J. L. (2006). Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

Pérez Rayón, E. N. (1998). México 1900: la modernidad en el cambio del siglo. La mitificación de la ciencia. En *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*. 18(18), 41-62. Recuperado de: <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/moderna/vols/ehmc18/233.pdf>

Sánchez, N. F. (2012). La ciudad medicalizada. Michel Foucault y la administración de la población en Europa durante los siglos XVIII y XIX. *Contextos*, (28), 69-82. Recuperado de: <http://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/revistas/contextos/N28-04.pdf>

Siles J. (1997). Epistemología y Enfermería: por una fundamentación científica y profesional de la disciplina. *enfermería Clínica*, 4(7), 188-194.

O ENSINO DA SOCIOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 01/02/2022

Natalina Sousa Ferreira

Universidade do Estado do Pará-UEPA
São Miguel do Guamá/PA
<http://lattes.cnpq.br/4485365478138415>

Karine Beatriz Nascimento da Silveira

Universidade do Estado do Pará-UEPA
São Miguel do Guamá/PA
<http://lattes.cnpq.br/5248856038717846>

Josinete Pereira Lima

Universidade do Estado do Pará-UEPA,
Doutora
Belém-PA

Eleanor Gomes da Silva Palhano

<http://lattes.cnpq.br/2097579030181428>

Sidclay Santos Furtado

<http://lattes.cnpq.br/2577285978513498>

RESUMO: A presente pesquisa o Ensino da Sociologia: a importância da disciplina no ensino médio, tem por objetivo verificar como a disciplina de sociologia contribui na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma vez que, a história da disciplina na educação básica brasileira sempre esteve com incertezas em sua permanência, mesmo após a sua obrigatoriedade em 2008, busca-se compreender qual a importância desse ensino para o aprendizado dos estudantes de ensino médio. A pesquisa é qualitativa, por meio de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, uma vez que,

exploramos os dados de pesquisas anteriores, a mesma ocorreu em duas fases, a primeira sendo o levantamento e seleção dos artigos através dos resumos e a segunda a análise do conteúdo dos selecionados. Verificamos que a disciplina de sociologia possui ferramentas e propostas importantes a ser discutida dentro do ensino médio, para que o estudante desenvolva uma visão mais racional e reflexiva sobre a história, formação social, política e econômica, assim como, os problemas socioeconômicos da sociedade, uma vez que, influencia diretamente na construção da visão que os estudantes terão sobre o seu papel e como podem contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Sociologia; Disciplina de Sociologia; Ensino Médio.

TEACHING SOCIOLOGY: THE IMPORTANCE OF DISCIPLINE IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This research, Teaching Sociology: the importance of the discipline in high school, aims to verify how the discipline of sociology contributes to building a fairer and more egalitarian society. Since the history of the discipline in Brazilian basic education has always been uncertain as it remained, even after it became mandatory in 2008, we seek to understand the importance of this teaching for the learning of high school students. The research is qualitative, through an exploratory and bibliographic research, since we explore data from previous researches, it took place in two phases, the first being the survey and selection of articles through abstracts and the

second the analysis of the content of the selected. We found that the discipline of sociology has important tools and proposals to be discussed within high school, so that the student can develop a more rational and reflective view of history, social, political and economic formation, as well as the socioeconomic problems of society, since it directly influences the construction of the vision that students will have about their role and how they can contribute to a fairer and more egalitarian society.

KEYWORDS: Teaching of Sociology; Discipline of Sociology; High school.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa dirigiu-se aborda a importância do ensino de sociologia na formação dos estudantes do ensino médio, ou seja, tem como objetivo verificar como a disciplina de sociologia contribui na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, o norte da pesquisa está voltado se o estudante ao ter contato com o ensino de sociologia desenvolve novas concepções sobre o funcionamento e as relações sociais da sociedade.

A pesquisa justifica-se em compreender a importância da solidificação do ensino de sociologia enquanto disciplina obrigatória no território brasileiro e a relevância da mesma para aprendizado do estudante de ensino médio. A observação da pesquisa foi inquietada durante a Disciplina Sociologia da Educação no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Pará, pela nossa experiência com a disciplina no ensino médio e a pretensão da reforma do ensino médio brasileiro após 2016, com o intuito da retirada da sociologia enquanto disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio.

O objetivo foi verificar como a disciplina de sociologia contribui na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Deste modo, trabalhamos por meio de uma pesquisa exploratória, bibliográfica e qualitativa. Este trabalho é um recorte da nossa pesquisa de TCC e se deu por duas etapas, a primeira que ocorreu em janeiro/fevereiro de 2020 com a seleção de artigos por meio dos resumos. A segundo foi a análise desse conteúdo que foi em fevereiro/março de 2021.

A construção teórica desse artigo está dividido da seguinte forma: a Institucionalização da sociologia na educação básica; e a importância do conhecimento sociológico para a educação básica.

2 | A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O surgimento da Sociologia no Brasil se deu por volta do final do século XIX, por meio da sociologia positivista, no qual, Enno Liedke Filho (2005), afirma que a formação do pensamento sociológico brasileiro se consistiu em dois momentos, um antes da institucionalização do ensino e outro após.

O primeiro foi à exploração de conhecimento e interpretação do mesmo, visto

que, tinha forte influência do pensamento da nova ciência que se estalava na Europa. O segundo momento estava sobre influência dessa ciência já consolidada na Europa, e era diretamente ligada ao processo da institucionalização do conhecimento sociológico no Brasil, através das escolas normais 1920 e das Faculdades de Filosofia e Ciências Sociais que estavam emergindo a partir dos anos 1930/1940.

Em virtude a isso, o ensino de sociologia primeiro se apresenta como disciplinas nas escolas secundárias por meio de reformas educacionais para depois ter sua entrada nas universidades, eventualmente Ileizi Silva (2007) pontua que ao longo da história o papel do ensino da sociologia percorre por diversos modelos de currículos, que são modificados no seu interior, dependendo do interesse governamental, uma vez que, existiam questionamentos sobre qual o papel da Sociologia na escola básica.

A primeira proposta de entrada da disciplina de sociologia no ensino secundário brasileiro foi em 1882, pelo deputado Rui Barbosa, em um projeto que buscava reestruturar o ensino, no entanto, sua ideia não chegou nem ao processo de votação do parlamento, desta forma, as primeiras propostas de acessão do ensino de sociologia foram negadas (FEIJÓ, 2012; FREITAS; FRANÇA, 2016).

Nesse sentido Nelson Tomazi (2000), acrescenta que somente na década de 1920 a sociologia caminhou a sua trajetória ao ensino médio de São Paulo e Rio de Janeiro e foi “a partir de 1925 que a disciplina passou a integrar o currículo no curso médio do colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, por iniciativa de Fernando Azevedo” (TOMAZI, 2000, p. 10).

A priori, em 1925 a disciplina adentra ao currículo do ensino secundário através da reforma Rocha Vaz (Decreto nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925), que buscava contribuir para o caráter formativo dos estudantes, assim como, reorganizar a centralização do conteúdo escolar, levando a divisão do curso em ciclos, quebrando a ideia de introdução na educação secundária, e tornando-se a disciplina de sociologia no 6º ano, como também obrigatória nos cursos normais no Distrito Federal e em Pernambuco em 1928 (TOMAZI, 2000; FEIJÓ, 2012; MEUCCI, 2015; FREITAS; FRANÇA, 2016).

Em 1930, com o cenário de revolução, um novo sistema vem se consolidando, surgindo novas questões na educação básica, sendo assim, segundo Fernanda Feijó (2012), vai suceder a primeira reforma educacional brasileira em âmbito nacional, que definia a sociologia como obrigatória nos últimos anos do ensino secundário para o território brasileiro.

Em 1931 considerada a primeira fase da “Era Vargas”, a reforma é colocada em prática por Francisco Campos (Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931), onde pela primeira vez na história, alcançou-se as escolas de nível médio do país como disciplina obrigatória para os que prestariam vestibular, porém foi restrita somente para os cursos de magistérios conhecidos como escolas normais, na segunda fase “Era Vargas” com a Reforma Educacional de 1942 do Gustavo Capanema (Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942) (TOMAZI, 2000; FEIJÓ, 2012; MEUCCI, 2015; FREITAS; FRANÇA, 2016).

Em virtude disso, somente após o final do segundo governo da Era Vargas, através de debates no meio intelectual reacendeu-se a possibilidade da volta da disciplina de sociologia nos cursos de nível médio. Um desses debates foi no I Congresso Brasileiro de Sociologia em 1954, que Florestan Fernandes pontuou o debate sobre o Ensino de Sociologia nas escolas secundárias brasileira (JINKINGS, 2017).

Mesmo como todas as discussões sobre o ensino secundário brasileiro, somente 13 anos depois em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4024/61), promovendo uma educação “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1961, p. 01), porém não foi o suficiente para a integração da disciplina de sociologia como matéria obrigatória no ensino secundário, ficando somente como obrigatória nas escolas normais (FEIJÓ, 2012; FREITAS; FRANÇA, 2016; JINKINGS, 2017).

Com o golpe militar de 1964, ocorreu uma modificação de interesse para com a educação ocorrendo a reforma Jarbas Passarinho que mudou a configuração efetivada da reforma Capanema, e entre as mudanças estava o ensino de sociologia junto com a filosofia ao serem substituída por Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) que possuíam a característica de leva uma educação nacionalista e a conduta moral ao estudantes, assim passaram ser disciplinas obrigatória nos currículos plenos das escolas de 1º e 2º graus conforme o Art. 7º da Lei nº 5.692/1971 que ficou conhecida como a segunda LDB,. (FEIJÓ, 2012; MEUCCI, 2015; FREITAS; FRANÇA, 2016).

Após muitos debates sobre a retornada da disciplina de Sociologia na Educação Básica, somente em dezembro de 1996 esse debate chega a nível nacional, pois, ocorre à promulgação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que promovia uma educação igualitária, pontuando no seu Art. 36º, inciso 1º, “III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p. 13), porém mesmo com essa informação em Lei, não foi o suficiente para a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio.

Devido muitas lutas de profissionais vinculados à educação básica junto com as entidades científicas para a implantação de políticas, voltadas ao fortalecimento da disciplina de sociologia no ensino básico no âmbito nacional. Somente em 2006 o Conselho Nacional de Educação “emitiu Parecer determinando o tratamento disciplinar e obrigatório para Sociologia e Filosofia nas escolas em no máximo, dois anos” (MEUCCI, 2015, p. 256).

Assim, tornando a disciplina de Sociologia oficialmente obrigatória no currículo dos três anos no ensino médio do território brasileiro em 2008 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com a efetivação da Lei nº 11.684/08 que alterou o Art. 36º da Lei nº 9.394/96. A Lei foi sancionada pelo vice-presidente José Alencar Gomes da Silva (BRASIL, 2008).

Em 2016, decorrente a medida provisória federal de nº 746, com o propósito da reforma do ensino médio brasileiro que sugeria dentre um conjunto de mudanças, a retirada

da obrigatoriedade da sociologia nessa modalidade de ensino, mais uma vez, a disciplina vive a incerteza da sua legitimidade.

Atualmente a proposta discutida no congresso é a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei nº 11.684/08 e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, mantendo o ensino de sociologia como obrigatório no ensino médio por meio da LDB/96 no Art. 35º-A, § 2º “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, p. 25), porém, sem deixar claro como seria desenvolvido nas escolas esses estudos e práticas dessas disciplinas.

Essa legitimidade da disciplina de sociologia em não se consolidar de forma sólida segundo Miguel Picanço (2017) é devido a ameaça que o saber sociológico provoca no desenvolvimento de projetos políticos e ideológicos de alguns governos que teimam em negar à pertinência do saber sociológico e por isso esse conhecimento fica à mercê de qual governo está à frente do poder executivo brasileiro.

3 | A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Para compreender a importância da sociologia no ensino médio, é fundamental retratar seu papel na sociedade. A sociologia nasce no século XIX com o intuito de estudar a constituição histórica do conjunto de relacionamentos que os homens estabeleceram entre si e a sociedade, reafirmando que o pensar sociologicamente sobrepõem os acontecimentos como partes de um processo construído ao longo do tempo, dentro do processo histórico (TOMAZI, 2000; LAHIRE, 2014).

Em relação a isso, Simone Meucci (2007) reafirma que a sociologia é um fator de transformação, que ao longo do seu percurso o objeto de estudo poder sofrer modificações e complexifica sem perder a essência e a dimensão histórica dos fenômenos sociais. Da mesma forma, a sociologia contribui ao pensamento sobre a historicidade e o mundo social, fruto do modo que o sistema capital se faz presente nos dias atuais.

À vista disso, a imaginação sociológica possibilita ao ser humano um entendimento do que está ocorrendo no mundo e com si próprio, através disso, desenvolver consciência do processo organizacional da estrutura social e trazer uma reflexão entorno de suas vivências individuais dentro de um cenário histórico-social mais complexo (CONFRÉ; BORTOLOTO, 2020).

Consequentemente, a sociologia enquanto disciplina escolar criou um vocabulário próprio com conceitos que designam aspectos precisos da vida social, assim fazendo parte da vida cotidiana como conceito para ser debatida em sala, entre esses temas estão os conceitos como cidadania, trabalho, cultura, democracia, movimentos sociais, família, religião, meio ambiente e outros (RÊSES, 2004).

Ademais, Flávio Sarandy (2001) argumenta que a domesticação do olhar, do ouvir e

do escrever fornecido pelo contato com a disciplina de sociologia no ensino, ainda que seja organizada pela didática aplicada ao ensino médio, será capaz de produzir nos estudantes um modo de raciocínio e percepção que não é desenvolvida pelas demais disciplinas, pois, “[...] É exatamente essa compreensão ou essa percepção específica que indica a identidade da sociologia e que fornece seu sentido enquanto disciplina do ensino médio, não os seus conteúdos em si mesmos” (SARANDY, 2001, p. 05).

Em consequência a isso, a Sociologia se diferencia da Biologia e da Física, assim como de outras áreas, visando buscar fatores específicos, que sejam fornecedores de explicação da vida social. Em relação a isso, ocorreram contribuições de alguns teóricos clássico (Augusto Comte; Max Weber; Karl Marx e Emille Durkheim) da sociologia. Bernad Lahire (2014) aponta que a sociologia para Durkheim possui o papel da interpretação e compreensão da importância dos valores em uma sociedade que é encontrada pelos fatos sociais que são coisas importantes para a manutenção da sociedade e que somente por meio da educação seria perpetuada para os indivíduos esse modo de conhecer esses valores.

Em síntese, podemos perceber que o ensino de sociologia nas escolas possui um papel importante ao ajudar os estudantes na compreensão das relações sociais e uma possível mudança social, onde é sintetizada na pesquisa de Erlando Rêses (2004) que a importância da Sociologia está diretamente ligada a responsabilidade pela formação da consciência crítica, e constatou que, o papel da sociologia enquanto disciplina que prepara os indivíduos para o exercício da cidadania representou 40,51% da resposta desses estudantes, porque a disciplina abre possibilidade para o educando expor o seu ponto de vista.

É justamente nessa perspectiva que a sociologia se faz possível gerar opiniões e ensinamentos sobre fatores e situações sociais, reafirmando o que Bernad Lahire (2014) diz sobre o papel da sociologia, os comportamentos individuais não se interpretam isoladamente e que a disciplina de sociologia possui como objetivo dar visibilidade para as realidades que se fazem invisíveis diante da experiência imediata, pois, a disciplina trabalha no coletivo uma reconstrução tranquila, já que fornece uma percepção específica do mundo social e os principais fatores que regem a sociedade.

A sociologia tem como foco, construir conhecimentos racionais e mais justos possíveis no âmbito social, pois, a mesma proporciona uma causa de consciência mediante aos fatores políticos, social e econômico, ou seja, a sociologia possui primeiramente a ambição de:

[...] produzir um conhecimento o mais racional e justo possível do estado do mundo social. Eles podem evidentemente tornar mais conscientes das complexidades e das sutilezas da ordem social das coisas aqueles que esperam pôr em prática políticas de democratização social, escolar ou cultural ou ainda políticas de redução de desigualdades sociais e econômicas (LAHIRE, 2014, p. 45).

Diante disso, sabe-se que o contato com o conhecimento sociológico é de grande relevância para o educando que passa olhar de forma racional as realidades vivenciadas ao seu redor e assim poder se notar com um agente transformando dotado de direitos e deveres, pois, a sociologia também é responsável pelo desenvolvimento humano ao esclarecer que há uma dependência entre os atores sociais, para a manutenção e organização do funcionamento social (SARANDY, 2001).

Outrossim, a “sociologia é uma ciência que tem a singularidade de se questionar o tempo todo, repensando princípios explicativos e teorias, produzindo novas interpretações da vida social, recriando polêmicas e embates metodológicos” (JINKINGS, 2007 p. 114). Todavia, a sociologia, possui uma grande importância ao ser motivadora do desenvolvimento crítico dos atores sociais.

Sob o mesmo ponto de vista, Erlando Rêses (2004) argumenta que a sociologia ajuda no despertar da cidadania dos estudantes, uma vez que, os conceitos da sociologia são aplicáveis ao meio social do indivíduo, para que o mesmo possa compreender a sua realidade social e a sociedade moderna. Porém, para Kelly Mota (2005) a disciplina de sociologia só irá apresentar esse conhecimento da forma correta, se o professor que estiver atuando na disciplina tenha uma formação nas áreas das Ciências Sociais e com uma didática freiriana amparando uma educação libertadora e com problematização, pois a educação além de ato de conhecimento é um ato político.

Assim, ao permitir o estudante por meio da educação ter contato com a sua realidade e realidades que se encontram distantes da sua, esse irá ter noção sobre a diversidade de sociedades e culturas, e isso proporcionará um diferencial e a desnaturalização de preconceitos que provocam problemas sociais existentes hoje entre eles; as questões de raça, gênero, etnias, religião e outros. É através dessa perspectiva de olhar o outro de forma desnaturalizada que se promove uma melhor compreensão e criticidade perante aos acontecimentos que ocorrem no meio social na contemporaneidade (SARANDY, 2001; CONFRÉ; BORTOLOTO, 2020).

Assim, a desnaturalização que o ensino de sociologia pode causar na vida dos indivíduos vai refletir no comportamento futuro da sociedade, seja no modo de vida ou nas ações humanas de forma individual ou coletiva. Haja vista que, diversos problemas sociais existentes atualmente é fruto da naturalização feito no meio social, ou seja, não são fatores naturais, são construções sociais que são construídos historicamente e socialmente ao longo da vida (CONFRÉ; BORTOLOTO, 2020).

3.1 O papel da Disciplina de Sociologia

Neste aspecto, Bernad Lahire (2014) e Irllys Barreira (2014), defendem que a disciplina de sociologia tem um papel crucial para as relações sociais e para ajudar na formação cidadã dos estudantes para a sua participação ao exercer sua cidadania nas sociedades democráticas, ao ressaltarem que a sociologia possui importância mesmo para

os que não buscam ser sociólogos, uma vez que os temas sociológicos apresentados na disciplina de sociologia proporcionam conhecimentos que possibilitam uma compreensão para os mecanismos da vida social e seus funcionamentos.

Visto que,

A sociologia resume-se a uma forma de aprendizado rumo a um engajamento político é no mínimo empobrecer as possibilidades de exploração desse campo de saber e suas potencialidades de uso, mesmo para discentes que não irão aprofundar-se no assunto (BARREIRA, 2014, p. 64).

Mediante isso, Bernad Lahire (2014) argumentar que a sociologia é de grande importância para elucidar as transições e transformações do meio social e histórico, trazendo assim uma relação do dia a dia. Ademais, ressalta que a disciplina ocasiona para os estudantes de ensino médio uma melhor interpretação dos fenômenos sociais de seu tempo.

porém, Katiúscia Antunes e Rafaela Oliveira (2017) analisa em sua pesquisa que quando o professor trabalha de maneira contextualizada os assuntos, permite ao estudante um melhor desenvolvimento e interesse do estudante em compreender a sua realidade e enfrenar os problemas sociais existente na sua sociedade, já que, a sociologia viabiliza a eles um caráter crítico de observar a realidade ajudando na construção de um conhecimento próprio que irá fazer parte de sua formação enquanto indivíduo social,

O papel da sociologia enquanto disciplina na educação básica, segundo Bernad Lahire (2014) de um ponto pedagógico transmite através do ensino de sociologia conteúdos críticos, que aguçam noções básicas e pontuais sobre a dinâmica e o funcionamento de processos sociais contemporâneos. Assim como, Nise Jinkings (2007) complementa que:

Ensino de Sociologia nas escolas de nível médio se justificaria como 'fator consciente ou racional de progresso social', que permitiria reforçar os processos de socialização em um país socialmente, economicamente e culturalmente desigual (JINKINGS, 2007 p. 121).

Outra contribuição sobre o papel da Sociologia como saber escolar, é discutida por Simone Meucci (2007) ao ressalta que o objetivo da disciplina perpassa o conhecimento a cerca de uma melhor percepção, ou seja, observar e extrair experiência sobre fatos sociais, a disciplina deve permitir o reconhecimento das necessidades sociais do tempo e do meio ao qual o estudante está inserido, entre essas necessidades estão problemas relacionado à configuração de família, à pobreza, o crime, imigrações que poderia ser temas de investigação trabalhada pelos próprios estudantes em sala de aula.

3.2 O medo da disciplina de Sociologia na Educação Básica

Em contrapartida, essa incerteza da disciplina de sociologia se constitui através de interesses políticos, visto que a ciências sociais causam reflexões sobre o papel da democracia em um Estado. Em detrimento disso, Bernad Lahire (2014) ressalta que a sociologia é filha da democracia, assim:

[...] obviamente mal vistas pelos regimes conservadores e erradicadas pelos regimes ditatoriais – servem (à) democracia e são preocupantes. Porque a democracia partiu ligada, na história, com as “Luzes” (les Lumières) e, notadamente, com a produção de “verdades sobre o mundo social”: verdade dos fatos objetiváveis, mensuráveis, que é infelizmente a verdade das desigualdades, das dominações, das opressões, das explorações, das humilhações (LAHIRE, 2014, p. 50).

O medo de alguns governos conservadores como exemplo, do regime militar, é porque o ensino da sociologia propicia ferramentas necessárias para que o educando venha perceber que a construção social não é ligada somente há fatores biogenéticos ou simplesmente sua forma de ser, pelo contrário, é por meio dela que se percebe que está entrelaçado as condições e grupos sociais a qual faz parte. Sendo assim, podendo não só compreender o seu eu, mais também entender o mais complexo do que está ao seu redor (CONFRÉ; BORTOLOTO, 2020).

É nessa direção que Ingebord Confré e Claudimara Bortoloto (2020) argumentam que o ensino de sociologia no ensino médio é de extrema importância para que o jovem desenvolva consciência de seus processos individuais e não individuais sobre o mundo, podendo assim obter uma autonomia intelectual e crítica que possa vim até mesmo contribuir para o universo educacional.

Seguindo essa perspectiva Flavio Sarandy (2001) argumenta que o ensino de sociologia dentro do ensino médio aumenta o nível de criticidade e autonomia, e ainda se faz possível relacionar os conteúdos da disciplina com seu cotidiano desvendando problemáticas e não só compreendo, mas participando das relações da realidade social.

Os estudantes por meio dessa disciplina possuem a capacidade de se reconhecer como agente dotado de direitos e deveres, por ser um cidadão que pode buscar mudanças constantemente nas estruturas sociais da sociedade para o bem comum, visto que, antes do contato com essa disciplina é perceptivo que os estudantes não se reconhecem como parte do sistema que controla a sociedade moderna, ou seja, os problemas do macro podem interferir no micro, ou vice-versa (CONFRÉ; BORTOLOTO, 2020).

4 | CONCLUSÃO

Em virtude ao que foi debatido, conclui-se que a disciplina de sociologia possui contribuições importantes e necessárias para ser discutida dentro do ensino médio, para que o estudante desenvolva uma visão mais racional e reflexiva sobre a história, formação social, política e econômica, assim como, os problemas socioeconômicos da sociedade ao qual estar inserido, como também, na sua formação cidadã, que propocionar a transformação dos jovens em possíveis agentes políticos da sua sociedade.

Mediante isso, percebemos que a dificuldade do ensino está relacionada a sua instabilidade na grade curricular e a falta de incentivos metodológicos/pedagógicos na

formação de cientistas sociais que iram atuar como professores, logo, são fatores ligados ao interesse do projeto político de cada governo e não necessariamente a importância do ensino para os jovens brasileiros.

Ademais, o ensino de sociologia apresenta possibilidades para enxergar e compreender uma dimensão de fatores que estão presente na sociedade, pois, a sociologia é um ensino emancipador e libertador das camadas mais baixa de uma sociedade, ou seja, contribuir diretamente na construção da visão que os estudantes terão sobre o seu papel e o que podem contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, para que esse ensino cumpra com a sua finalidade resta a qualificação desse profissional que vai atuar nessa área, e sua aplicação metodológica de forma certa, devido a isso, é existente uns dos maiores desafios para que a disciplina se cumpra como o esperado, pois em grande parte são profissionais de outras áreas que estão atuando na disciplina, ou o próprio profissional sem uma didática adequada por utilizar uma linguagem academicista fora da realidade do ensino Médio.

Portanto, devido a isso, a pesquisa tem pertinência para futuros trabalhos, visto que, ela provoca o debate sobre a importância desse ensino e o quanto contribui na formação dos cidadãos, e ainda assim, ao mesmo tempo que é tão marginalizado, então fica aberta para futuras pesquisas de cientistas sociais pensando a educação para essa desconstrução e legitimação desse saber.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo. A sociologia no ensino médio: com a palavra os estudantes. In: FRAGA, Paulo César Pontes; MARTINS, Rogéria da Silva (Org.). Ensino de Sociologia: Percursos e desafios. In.: **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora-MG, v. 12, n. 1, p. 163-173, out. 2017.

BARREIRA, Irllys Alencar Firmo. O ofício de ensinar para iniciantes: contribuições ao modo sociológico de pensar. In.: **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 63-85, 2014.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 que altera o art. 36º da Lei nº 9.394 (LDB/96), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 jun. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 12/04/2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 abr.2021.

COFRÉ, Ingeborg Anni Rulf; BORTOLOTO, Claudiamara Cassoli. Sociologia no ensino médio: Qual a importância do seu ensino?. In.: **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, v. 25, n. 2, p. 123-141, jun./dez. 2020.

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. In.: **Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 133-153, jan/jun. 2012.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da sociologia e de sua inserção no ensino médio. In.: **Movimentação**, Dourados, v. 3, nº. 5, p. 39-55, 2016.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. In.: **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 12, nº 1, p. 113-130, jan./jun. 2007.

LIEDKE FILHO, Enno. Dagoberto. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. In.: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 14, p. 376-437, jul./dez. 2005.

MEUCCI, Simone. Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da sociologia na Escola Normal de Pernambuco-1929-1930. In.: **Cronos**, Natal-Rn, v.8, n.2, p.403-427, jul./dez. 2007.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. In.: **Ciências Sociais Unisinos, [S.l.]**, v. 51, n. 3, p. 251-260, 2015.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. In.: **Revista Brasileira de Educação, [S.l.]**, n. 29, p. 88-107, 2005.

PICANÇO, Miguel de Nazaré Brito. O ensino de Sociologia na rede municipal de educação de Belém: uma experiência em construção. In.: **REIS**, v. 1, n. 2, set.-dez. 2017, p. 05-17.

RÊSES, Erlando da Silva. **...E com a palavra: os alunos: estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio**. 2004, 140f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico/ Antônio Joaquim Severino**.-23. ed. rev. e atual.-São Paulo: Cortez, 2007.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In.: **Revista Espaço Acadêmico,[S.l.]**, n. 5, out. 2001.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. In.: **Cronos**, Natal-Rn, v.8, n.2, p.403-427, jul./dez. 2007.

TOMAZI, Nelson Dacio (coord.). **Iniciação à Sociologia**. 2. ed rev. E ampl. São Paulo: Atual, 2000.

Data de aceite: 01/02/2022

Amparo Albalat Botana

Universidad Autónoma Chapingo, México-
Texcoco

<https://orcid.org/0000-0002-1402-3057>

RESUMEN: Este trabajo examina la producción de espacios concebidos para la conservación, analizando la forma en que se legitiman espacios de verdor, mientras que se generan discursos vacíos de relaciones histórico-sociales. Bajo el modelo del conservacionismo neoliberal, la producción de espacios para la conservación está interconectada con el suministro de agua para la ciudad. Esta generación de espacios existe por sus representaciones, legitimadas con elementos como: decretos de conservación, producción de espectáculos basados en la naturaleza, intervención planeada, construcción de identidades y participación validativa. Estos componentes materializan el espacio verde, proveedor de servicios ambientales para la sociedad urbana en crisis. En este contexto, las resistencias campesinas quedan desactivadas mediante proyectos de desarrollo, haciendo invisible el flujo de los pobladores, quienes quedan inmersos en nuevos cercamientos y despojos verdes y azules. De manera encubierta, las familias reconfiguran sus tiempos y espacios, nostálgica y silenciosamente, en los intersticios de los lugares que antes habitaron.

PALABRAS CLAVE: Conservación neoliberal, despojo verde, producción de espacio.

PRODUCTION OF CONSERVATION SPACES

ABSTRACT: This paper examines the production of conceived rural conservative spaces, analyzing the way in which greenery spaces are legitimized, while empty discourses of historical-social relations are generated. Under the neoliberal conservationism model, rural spaces for conservation production is interconnected with water supply for the city. This spaces generation exists for its representations, legitimized with elements such as: conservation mandates, nature spectacles, planned intervention, identities construction and integral comanagement. These components materialize the green space, provider of environmental services for the urban society in crisis. In this context, peasant resistances are deactivated through development projects, making invisible inhabitants flow, who are immersed in new enclosures and green and blue remains. Covertly, families reconfigure their times and spaces, nostalgically and silently, in the interstices of the places they once inhabited.

KEYWORDS: Neoliberal conservation, green stripping, space production.

INTRODUCCIÓN

Dentro de las prácticas espaciales, el espacio concebido para la conservación es producido por expertos, actores externos que construyen los discursos, imágenes y espectáculos que ordenan y jerarquizan (Lefebvre, [1974] 2013) los espacios verdes. Estas representaciones enuncian decretos

conservacionistas produciendo territorios, a través de un orden binario que opone elementos como lo prohibido/lo permitido; reconocimiento/anulación; inclusión/ exclusión. En este sentido, son importantes las teorías y los conceptos que surgen al producirse espacios de conservación, como modo de producción o relación social particular, porque afectan la forma en que interpretamos el mundo y actuamos en él (Harvey, 1990).

En dichos conceptos y prácticas, las imágenes o palabras y lo que estas evocan, no son arbitrarios, sino producto de una convención social (conservación neoliberal), gestada procesalmente a través de diferentes actores, políticas, discursos, conocimientos, representaciones y prácticas ambientales con diferentes traslapes multiescalares y multidimensionales. La conservación produce territorios que ignoran las relaciones sociales históricamente establecidas, abriendo espacios de posibilidades neoliberales. En este sentido, la subcuenca del río Pixquiac como espacio geográfico en las faldas del volcán Cofre de Perote, situado en el Centro del Estado de Veracruz, México, rebosa de estas posibilidades.

Desandar los pasos de las producciones espaciales conservadas a lo largo del afluente del río Pixquiac, es como rastrear un mapa encriptado. “Todo lo que en él podemos leer está impregnado de tinta simpática; pero no hay más remedio que seguirlo” (Badal, 2017, p. 36). En este contexto, un elemento relevante para la construcción de los espacios de conservación, es el discurso de la necesidad de agua y servicios ambientales para la ciudad. “Vivir en la ciudad significa consumir bienes y servicios en un mercado que tiene lazos con gentes y lugares de todos los rincones del planeta. Gentes y lugares que permanecen invisibles” (Harvey, 2018, p. 301). En ese orden de ideas, la ciudad y sus habitantes, como entes abstractos, consumen servicios ambientales que parecieran venir mágicamente desde paisajes llenos de verdor, porque la cobertura arbolada oculta los mismos vínculos que la crearon. Es decir, la geografía conservacionista crea un paisaje de conexiones difuminadas y los beneficios que produce el desarrollo (pago por servicios ambientales, créditos para proyectos productivos definidos de antemano), de manera similar al bosque, ocultan información y encubren formas de reproducción social anteriores al conservacionismo.

En este sentido, la intervención planeada (Long, 2007) a través de proyectos sustentables (conservación, reforestación y reconversión productiva) permea y permanece, tanto en la mentalidad popular campesina como en la de los ambientalistas letrados. Son proyectos de desarrollo justificados a través del discurso “ganar-ganar” (Benjaminsen y Svarstad, 2010). Se hace necesario intervenir en el orden de los afectos que unen a los campesinos con los lugares que habitan, bajo la promesa de “ayuda” o “apoyos” y la creación de expectativas, estableciendo dependencias incapacitantes a la par de un sistema de necesidades (Giraldo, 2018), limitando su soberanía asamblearia, jurisdicción, administración independiente y sus bienes comunes (Badal, 2017). Bajo la guía de sus nuevos custodios, la producción de geografías verdes ejerce control, asegurando las

fronteras, aislando lugares y personas, modificando sus relaciones. Se subordinan los ritmos colectivos de los que habitan “invisiblemente” las áreas conservadas, a la par que aprenden su nuevo lugar como eco-guías o campesinos agroecológicos, miembros de comités y, en el peor de los casos, como desplazados ambientales. De este modo, aunando el mandato de la conservación, el espectáculo de la naturaleza y la gestión compartida, se van cimentando discursos de verdades valederas al interior y al exterior de estos espacios verdes (y azules); van permeando las ontologías y epistemologías, de los que habitan y construyen la naturaleza (junto con sus cuerpos de agua), así como los de quienes custodian o más bien, vigilan, desde los espacios de la ciudad.

La naturaleza está en disputa y aunque la imagen concebida por ambientalistas, funcionarios públicos y empresarios puede diferir, sus ideas sobre “la salvación de los recursos naturales” están atravesadas por su mercantilización. En esta construcción social de la naturaleza, el conservacionismo crea lugares vacíos de relaciones y paisajes homogéneos de bosques diversos (Bosque Mesófilo de Montaña, Bosque de Pino-Encino), en vez de paisajes de encuentro, heterogéneos, parches conservados para la extracción de madera, leña y producción de carbón, con cultivos de montaña, y áreas de pastoreo, entre otros y, para ello, “deslugarizan” las formas de habitar existentes, para luego territorializarlas según la racionalidad moderna” (Giraldo, 2013, p. 83).

Sin embargo, el conservacionismo como modo de producción, no carece de tensiones ni desacuerdos, pues debajo de los mismos espacios se encubren y traslapan otras geografías. Los campesinos que habitan la subcuenca del Pixquiac luchan, casi siempre en silencio, por mantener sus conocimientos/poder (Castro-Gómez, 2010) a la par que reconstruyen sus lugares vividos (Lefebvre en Harvey, 1990) en espacios que les son permitidos o no. Lo que les interesa a los campesinos es la conservación de su dignidad, de su autonomía, de sus símbolos y de sus espacios de encuentro; una contra-geografía de tiempos y espacios muy otros, injustificable desde el marco del “desarrollo” pero que les permite mantener su amor propio a través de andar, recordar y mantener sus lugares de memoria, entre otros.

Finalmente, se explora cómo se legitiman territorios concebidos verdes y qué juegos de verdad hacen posible que determinadas prácticas gocen de aceptabilidad cognitiva (Foucault en Castro-Gómez, 2010). El orden y los elementos seleccionados y descritos en el desarrollo no resolverán en su totalidad la interrogante propuesta, pero quizá pueda alumbrar nuevas preguntas, mostrando otros tiempos, espacios y lugares invisibilizados como consecuencia de la producción de espacios de conservación.

METODOLOGÍA

El espacio geográfico que delimita esta propuesta es la subcuenca contenedora del río Pixquiac. La subcuenca del río Pixquiac es una de las dos fuentes de abastecimiento

de agua para la ciudad de Xalapa, Veracruz, México (con 38%) y en ella inciden tres programas de pago por servicios ambientales. El contexto histórico es la conservación neoliberal (Durand, 2014), no sólo como una nueva oleada de cercamientos y despojos, sino como prácticas que favorecen el mantenimiento de las relaciones desiguales de poder político, económico y ambiental a través de la gestión de la desigualdad. El discurso de referencia o el imperativo verde (Ojeda, 2012) es la crisis del agua y la necesidad de extraer agua para las ciudades centro (Harley, 2005) como lo es Xalapa.

Desde el marco de la Ecología Política y la Geografía Crítica, se examina la producción de espacialidades de conservación y, por lo tanto, sus temporalidades, es decir, las representaciones del espacio concebido (Harvey 2012, 2018, siguiendo a Lefebvre, 1974). Siguiendo a Ulloa (2004, p. XLII), una herramienta de análisis es la eco gubernamentalidad climática global, definida como: “Todas las políticas, los discursos, los conocimientos, las representaciones y las prácticas ambientales...que interactúan con el propósito de dirigir a los actores sociales (cuerpos verdes) a pensar y comportarse de maneras particulares hacia fines ambientales específicos...” Dichas políticas, discursos, conocimientos, representaciones y prácticas ambientales tienen dos características: 1) no ocurren sin la dirección del Estado (los Estados son lugares de codificación) y 2) son territoriales, por lo tanto, geográficas (Atkinson, et al., 2005). Este marco contiene la construcción de mandatos de la conservación, de espectáculos de la naturaleza, de individuos, de intervenciones planeadas y de co-gestión integral, entre otros. Dichos temas se territorializan de manera ensamblada y simultánea a través de escalas, espacialidades y temporalidades múltiples, produciendo espacios de conservación y fragmentando los espacios de la vida cotidiana en función de la producción de nuevas mercancías. Se hace una revisión del registro bibliográfico público y especializado sobre el proyecto de gestión de la subcuenca del río Pixquiac, revisando periódicos de la región de Xalapa, Veracruz; representaciones gráficas como mapas hidrológicos, turísticos y zonas prioritarias de conservación y restauración; publicidad de eventos culturales y deportivos, videos en línea sobre el proyecto de gestión integral de la cuenca del Pixquiac, experiencias de eco-guías y usuarios del paisaje, proyectos de reconversión productiva, problemática del Pixquiac y propuestas de solución. Se concluye con los elementos que son comunes a cada forma de producción de conocimiento/poder y las consecuencias de los mismos (cercamientos, desterritorialización, despojo verde y azul y desplazados ambientales, entre otros).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Decreto de conservación

En la subcuenca del río Pixquiac, Paré (2012, p.99), elabora un diagnóstico con base en el indicador “tasa de deforestación”, con la intención de hacer una lectura de cobertura y uso de suelo desde el año 1975 al 2004, encontrando una “recuperación del

bosque cerrado, como resultado del abandono de zonas agropecuarias y de la siembra de plantaciones forestales que sus habitantes iniciaron desde la década de 1990”, proceso evidente en la zona alta y media de la cuenca. De igual manera, menciona que “las áreas urbanas se han expandido en forma considerable”, fundamentalmente en la zona media-baja y baja. Asimismo, Paré indica que estos procesos “responden, sobre todo a la expansión de la mancha urbana, en la zona baja y a las variaciones en los precios de los productos (papa, leche, caña, café)”.

Haciendo otra lectura, la recuperación de las áreas boscosas, es consecuencia de decretos verdes o imperativos verdes, es decir, de “narrativas hegemónicas sobre el medio ambiente y sus efectos en la producción de espacios y sujetos” (Ojeda 2012, p.255), mandatos a conservar imperantes desde la creación del Parque Nacional Cofre de Perote, en 1937, en la zona alta de la montaña, permeando políticas, discursos, conocimientos, representaciones y prácticas ambientales, reforzado con intervenciones hacia la cogestión de la subcuenca del río Pixquiac (2000-2018) así como con la creación de nuevas áreas protegidas (2015- Archipiélagos de Bosques y Selvas).

Estos mandatos habilitan procesos de demarcación socioespacial que producen individuos o sujetos no lo suficientemente verdes, como cuerpos fuera de lugar, (campesinos como amenaza, pasivos, faltos de conocimiento). Se produce una imagen aplanada de la realidad, donde la desigualdad y sus redes enraizadas se desdibujan. Se presenta el recorte de la cuenca, subcuenca, los ejidos, la vegetación y las localidades “como entidades fijas, homogéneas y preexistentes, y no como el resultado mismo de las representaciones y prácticas sobre la naturaleza, y de sus múltiples interconexiones que se tejen a través de la diferencia y la distancia” (Ojeda, 2014, p. 259).

Así, el mandato de la conservación requiere de una geopolítica particular: una cuenca alta, con campesinos responsables de frenar la degradación de bosques, a la par que reducen o eliminan sus áreas agropecuarias disminuyendo aún más su autosuficiencia alimentaria y una cuenca baja donde existen custodios y vigilantes proveedores de proyectos productivos que se implementan en nombre del mejoramiento de las condiciones de vida de quienes habitan montaña arriba, mientras que los usuarios ciudadanos consumen y pagan por los servicios ambientales. En la producción de la naturaleza en peligro o amenazada, al mismo tiempo que abundante en recursos naturales, sólo unos pocos tienen la autoridad para hablar para y por ella, aunque siempre dependiendo de la política de recursos imperante.

PRODUCCIÓN DE UN ESPECTÁCULO

A la par del mandato de conservación, se debe producir un espectáculo, como un medio para lograr un fin. Es decir, para que un espacio se conciba verde, se requieren recursos y esta búsqueda de fondos se logra a través de la promoción de un espectáculo

(Work & Thuon, 2017). Los espacios de conservación tienen su valor construido y sostenido a través de imágenes y representaciones populares. En los medios de comunicación, en folletos publicitarios, en videos, en mapas, las imágenes instan a participar en campañas de reforestación, conservación o reconversión productiva a través de proyectos sustentables, además de eventos deportivos y culturales. La naturaleza es mercantilizada, al menos en parte, a través de un espectáculo virtual, en ciclos autoreferenciales que circulan a través de la economía global del consumo (Fahirhead, et al., 2012).

En esta puesta en escena, múltiples actores, no siempre con la misma intención o en colaboración mutua, crean videos, documentos, estudios, productos y estadísticas que dirigen la atención, la intención y las actividades de los individuos que ven y participan del espectáculo. En las imágenes del espectáculo todo es atemporal y ahistórico. El resultado son paisajes transformados de acuerdo a la cosmovisión que proyectan dichas imágenes y, en este caso, reflejan una subcuenca que funciona ecológica y económicamente en armonía y equilibrio.

Los espacios de conservación, los mapas y videos o la fotografía, como diría Ulloa (2004, p. 264), constituyen una evidencia visual clara, un testigo perfecto, una representación neutral de la realidad, donde las imágenes sobre los “otros” han sido fácilmente resituadas y consumidas. Estos elementos transforman el mundo natural en una realidad virtual, contemporánea y específica. En este montaje, las imágenes de la naturaleza median las relaciones entre personas y de cada individuo con el medio ambiente (Igoe, 2010), mostrando recortes escogidos que indican qué mirar al mismo tiempo que escamotean lo que no es conveniente que veamos.

MAPAS

Un mapa puede esconder o mostrar diferentes representaciones espaciales, por ejemplo, poblaciones de la alta montaña, pequeños grupos familiares o rancherías, al mismo tiempo que aparecen las áreas de importancia hídrica o con cobertura boscosa. En cuanto a la toponimia, al disminuir la escala, sucede un proceso similar porque se minimizan los nombres de las localidades que hacían referencia a plantas, animales, formas de la tierra o antiguas haciendas, quedando representadas con un punto común, homogéneo y reproducido en serie mientras que resaltan los nombres de ciudades centro, usuarias de los servicios ecológicos de la montaña. Otros elementos tácitos a nuestros oídos y escondidos a nuestro mirar son las empresas de la ciudad que utilizan enormes cantidades de agua, como las industrias textiles, refresqueras, papeleras, los beneficios de café, etc., sin mencionar las tomas clandestinas que surten de agua a colonias de la ciudad con escasez del líquido en la época primaveral “de secas”. Sobresalen íconos de proyectos de ecoturismo, proyectos de producción de alimentos de traspatio o ecotecnias, destacando las rutas para acceder a “conocer” los espacios que habitan familias “modelo”

del desarrollo, acercamiento que genera la ilusión de que, con un poco de capacitación y ayuda económica, las personas “desfavorecidas “ pueden llevar una vida “simple, fácil” y, sobre todo, “sustentable”. Finalmente, se invisibilizan las “diferencias históricas verticales”, la división geográfica que ha influido en los cultivos, en la producción animal, los lugares de cacería, en las relaciones familiares, la educación, la salud, los materiales de construcción de las viviendas, los caminos y veredas, es decir, la división de las diferencias sociales, por mencionar sólo algunos aspectos silenciados (Bjorn, 2014; Harley, 2005; Montoya, 2007 & Offen, 2009).

VIDEOS

Como ejemplo, al colocar en el buscador de Youtube “Cuenca del Pixquiac” y abrir los primeros 10 videos, sobresale en ellos la imagen del agua dulce, limpia y cristalina, seguida de la silueta del Parque Nacional Cofre de Perote. Se aproxima la vista a helechos arborescentes, hongos, bromelias, reptiles, anfibios e insectos, seguido de un alejamiento para apreciar los paisajes con áreas boscosas, verdes cañadas y cascadas, escasas viviendas, pocas imágenes de población local y casi nulas actividades agropecuarias.

Se alterna entre grandes y pequeñas escalas. lo que evita y oculta interacciones contiguas, haciendo invisibles las relaciones (Foale & Macintyre, 2005). Se habla repetidamente de “los problemas de los habitantes”, como si fueran entes abstractos. Entre estos problemas, destacan: falta de oportunidades de trabajo, bajos precios de productos agropecuarios, por lo que muchos “no tienen otra opción que talar árboles” (tala clandestina) aumento de la ganadería y cultivos agrícolas con alto uso de agroquímicos, contaminación del suelo con agrotóxicos agrícolas, por ejemplo, en la producción de papa, descargas de aguas negras y grises en las partes bajas de la cuenca, disminución del caudal de los ríos, crecimiento de la zona urbana y el consecuente cambio climático, “que genera pobreza, especulación y mal uso de los recursos”. En los videos resalta, a través de opiniones de expertos, la importancia de conservar el ecosistema del Bosque Mesófilo de Montaña, en la parte media de la subcuenca donde se ubica la mayor cantidad de localidades densamente pobladas y coinciden cinco presas que derivan el agua a la ciudad de Xalapa. Los expertos también hablan de cómo los servicios ambientales que proporciona la cuenca son “necesarios para la vida”, de “el agua como recurso motor” y de que “el cuidado de los servicios ambientales nos corresponde a todos”. Las imágenes, diálogos y textos invitan a analizar un tema crítico y urgente de rescate del recurso agua. Dado lo indispensable e invaluable de este capital natural y simbólico, parece razonable crear espacios de conservación y archipiélagos que conecten paisajes previamente aislados, así como considerar que el valor agregado a estos paisajes incentivará a los pobladores de dichas áreas para que colaboren y coadyuven, para dar paso a la producción de dichas áreas de conservación.

Entre los videos donde testimonian los beneficiarios del desarrollo, en primer plano, se encuentran los proyectos de género con dos grupos de mujeres, uno de panaderas y el otro con productoras de remedios herbolarios (Confeccionando sueños: producciones artesanales de las mujeres de la cuenca del Pixquiac, 2015). Dos videos se realizaron con grupos de hombres, uno con participantes de reforestación/regeneración de sus parcelas donde manifiestan “Yo pienso seguir cuidando porque el monte a mí me gusta y me hace falta, tengo que conservar.”; “Yo quiero dejar como conservación todo, (toda la superficie de su parcela) todo lo que quiero es que los nacimientos vivan” (Restauración ecológica en la microcuenca del Pixquiac por Sendas A.C, 2014). En el video citado anteriormente, se escucha al técnico responsable del proyecto decir: “el objetivo es comenzar por la conservación y después, una vez que nos tienen confianza y adquirieron mayor compromiso con el cuidado de sus recursos se les propone a los beneficiarios proyectos productivos”. En el último video se muestra a un grupo de eco-guías; en todos, directa o indirectamente, el objetivo final es solicitar apoyo económico y material. Los campesinos, se muestran agradecidos por “el apoyo”, felices por aprender, al mismo tiempo que conservan.

Finalmente, en los videos se destaca el dibujo animado y caricaturizado de un cacomixtle (*Bassariscus astutus*) un mamífero del tamaño de un gato (30 a 40 cm de largo, 1.5 kg de peso) con cola larga y anillada, pariente del mapache, de hábitos nocturnos y omnívoro. Caracterizado como “amante de los árboles frutales”, con sus ojos tiernos, grandes y brillantes, de apariencia vulnerable y provisto de una voz infantil, el spot aporta valiosos mensajes como “Lo que le suceda al suelo y al bosque afecta la calidad del agua que llega nuestra ciudad” o información de la cantidad de agua que puede contener un árbol, provocando una combinación de apreciación estética y emocional, que convoca a la generosidad financiera y a la conservación, invitando a seguirlo por las redes sociales. Curiosamente, para los campesinos beneficiarios de los programas, el cacomixtle es considerado un animal indeseable porque les come las gallinas. Este personaje fue el protagonista de la campaña publicitaria: La Cuenca está en tus Manos (2016), cuyo lema fue “Nuestra agua viene de las cuencas”.

En conclusión, como dicen Foale y Macintyre (2005) el espectáculo de la naturaleza nos presenta paisajes llenos de gran potencial y con una belleza maravillosa, al tiempo que muestran a personas que progresan, usuarios beneficiados de las intervenciones bien diseñadas prometiendo resultados positivos. En este sentido, la proliferación de producciones indica que la mediación de las relaciones a través de imágenes es importante para las formas en que se imaginan los problemas ambientales, se proponen soluciones y se movilizan los recursos para intervenciones específicas y proyectos de cuenca.

INTERVENCIÓN PLANEADA

El mandato de la conservación, así como la creación de imágenes del espectáculo,

dependerá decisivamente de la intervención planeada a través de proyectos de desarrollo sustentable como la reforestación, la conservación y la reconversión productiva. Dichos proyectos son una invitación para que los habitantes de la subcuenca del río Pixquiac sean agentes activos y beneficiarios del desarrollo ajeno. Resalta la idea de los actores externos, de que las personas que viven en paisajes con “vocación forestal”, pueden simplemente intercambiar sus formas de reproducción. por ejemplo, pasar de ser leñadores o “talamontes” a actuar como guías de ecoturismo, actividad basada de manera exclusiva en el mercado de conservación. Es decir, los proyectos buscan satisfacer las necesidades básicas de los campesinos mientras protegen a la naturaleza, a fin de ofrecer un futuro sostenible repleto de ecosistemas intactos. Comúnmente, la imagen de conservación y generación de empleo, es una distracción que separa al sujeto de lo que le está siendo robado, esto es el robo de la acción (Work & Thuon, 2017).

Los interventores y promotores del desarrollo seleccionan una situación, la cual se juzga inadecuada o necesitada de cambio; así, los cuerpos locales de conocimiento, las formas de organización, los recursos y bienes de los campesinos son implícita o explícitamente deslegitimados y por consecuencia, las contribuciones externas son necesarias e indispensables, es decir, se debe convencer a la gente de que están actuando mal para justificar la intervención (Esteve, 1996). Para ello, los actores externos, a través de diagnósticos participativos, identifican debilidades y amenazas para después cruzar la información con oportunidades y fortalezas “favorables a los pobres”, con “beneficios compartidos” y “beneficios mutuos” para estos sistemas, sin tomar en cuenta, como diría Fairhead, et al. (2012), que la dinámica política local es la que define ganadores y perdedores.

Una vez que se construye una necesidad y un deber ser, los interventores proponen soluciones que, en apariencia, los habitantes de la montaña pueden escoger libremente. “El desarrollo es experto en crear expectativas, en dirigirse a las poblaciones en forma de una promesa, el secreto consiste en que esa promesa no pueda cumplirse, para mantener viva la pulsión colectiva de continuar deseando” (Giraldo, 2018, p. 112). En palabras de Long (2007), los programas de trabajo deben ser inducidos, con la intervención “necesaria” y “especializada”, “debe haber capital, tecnología y organización”. Añade que “lo siguiente es etiquetar y clasificar los problemas identificados a través de diagnósticos y prescripción”. El etiquetado legitima e intenta establecer parámetros de superioridad del discurso de intervención “gestión compartida”. En este sentido, “la intervención se mira como una manera de reformar las prácticas sociales y el conocimiento e introducir elementos que reemplacen y otorguen nuevos significados a las maneras ya establecidas de hacer las cosas. Es la producción continua de discontinuidades” (Long, 2007) y en ese mismo orden de ideas, “el desarrollo” implica discontinuidad con el pasado.

Así, podemos leer en diagnósticos como el de FEA, 2006 (Páez, 2016), donde se indica que el problema de la deforestación es la expansión de la frontera agropecuaria,

la carencia de opciones productivas, los altos niveles de marginación de la población rural, la indefinición en la tenencia de la tierra, la valoración insuficiente de los bienes y servicios ambientales, entre otros. En correspondencia, la prescripción indica la necesidad de proyectos de restauración, uso sustentable del bosque de niebla, programas de compensación ambiental, desarrollo rural integral de la ciudad de Xalapa, redes de monitoreo comunitario del agua, gestión comunitaria y ciudadana del agua y redes de aprendizaje en la zona de recarga que abastece de agua a la ciudad (Cuidando el abasto de agua en Xalapa, s/f- http://www.ccmss.org.mx/wpcontent/uploads/2014/10/Compensacion_por_servicios_ambientales_en_la_cuenca_del_Rio_Pixquiac.pdf).

De lo anterior, se resaltan dos puntos: el primero, que las prácticas de intervención afectan la organización social del tiempo y el espacio campesino, ya que los proyectos de desarrollo están claramente circunscritos y localizados, con límites precisos para los interventores, tales como “ciclos de proyecto”, “fin de la administración”, “entrega de cuentas”, “entrega de resultados y evaluación” (Long, 2007), lo que le da un orden secuencial y lógico que remueve la historia, quedando las memorias y el aprendizaje de los individuos como hechos superfluos. El segundo punto, el dinero (en moneda o en especie) que llega a los espacios de conservación como “la cosa” con la que las relaciones sociales quedan objetivadas, los valores expresados y los poderes sociales incorporados. El dinero forma un sistema de imágenes o palabras (significante) que internaliza un amplio abanico de prácticas, creencias, instituciones y poderes políticos económicos específicos (significado) (Harvey, 2018).

Finalmente, parafraseando a Long (2007), si el proyecto falla en traer progreso y desarrollo a las familias campesinas, se culpa a los beneficiarios quienes “seguramente no le echaron suficientes ganas”, al clima o al mercado, quitándole responsabilidad al paquete tecnológico, a las actividades que promueven las agencias gubernamentales y no gubernamentales. Si el campesino desvía el crédito de propósitos específicos designados o se le descubre sacando madera de un área conservada, cazando o lavando en el río, son señalados como delincuentes y faltos de conciencia. Al etiquetarlos de esta manera, se refuerzan las metas originales y los valores normativos del programa de conservación. Cualquier déficit o falla renueva o refuerza conceptos, normas o evaluadores, justificando la reducción de apoyos económicos, la devolución del dinero aportado al término fijado, cambiando los conceptos de “pago por servicio ambiental” a “compensación por servicio ambiental”, etc. Es decir que la intervención planeada también participa en la construcción de espacios de vigilancia específicos (Harvey, 2018).

CONSTRUCCIÓN DE INDIVIDUOS

Para que el mandato de la conservación, los espectáculos de la naturaleza y los proyectos de intervención sean efectivos, se deben re-direccionar y canalizar los estímulos

del mundo físico ante los cuales los actores locales sean sensibles. En este régimen es donde se van a incorporar los nuevos custodios del ambiente como elementos significativos y valorativos, útiles a la producción de espacios concebidos verdes; es decir, se va a fabricar la vida que estará al servicio de las áreas de conservación. “El proceso de construcción de la identidad es una negociación entre la historia, el poder, la cultura y las situaciones específicas en las cuales se esté dando” (Ulloa, 2004, p. 169).

Sin embargo, como afirma Giraldo, para llegar a la construcción de individuos o construcción de identidades, es necesario intervenir en el orden de los afectos pues “No puede existir un proceso de control territorial que no se inscriba en el cuerpo y en el sentir de las personas” (2018, p. 16). En los espacios de conservación, la parte emocional tiene que redirigirse, desligándose de la tierra de origen, así como del grupo humano de pertenencia. Al producirse estos cambios, con ideas de Giraldo, “las tonalidades afectivas propias de la racionalidad económica surgen irremediabilmente en un telón de fondo ocupado, controlado y reglamentado tecnológicamente” al modo de las estéticas que “regulan afectos, administran tiempos, producen comportamientos, deseos, saberes y regímenes de verdad” (Giraldo, 2018, p. 119) y aunque este autor hace hincapié en los monocultivos, su idea es consistente con el paisaje verde.

Para promover un espacio de conservación se representa a los campesinos asociados a lo ecológico, de manera que su imagen corresponda al noble primitivo que menciona Ulloa (2004), relacionado con el buen salvaje rousssoniano, el hombre de los bosques que vive una vida comunal y tiene relación cercana y armónica con el medio ambiente, dado que el retorno a las tradiciones campesinas se presenta como una esperanza para la gente urbana, dando lugar a comunidades naturalizadas y romantizadas como primitivos verdes, parte de espectáculos mediáticos cada vez más globalizados (Igoe, 2010).

Sin embargo, de manera casi contradictoria, la construcción del nativo ecológico o del primitivo verde implica la realización de talleres, foros, seminarios y múltiples actividades de educación ambiental para las comunidades locales para “enseñarles” y “que aprendan” cómo interactuar con su ecosistema de acuerdo al desarrollo sostenible. Ulloa (2004). Al recibir las capacitaciones que los habilitan como eco-guardianes (Ojeda, 2012), los campesinos quedan cautivos de un circuito mercantil en el que deben responder por acciones previamente acordadas.

En este caso, los individuos requeridos para la producción y mantenimiento de espacios de conservación se manifiestan como campesinos agroecológicos, campesinos eco-guías o miembros de comités de cuenca.

Campesinos agroecológicos:

“Humberto y Leopoldo desafiaron una tradición de generaciones”,...“había que hacer más trabajo en la preparación de abono y cultivos naturales, trabajar más la tierra, pero sobre todo ir contra la corriente de 40 años de tradición papera” (Papás libres de agrotóxicos se cultivan en Perote, Veracruz, 2018 - <https://cronicadelpoder.com/2018/09/17/>

papas-libres-detoxicos-se-cultivan-en-perote-veracruz/).

Campesinos Eco-guías:

“Ejidatarios de San Andrés Tlalnahuayocan le están apostando al ecoturismo como una forma de allegarse de recursos para sobrevivir”; “...se les brindó la capacitación necesaria para evitar tirar más árboles ...” (Pérez, 2015); “Joaquín, Efraín, Jacinto, entre otros, son guardianes del Sendero..., dejando de lado la tala de bosques y priorizando el cuidado a la naturaleza” (Zavaleta, 2015).

En las citas anteriores es claramente perceptible una atmósfera de romanticismo con respecto a la vida rural ya que el comportamiento de los campesinos es elogiado mientras responda a las nuevas formas de producción a las que son convocados y en caso contrario, son marginados como eco-amenazas (Ojeda, 2010).

Sin embargo, las identidades de campesinos custodios, responsables, conscientes, etc., no están exentas de contradicciones; también hay construcciones de identidades rurales ambientalmente destructivos, amenazantes, pasivos, atrasados, desordenados, entre otros (Adams, 2004 en Fairhead, et al., 2012 & Ojeda, 2010). Por citar un ejemplo, Menchaca y Alvarado (2011), hablan sobre como el abasto de agua para la ciudad de Xalapa se encuentran en riesgo debido las decisiones que toman actores locales de deforestar, poner en el suelo agrotóxicos, o vender sus terrenos a personas ciudadinas (Menchaca & Alvarado, 2011).

Finalmente, el mensaje que se transmite es la necesidad de construir una identidad campesina conservacionista a través de la intervención de actores externos de manera que se reconstruya la visión moderna del “desarrollo sostenible” también con “los más pobres”, justificando la remoción, restricción o reeducación de los campesinos que habitan las áreas decretadas para su conservación.

PARTICIPACIÓN VALIDATIVA

Recapitulando en la evolución de la Política Hídrica en México (1926-2001), la Comisión Nacional del Agua (1981 y 1994), a través de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hídricos, promovió la descentralización del agua a través del programa “gestión de la demanda” o “gestión integrada por cuenca”. Del año 1995 al 2000, la Comisión Nacional de Agua, a cargo de la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales, da paso a los llamados Consejos de Cuenca, Comisiones y Comités de Cuenca, bajo el paradigma de la participación social. Después, el Programa Nacional Hídrico (2001- 2006), continúa con el modelo de abasto basado en la demanda “gestión integrada de recursos hídricos” con lo que impulsa el “manejo integral y sustentable por cuencas y acuíferos” (Paré y Gerez 2012, p. 302.). A finales del 2006, avalado por la Política Hídrica de México, la Asociación Civil SENDAS inicia el proyecto “Cogestión Integral de la Cuenca del Pixquiac”, entre cuyos propósitos mencionamos “El desarrollo de alternativas productivas con una

orientación hacia la sustentabilidad...” “para generar condiciones que permitan conservar los bosques y fuentes de agua a largo plazo”. “El programa apoya la conservación de servicios ambientales en conjunto (biodiversidad, servicios hidrológicos), a través del uso regulado y sustentable de los recursos naturales” (Paré & Gerez, 2012, p. 205; Paré & Fuentes, 2018, p.83).

Con estas estrategias u otras similares, se construye el comité de cuenca encargado de generar planes de manejo, financiar proyectos de desarrollo y ser plataforma o espacio organizativo desde donde planear, negociar y llegar a acuerdos (Paré & Fuentes, 2018).

Es decir, desde finales de la década de 1980, el discurso del control centralizado y autoritario de las áreas de conservación (el discurso de conservación del “no tocar”) fue superado gradualmente por un discurso competitivo que se centró en esquemas más democráticos, que enfatizan la participación local en el diseño y la gestión de los proyectos (Durand, 2014), dando lugar al modelo de trabajo denominado gestión compartida, mismo que ha sido un elemento clave para la ejecución de proyectos de conservación neoliberal. En primer lugar, establece que es necesario permitir que las personas dentro y alrededor de las áreas protegidas participen en el manejo de estas áreas y, en segundo lugar, que la población local debe beneficiarse de la conservación (Benjaminsen & Svarstad, 2010; Benjaminsen & Bryceson, 2012).

Sin embargo, la gestión integral y compartida que se promueve desde o en los comités de cuenca rara vez implica una verdadera devolución de autoridad a los actores rurales, sino por el contrario, los conduce a una mayor marginación política y económica, es decir, la “igualdad” política, económica y social queda restringida a ese “espacio organizativo”. Sobre el bienestar de los actores locales, sigue teniendo prioridad la protección de la biodiversidad y la producción de agua para la ciudad, se universalizan las explicaciones de las causas de la pérdida de biodiversidad como si fuera independiente de los factores históricos, se sugiere la aplicabilidad de una solución única neoliberal orientada al mercado, es decir, el vínculo potencial de los Comités de Cuenca con el mercado hace que no lleguen a profundizar las causas reales de la degradación ambiental ni exploren otras formas de conservación y se niegan o minimizan los conflictos de larga data, complicados y a menudo violentos. La participación prevaleciente en la mayor parte de las comunidades o ejidos que conforman el Comité sigue siendo pasiva, propiciada por los beneficios materiales esperados, como los subsidios obtenidos bajo el único compromiso de mantener la lealtad política hacia el agente benefactor (Fuentes, 2016, p. 4). Es decir, es más fácil enunciar los conceptos de participación y empoderamiento, que generar los espacios donde sucedan, pues implica transformaciones culturales, tanto para el equipo promotor como para las comunidades.

Finalmente, la participación validativa a través de proyectos de cogestión integral es la forma clásica en que la gobernanza neutraliza y desactiva la acción de los actores locales ya que les quita recursos como la protesta para manifestar su inconformidad, dejándolos en

una total indefensión.

CONCLUSIONES

En la subcuenca del río Pixquiac, los espacios de conservación se producen a partir de elementos como los siguientes: el mandato de la conservación, la generación de un espectáculo de la naturaleza, la intervención planeada, por parte de técnicos y promotores en todas las escalas, la construcción de individuos amigables con el medio ambiente y la plataforma de la gestión compartida.

Estas representaciones promueven la imagen dualista entre sociedad y naturaleza, una naturaleza que necesita ser protegida de esa cultura destructora. En este contexto, la biodiversidad se construye como un bien moral (Foale & Macintyre, 2005). Cada elemento que producen los espacios de conservación refiere a un “usted” invitado a formar parte de un “nosotros” (Foale & Macintyre, 2005), reproducen la imagen de un exterior todo poderoso y un interior inferior (Long, 2007) y en este sentido, actores externos, con intereses no muy claros para los actores locales, producen virtual y materialmente espacios controlados y homogéneos en sus matices de verdes (Harvey, 2018), sea bosque mesófilo de montaña o bosque de pino-encino. Así, la preocupación por la conservación se entrelaza de forma imaginativa con el deseo de preservar un paraíso que no ha perdido su belleza natural y que sólo algunos pueden visitar cuando deseen escapar de la monotonía de la vida ciudadana.

A través de la lógica del enredo (Guerra & Skewes, 2010), se manifiesta una tendencia a mercantilizar la naturaleza producida y a la incorporación institucional constante, limitando a los dueños, reproductores y manejadores de sus bienes naturales, en el uso, el acceso, el control, los derechos y las decisiones sobre su “monte” y agua (Gardner, 2012; Guerra & Skewes, 2010; Ojeda, et al., 2015). Los mensajes que se repiten con cada elemento de la producción de espacios son influyentes y difíciles de debatir, dado que nadie negaría las bondades del progreso, la ternura de un animalito silvestre o la belleza de un paisaje conservado. Sin embargo, dichos mensajes ocultan y disgregan las resistencias que los actores locales pudieran tener.

A diferencia de los años 60 y 70, cuando el éxito de las áreas conservadas dependía de que los actores locales no tocaran los recursos, ahora la conservación se logra mediante el uso regulado y sustentable de los mismos, implicando que actualmente contamos con estrategias, esquemas y modalidades más sofisticadas donde entra en juego la “participación comunitaria”. Sin embargo, estas nuevas modalidades son tan restrictivas con el uso de los recursos naturales que en lo sustancial no hay mayores diferencias con el imperativo de “no tocar”. Por otro lado, la producción de espacios concebidos verdes promueve la diferenciación de lugares de conservación, autorizando la destrucción de otros.

Los territorios concebidos verdes son simultáneamente azules. Así, para que un territorio hidrosocial (Boelens, et al. 2016) proporcione los servicios ambientales para los

que fue construido, se requiere de la producción de espacios conservados. Como sugiere Ulloa (2014), faltaría analizar el traslape e interacción de estos dos escenarios ambientales con otros, ya sea dentro y fuera la región, como son la minería, las hidroeléctricas o los monocultivos, entre otros.

El territorio concebido verde lleva al despojo y desplazamiento de las comunidades de la montaña, aunque de manera diferenciada (gestión de la desigualdad). Benjaminsen & Bryceson (2012) lo llaman despojo verde y azul. Para Ojeda et al., (2015) el despojo verde es cotidiano y gradual y se caracteriza por el ataque sostenido a las estrategias de sustento y los modos de vida, encerrando a los pobladores y prohibiendo el tránsito por caminos y veredas (cercamientos). Así, los espacios-tiempos concebidos verdes conducen al éxodo rural, dejando las tierras “vacías” y, por lo tanto, aún más fáciles de etiquetar como “marginales”, de bajo uso y abiertas a apropiación adicional (McCarthy, et al., 2012).

Finalmente, este escenario no sucede como un todo indiferenciado. No se puede subestimar la participación de campesinos ejidatarios y autoridades comunitarias, pero hay que considerar que no están en igualdad de condiciones ni participan en las circunstancias que ellos elijan (Devine, 2016). La producción de espacios de conservación no solamente deviene en la supresión de los espacios vividos donde se desarrolla la reproducción social, sino que también suprime los lugares donde la gente vive, crea y recrea sus afectos, su memoria y el espacio ilimitado muchas veces indescifrable, que abriga al espíritu y al corazón.

REFERENCIAS

Atkinson, D., Jackson, P., Sibley D. & Washbourne D. (Eds). (2005). *Cultural geography: A critical dictionary of key concepts*. New York-London: IB Tauris.

Badal, M. (2017). *Vidas a la intemperie. Nostalgias y prejuicios sobre el mundo campesino*. España: Pepitas de Calabaza y Cambalache.

Benjaminsen, A. & Svarstad, H. (2010). The Death of an Elephant: Conservation Discourses Versus Practices in Africa. *Journal Forum for Development Studies*, (37), 385-408.

Benjaminsen, A. & Bryceson, I. (2012). Conservation, green/blue grabbing and accumulation by dispossession in Tanzania. *The Journal of Peasant Studies*, 39(2), 335-355.

Bjorn, S. (2014). Cartographies of remembrance and becoming in the Sierra de Perijá, Venezuela. *Transactions-Royal Geographical Society*, (39), 360372. doi: 10.1111/tran.12038

Boelens, R., Hoogesteger, J., Swyngedouw, E., Vos, J. & Wester, P. (2016).

Hydrosocial territories: a political ecology perspective. *Water International*, 41, 1-14. doi: 10.1080/02508060.2016.1134898

Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad I Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault*. Bogotá: Siglo de Hombres Editores; Pontificia Universidad

Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino.

Confeccionando sueños: producciones artesanales de las mujeres de la cuenca del Pixquiac. (2015). Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Ffc14kz1FKg> y <https://www.youtube.com/watch?v=lfTDBCd-DNs>.

Cuidando el abasto de agua de la ciudad de Xalapa. (s/f). SENDAS-UNAM.

Recuperado de: <http://docplayer.es/51351716-Cuidando-el-abasto-de-agua-de-la-ciudad-de-xalapa.html>

Devine, J. (2016). Community forest concessionaires: resisting greengrabs and producing political subjects in Guatemala. *The Journal of Peasant Studies*, 45, 465-584.

Duran, L. (2014). Naturalezas desiguales, discursos sobre la conservación de la biodiversidad en México. México: UNAM-CRIM.

Ervine, K. (2011). Conservation and conflict: the intensification of property rights disputes under market-based conservation in Chiapas, México. *Journal of Political Ecology*, 18(1), 65-80.

Esteva, G. (1996). Desarrollo. En: Sach, W. (Ed.), *Diccionario del desarrollo*. (pp.

52-78). Lima: Pratec.

Fairhead, J. Leach, M & Scoones, I. (2012). Green Grabbing: a new appropriation of nature? *The journal of peasant Studies*, 39, 237-261.

Foale, S. & Macintyre, M. (2005). Fantasías verdes: representaciones fotográficas de la biodiversidad y el ecoturismo en el Pacífico Occidental. *Journal of Political Ecology*, 12, 1-23.

Fuentes, T., Gerez, P., Paré, L., Vidriales, C.G., Pérez, D. K., Toledo, A. T., Muñoz, C. M. A. & Mendoza, M. (2012). Acciones hacia la cogestión de la subcuenca y la consolidación del sujeto social. En Paré, L. & Gerez, P. (Coords.), *Al filo del agua: cogestión compartida del río Pixquiac*, Veracruz (pp. 218-258). México: UNAM.

49 _____ & Paré, L. (2012). El Comité de cuenca del río Pixquiac: ensayos para crear una plataforma social de cogestión y su instrumento de financiamiento. En Paré, L. & Gerez, P. (Coords.), *Al filo del agua: cogestión compartida del río Pixquiac*, Veracruz (pp. 191-218). México: UNAM.

Gardner, B. (2012). Tourism and the politics of the global land grab in Tanzania: markets, appropriation and recognition. *Journal of Peasant Studies*. 39(2), 377-402.

Giraldo, O. F. (2018). *Ecología Política de la Agricultura. Agroecología y posdesarrollo*. Chiapas, México: Ecosur.

Guerra, M. D. E & Skewes, V. J. C. (2010). Acumulación por desposesión y respuestas locales en el remodelaje de los paisajes estuariales del sur de Chile. *Chungará (Arica)*. 42(2), 451-463.

Harvey, D. (2012). La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. BS.AS-Madrid: Amorrortu.

_____ (2018). *Justicia, naturaleza y la geografía de la diferencia*. Ecuador: IAEN-Traficantes de

Sueños.

Harley, J. B. (2005). Mapas, conocimiento y poder. En Laxton P. (Comp.), *La nueva naturaleza de los mapas, ensayos sobre la historia de la cartografía*. (pp. 79-112). México: Fondo de Cultura Económica.

Igoe, J. (2010). *The Spectacle of Nature in the Global Economy of Appearances*:

Anthropological Engagements with the Spectacular Mediations of Transnational Conservation. Critique of Anthropology. 30(4), 375-397.

Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*.

México: CIESAS-El Colegio de San Luis.

McCarthy, J., Vel, J. & Afiff, S. (2012). Trajectories of land acquisition and enclosure: development schemes, virtual land grabs and green acquisitions in Indonesia's Outer islands. *Journal of Peasant Studies*. 39(2), 521-549.

Menchaca, D. M. del S. & Alvarado, M. E. L. (2011). Efectos antropogénicos provocados por los usuarios del agua en la microcuenca del río Pixquiac. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, volumen (2), 85-96.

Montoya, A., & Vladimir, J. (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas Humanística*, 63, 155-179.

Nuestra agua y la cuenca del río Pixquiac. (2016). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ICJn0EAVD7s>

Ojeda, D. (2012). Green pretexts: Ecotourism, al conservation and land grabbing in Tayrona National Natural Park, Colombia. *The Journal of Peasant Studies*. 39(2), 357-375.

50 _____. (2014). Descarbonización y despojo: desigualdades socioambientales y las geografías del cambio climático En Göbel, B., Gongora-Mera, M. Y Ulloa, A. (Eds.), *Desigualdades socioambientales en América Latina, perspectivas ambientales*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia y Ibero-Amerikanisches Institut.

_____. Petzl, J., Quiroga, C., Rodríguez, A. C. & Rojas J. G. (2015). Paisajes del despojo cotidiano: acaparamiento de tierra y agua en Montes de María, Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 54, 107-119.

Offen, K. (2009). O mapeas o te mapean: Mapeo indígena y negro en América Latina. *Tabula Rasa*. 10, 163-189. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n10/n10a06.pdf>

Paré, L., & Gerez, P. (Coords.). (2012). *Al filo del agua: cogestión compartida del río Pixquiac*, Veracruz. México: UNAM.

Paré, L. (2012). El contexto regional: historia y marco institucional. En Paré, L. & Gerez, P. (Coords.), *Al filo del agua: cogestión compartida del río Pixquiac*, Veracruz (pp. 218-258). México: UNAM.

Paré, L. & García, C. H. (Comps.). (2018). Gestión para la defensa del agua y el territorio en Xalapa, Veracruz. México: IIS-UNAM-SENDAS AC.

Paré, L. & Fuentes. (2018). El Comité de Cuenca del río Pixquiac: alternativas para la co-gestión de una cuenca abastecedora de agua de Xalapa. En Paré, L. & García, C. H. (Comps.). Gestión para la defensa del agua y el territorio en Xalapa, Veracruz. (pp. 67-96) México: IIS-UNAM-SENDAS AC.

Páez, M. (2016). El agua en el Cofre de Perote, ¿Un recurso que se agota? En Narave, V. F. H., Garibay, P. L., Chamorro, Z. M. de A., Álvarez, O. L. A. & De la Cruz, E. El Cofre de Perote Situación, perspectivas e importancia. (pp. 73-70). México: Universidad Veracruzana.

Papas libres de tóxicos se cultivan en Perote, Veracruz. (2018, 17 de septiembre) El diario digital de Veracruz. Presencia. Recuperado de: <https://www.presencia.mx/nota.aspx?id=150589&s=4>

Pérez, M. I (2015, 30 de agosto). Ejidatarios de Tlalnelhuayocan le apuestan al ecoturismo para sobrevivir. Al calor político.com. Recuperado de: <https://www.alcalorpolitico.com/informacion/ejidatarios-detlalnelhuayocan-le-apuestan-al-ecoturismo-para-sobrevivir178199.html#.XDD4PRMzb-Y>

Preciado, C. J. & Uc, P. (2010). La construcción de una geopolítica crítica desde América Latina y el Caribe. Hacia una agenda de investigación regional. Revista de estudios sobre espacio y poder. 1(1), 65-94.

Restauración ecológica en la microcuenca del Pixquiac por Sendas A.C. (2014). PRONATURA. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=9UwyilyqEh4>

SENDAS. (2016). El Pixquiac es el corazón hagámoslo fluir, 11 años de Gestión Compartida en la subcuenca del río Pixquiac. Jarocho Cuántico al son de la ciencia, 67, 4. Recuperado de: <https://eljarochoquantico.files.wordpress.com/2016/10/jarocho67.pdf>

Ulloa, A. (2004). La construcción del nativo ecológico: Complejidades, paradojas y dilemas de la relación entre los movimientos indígenas y ambientalismo en Colombia. Colombia: ICANH-COLCIENCIAS.

_____. (2012). Producción de conocimientos en torno al clima. Procesos históricos de exclusión/ apropiación de saberes y territorios de mujeres y pueblos indígenas. Working Paper Series N.º 21. Berlín: desiguALdades.net.

_____. (2014). Escenarios de creación, extracción, apropiación y globalización de las naturalezas: emergencia de desigualdades socioambientales. En Gongora-Mera, M. & Ulloa, A. (Eds.). (2014). Desigualdades socioambientales en América Latina. Perspectivas ambientales. Colombia: Universidad Nacional de Colombia-Ibero-Amerikanisches Institut.

Vidriales, C. G. & Fuentes M. A. (s/f). La calidad del agua en Xalapa y la Cuenca del río Pixquiac., Dirección de Comunicación de la ciencia. Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/cienciauv/blog/calidadaguaxalapacuencariopixquiac/>

Work, C & Thuon, R. (2017). Inside and outside the maps: mutual accommodation and forest destruction in Cambodia. Canadian Journal of Development Studies, 38, 360-377.

Zambrano, C. B. (2001). Territorios plurales, cambio sociopolítico y gobernabilidad cultural. En Nates, B. (Comp.). Territorio y cultura: Territorios de conflicto y cambio socio-cultural. II Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura, Manizales. Grupo de investigación territorialidades. Departamento de

antropología y sociología. Universidad de Caldas. Manizales. Colombia.

Zavaleta, N. (2015, 5 de enero). Con el ecoturismo buscan preservar la cuenca del Río Pixquiac. El reflejo de su gente Crónica de Xalapa. Recuperado de: <http://cronicadexalapa.com/con-ecoturismo-buscan-preservar-lacuenca-del-rio-pixquiac/ntido>.

CAPÍTULO 17

DISCURSO E REPRESENTAÇÃO EM “O JARDINEIRO TIMÓTEO”

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 19/11/2021

Maria Cecília de Lima

Professora do Instituto de Letras e Linguística
da Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Uberlândia
<http://lattes.cnpq.br/9906648091045845>

Eliana Dias

Professora do Instituto de Letras e Linguística
da Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Uberlândia
<http://lattes.cnpq.br/4639293230175288>

RESUMO: Refletir sobre como o negro é representado em diversos discursos e questionar essa representação é uma forma de investigar a função dessa representação *na e pela* linguagem e como essa representação funciona em diversas práticas discursivas, produzindo, reproduzindo ou questionando relações de preconceito racial. Isso abre um enorme leque de investigação e, ainda, a possibilidade de mudanças. No caso desse trabalho, temos como objetivo refletir sobre essa temática por meio da análise textualmente orientada do conto *O jardineiro Timóteo* (LOBATO, 1994), refletindo sobre a situação econômica e política da época de sua produção, bem como acerca das ideologias que, desde aquele tempo, contribuem para a criação de mitos raciais até hoje veiculados e, por vezes, aceitos. Essa análise será realizada tendo como suporte teórico central a Análise Crítica de Discurso – teoria e

método (FAIRCLOUGH, 2001; MAGALHÃES, 2004; RESENDE e RAMALHO, 2006), teoria essa que, com suas três dimensões - a textual, a discursiva e a social - e suas respectivas categorias analíticas, contribui para desvelar representações e ideologias subjacentes a textos e materializações de discursos. Esperamos, com isso, contribuir com um novo olhar para questões raciais, com o desvelamento de discursos não oficiais para que, quem sabe, sejam possíveis novas relações sociais e humanas mais igualitárias, no âmbito da escola e fora dele, no que se refere a questões raciais (DOMINGUES, 2008; MAGALHÃES, 2004; FERNANDES, 2007). Algumas considerações já podem ser feitas, a saber: a Análise de Discurso Crítica muito tem a contribuir para o ensino, ao desvelar ideologias, discursos e representações, e o emprego da literatura na sala de aula para trabalhar com discursos sobre desigualdade e racismo de modo textualmente orientado é profícuo, como mostra nosso trabalho como professoras de estágio supervisionado em Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso Crítica, representação, racismo.

DISCOURSE AND REPRESENTATION IN “O JARDINEIRO TIMÓTEO”

ABSTRACT: Through reflection on how black people are represented in various discourses and through questioning this representation, it is possible to investigate the function of this representation in and through language, and also how this representation works in various discursive practices, when producing, reproducing or questioning racial prejudice

relationships. This type of reflection opens up a huge range of investigation and also the possibility of change. In the present paper, we aim to reflect on this theme through the textually oriented analysis of the short story “O jardineiro Timóteo” (LOBATO, 1994), reflecting on the economic and political situation at the time of its production, as well as on ideologies which, since that time, have contributed to the creation of racial myths that have been circulated and sometimes accepted. The analysis will be carried out using as central theoretical support the Critical Discourse Analysis - theory and method (FAIRCLOUGH, 2001; MAGALHÃES, 2004; RESENDE and RAMALHO, 2006), a theory which, in its three dimensions - textual, discursive and the social - and in their respective analytical categories, contributes to unveil representations and ideologies underlying texts and discourse materializations. Therefore, we hope to contribute with a new look at racial issues, with the unveiling of unofficial discourses, in order to make new, more egalitarian human and social relations possible, inside or outside the school, regarding racial issues (DOMINGUES, 2008; MAGALHÃES, 2004; FERNANDES, 2007). Some considerations about the discussion proposed here can already be made, such as: Critical Discourse Analysis has a lot to contribute to teaching, by unveiling ideologies, discourses and representations, as well as the use of literature in the classroom as a way to deal with discourses on inequality and racism in a textually oriented way can be fruitful, as demonstrated by our practice as teachers of the subject Supervised Internship in Portuguese Language.

KEYWORDS: Critical Discourse Analysis, representation, racism.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o emprego da Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, temos condições de realizar análises de diversas semioses que, dependendo da temática em foco, podem contribuir para desvelar relações de poder e contribuir para a transformação do *status quo*. No caso desse artigo, trabalhamos com um conto de Monteiro Lobato que fora empregado em sala de aula do ensino fundamental, por nossos alunos de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, levando em consideração a temática do racismo e a implementação da lei 10.639/03, com o objetivo de contribuir com um novo olhar para as questões da escravidão no Brasil e as consequências dela advindas, sendo algumas delas o preconceito e a discriminação racial.

Para que essa atividade em sala de aula fosse possível, procedemos à análise do texto com os discentes em formação, empregando a ADC. Com essa atividade, procuramos proporcionar a esses discentes/ estagiários um modo ampliado de olhar para os textos, por intermédio dessa teoria e, ainda, mostrar a eles como a ADC pode contribuir com o trabalho em sala de aula, uma vez que, por meio dela, fazemos uma análise social e textualmente orientada.

A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

A ADC tem como objetivos, segundo Fairclough (2001, p. 89), “reunir análise

de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem (...).” Por meio dessa afirmação, podemos verificar o caráter político dessa teoria que, por meio da análise de textos, intenta a análise política e social. Para tanto, o autor desse arcabouço teórico apresenta um quadro teórico-metodológico por meio do qual trabalhamos com ideologias, relações de poder e possibilidades de mudança social. Este trabalho de análise é feito nos diversos discursos veiculados na sociedade, discursos que, para Fairclough (2001, p. 90), são práticas sociais, não apenas “atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”.

Essa definição traz algumas implicações. São elas: a) o discurso passa a ser um modo de ação (constituindo identidades e posições de sujeitos); b) contribui para a constituição de relações sociais e, ainda, c) contribui para a construção do sistema de conhecimentos e de crenças. Ou seja, “O discurso é uma pratica, não apenas de representar o mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

A partir desse conceito, e de outros também caros a essa teoria, a ADC se propõe a, por meio de uma teoria e de um método, social e linguisticamente orientado, investigar a mudança na linguagem [...] que seja útil em estudos de mudança social e cultural.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 19). Investigação essa que se propõe a desvelar relações de dominação mostrando conexões e causas que estão ocultas e, ainda, “intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àqueles(as) que possam se encontrar em situação de desvantagem.” (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 22). A preocupação da ADC em mostrar as conexões e causas ocultas justifica o fato de essa teoria ser intitulada Análise de Discurso Crítica e não apenas Análise de Discurso. Para além disso, o termo crítica se justifica pelo fato de a teoria propor intervenção social para produzir mudanças.

Tendo em vista essas duas justificativas levantadas por Resende e Ramalho (2006), propusemos nosso trabalho com os alunos em formação: analisamos discursos e posteriormente trabalhamos com alunos do ensino básico a leitura social e linguisticamente orientada, como forma de desvelar ideologias que contribuem com a sedimentação de estereótipos e de preconceitos que podem levar, em muitos casos, a situações de discriminação.

A análise realizada com alunos em formação foi feita tendo em vista a teoria tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2001):



FIGURA 1 – Visão tridimensional do discurso.

Fonte: Adaptado de Fairclough (2001)

No que se refere à **dimensão texto**, Fairclough (2001, p. 102) afirma que “qualquer tipo de aspecto textual é potencialmente significativo na análise de discurso”, sendo até mesmo um pré-requisito para a análise. O autor oferece, para essa dimensão, algumas categorias voltadas para as formas linguísticas e outras voltadas para o sentido, sendo ele socialmente motivado.

A análise textual pode ser organizada em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual.

As orações são multifuncionais (HALLIDAY, 2004) e, sendo assim, por meio das escolhas realizadas na produção de um texto/discurso, veiculamos ideias (função ideacional), estabelecemos relações (função ideacional) e criamos textos (função textual) que dão suporte às outras funções.

Relacionada à dimensão textual, são propostas categorias de análise (Quadro 1) que possibilitam o mapeamento, a descrição do texto. Isso porque os discursos são materializados em textos, sendo eles reflexos da sociedade, com suas ideologias.

DIMENSÕES	POSSÍVEIS CATEGORIAS DE ANÁLISE	
1) DIMENSÃO DO TEXTO Cuida da análise linguística de textos.	Vocabulário (palavras individuais)	Lexicalizações alternativas
		Relexicalizações
		Superexpressão
		1.1.1 Sentido da palavra
	1.2) Gramática	1.2.1 Palavras combinadas em orações e frases
	1.3) Coesão (ligação entre orações e frases)	Campo semântico comum
		1.3.1 Repetição de palavras
		1.3.2 Sinônimos próximos
		1.3.3 Mecanismos de referência e substituição
		1.3.4 Conjunção
	1.4) Estrutura textual (propriedades organizacionais)	1.4.1 Maneiras e ordem de combinação de elementos ou episódios (frame – moldura)

Quadro 1 – Categorias analíticas da dimensão da prática textual.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Fairclough (2001)

Por meio da dimensão da **prática discursiva**, analisamos os processos de produção, distribuição e consumo textual (Quadro 2).

DIMENSÃO	POSSÍVEIS CATEGORIAS DE ANÁLISE	
2) DIMENSÃO DA PRÁTICA DISCURSIVA Especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo – que tipos de discurso são derivados e como se combinam.	2.1 Força dos enunciados (tipos de atos de fala)	
	2.2 Coerência (como o texto afeta a interpretação)	
	2.3 Intertextualidade	2.3.1 Manifesta
	2.3.2 Constitutiva (interdiscursividade)	
	2.4 Produção	2.4.1 Individual ou coletiva
		2.4.2 Conceito de produtor textual
		Animador (quem realiza sons/ letras)
		Autor (quem é responsável pelo texto)
		Principal (quem tem a opinião representada)
	2.5 Distribuição	2.5.1 Simples
	2.6 Consumo Tipos de trabalho Interpretativo	2.6.1 Individual ou coletivo

Quadro 2 - Categorias analíticas da dimensão da prática discursiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Fairclough (2001)

A proposta de Fairclough (2001) para a análise da prática social (do que as pessoas fazem) é que ela seja feita levando em consideração duas categorias centrais por meio das quais analisaremos as relações de poder e as ideologias presentes na sociedade em

análise; tais categorias são: ideologia e hegemonia (Quadro 3).

DIMENSÃO	POSSÍVEIS CATEGORIAS DE ANÁLISE		
3) DIMENSÃO DA PRÁTICA SOCIAL Cuida de questões de interesse da análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/ construtivos referidos.	3.1 Ideologia	3.1.1 Estruturas (ordens de discurso)	
		3.1.2 Eventos (reprodução e transformação de estruturas)	
		3.1.3 Níveis do texto	3.1.3.1 Sentido das palavras
			3.1.3.2 Pressuposições
			3.1.3.3 Metáforas
			3.1.3.4 Coerência
			3.1.3.5 Estilo
	3.2 Hegemonia	3.2.1 Ordens de discurso	
		3.2.2 Produção, distribuição, consumo e interpretação	
		3.2.3 Articulação de discurso	
		3.2.4 Relações sociais	
		3.2.5 Relações de poder	

Quadro 3 - Categorias analíticas da dimensão da prática social.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Fairclough (2001)

Thompson (1995, p. 90) propõe “uma concepção de ideologia que enfoca as maneiras como o sentido, construído e transmitido através das formas simbólicas de vários tipos, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação.”

Para esse autor, a ideologia opera de cinco modos, sendo que cada modo possui suas estratégias, conforme consta no Quadro 4:

MODOS GERAIS	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
a) Legitimação Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem representadas como legítimas, isto é, justas e dignas de apoio. (p. 82)	Racionalização: o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações ou instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio.
	Universalização: acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos, e esses acordos são vistos como estando abertos, em princípio, a qualquer um que tenha a habilidade e a tendência de ser neles bem sucedido.
	Narrativização: essas exigências são inseridas em histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável. De fato, as tradições são, muitas vezes, inventadas a fim de criar um sentido de pertença a uma comunidade e a uma história que transcende a experiência do conflito, da diferença e da divisão. Histórias são contadas tanto pelas crônicas oficiais como pelas pessoas no curso de suas vidas cotidianas. (p. 83)

<p>b) Dissimulação Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes.</p>	<p>Deslocamento: termo usado para se referir a um objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro, e com isso as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa. (p. 83)</p> <p>Eufemização: ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valoração positiva.</p> <p>Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora): uso figurativo da linguagem, ou, mais geral, das formas simbólicas. (p. 84-5)</p>
<p>c) Unificação Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através de construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separa-los. (p. 86)</p>	<p>Estandarização ou padronização: formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica. (p. 86)</p> <p>Simbolização ou unidade: essa estratégia envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletiva, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos: bandeira, hinos nacionais, emblemas. (p. 86)</p>
<p>d) Fragmentação Relações de poder podem ser mantidas não unificando as pessoas numa coletividade, mas segmentando aqueles indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes, ou dirigindo forças de oposição potencial em direção a um alvo que é projetado como mau, perigoso, ou ameaçador.</p>	<p>Diferenciação: ênfase que é dada às distinções, diferenças e divisões entre as pessoas e grupos, apoiando as características que os desunem e os impedem de constituir um desafio efetivo às relações existentes, ou um participante efetivo no exercício do poder. (p. 87)</p> <p>Expurgo do outro: essa estratégia envolve a construção de um inimigo, seja ele interno ou externo, que é retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo.</p>
<p>e) Reificação Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal.</p>	<p>Naturalização: um estudo de coisas que é uma criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais, do mesmo modo como, por exemplo, a divisão socialmente instituída do trabalho entre homens e mulheres pode ser retratada com um resultado de características fisiológicas nos sexos, ou de diferenças entre sexos. (p. 88)</p> <p>Eternização: fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes. Costumes, tradições e instituições que parecem prolongar-se indefinidamente em direção ao passado, de tal forma que todo traço sobre sua origem fica perdido e todo questionamento sobre sua finalidade é inimaginável, adquirem, então, uma rigidez que não pode ser facilmente quebrada. (p. 88)</p> <p>Nominalização: acontece quando sentenças, ou parte delas, descrições da ação e dos participantes nelas envolvidos, são transformados em nomes, como quando nós falamos em 'o banimento das importações', ao invés de 'o Primeiro-Ministro resolveu banir as importações'.</p> <p>Passivização: se dá quando verbos são colocados na voz passiva, como quando dizemos que 'o suspeito está sendo investigado', ao invés de 'os policiais estão investigando o suspeito'. A nominalização e a passivização concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas com prejuízo de outros. Elas apagam os autores e a ação e tendem a representar processos como coisas ou acontecimentos que ocorrem na ausência de um sujeito que produza essas coisas. Elas também tendem a eliminar referências a contextos espaciais e temporais específicos, através da eliminação de construções verbais, ou narrando-os num gerúndio.</p>

Quadro 4 – modos de operação da ideologia

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Thompson (1995).

Trabalhar com essa teoria com alunos em formação foi importante, segundo

relatos, pois mostrou a todos um modo mais amplo de olhar para os textos/discurso e, com isso, mostrou também como eles podem contribuir para a consciência linguística crítica (FAICRLOUGH, 1992). A contribuição, também, ocorre o sentido de uma possível mudança social, no caso em questão para mudanças no que se refere à representação do negro e possíveis novos olhares para as relações de poder, no caso materializadas em preconceitos e modos de discriminação.

A seguir, com base na análise de Discurso Crítica, realizamos a análise de *O jardineiro Timóteo* (LOBATO, 1920.)

ANÁLISE DE *O JARDINEIRO TIMÓTEO*

No que se refere à **prática social**, que cuida de questões de interesse da análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos, temos de contextualizar a época em que Timóteo possivelmente viveu como escravo e passou pela transição para o regime não escravagista. Escravo que, segundo Scisínio (1997, p. 140), é

aquele que está sob o poder e dependência absoluta de um senhor, que ou o que vive em estado de absoluta servidão. (Difere do servo, por não ser considerado pessoa e sim coisa, por não ter a menor parte nos lucros da propriedade em que trabalha, por sua vida estar à mercê da vontade do senhor que [nalgum tempo] tinha o direito de vida e morte sobre ele, por não ter enfim direitos tanto em relação às pessoas como às coisas.)

As **relações de poder** ficam latentes na definição do que seja escravo, poder esse que era mantido por meio dos modos de operação da **ideologia**, com a participação de instituições, como a igreja, por exemplo. A operação da ideologia tinha como objetivo a manutenção da hegemonia, ou seja, a manutenção do status quo, até o momento que fosse favorável para os grupos em posição hegemônica.

A relação de submissão do jardineiro era mantida por alguns **modos de operação da ideologia**, como, por exemplo, pela legitimação que, por meio de suas estratégias, legitimava e sustentava o sistema escravista. Uma dessas estratégias é a racionalização, por meio da qual formas simbólicas constroem uma cadeia de raciocínio que defendia/ justificava tal situação por meio das instituições e da persuasão da população que acabava por apoiar o sistema da época.

Em alguns casos, essa estratégia convence o próprio escravo de que a sua situação era legítima, fazendo com que ele não questionasse a ordem vigente, como é o caso de Timóteo, representado como *bom* (“Quarenta anos havia que lhe zelava dos canteiros o *bom* Timóteo, um preto branco por dentro”; “Ele era homem *simples, pouco amigo de complicações*”; “Timóteo era feliz”¹) (LOBATO, 1920).

¹ Nos exemplos retirados do conto *O jardineiro Timóteo* não anotamos o número da página por se tratar de excertos retirados do texto online, conforme consta na referência completa no fim deste artigo. Nesses excertos, lançamos a data

O modo de operação da ideologia chamado de fragmentação também aparece no conto. Por meio da estratégia de construção simbólica da diferenciação, tinha-se claro que Timóteo era o escravo, ou seja, ele era diferenciado da família, e considerado naquela época apenas um objeto da casa, uma mercadoria (MATTOSO, 2003), tanto que foi deixado na fazenda quando ela foi vendida. Ele fazia parte dos objetos da casa (“Vendeu-se a fazenda. E certa manhã viu Timóteo arrumarem-se no trole os antigos patrões, as mucamas, tudo o que constituía a alma do velho patrimônio”) (LOBATO, 1920).

Nota-se no conto que as relações sociais não eram de simetria e o poder era desigualmente distribuído, o que mantinha a **hegemonia** dos senhores de escravos, o que era realizado com a contribuição da **ideologia**, veiculada por meio da ordem de discurso escravista, dos eventos e das estruturas.

As relações de poder podem ser analisadas em textos, em especial, pela dimensão da **prática discursiva**, que fornece categorias de análise que contribuem para a especificação da natureza dos processos de produção e interpretação textual (FAIRCLOUGH, 2001). No caso do conto de Lobato (1920), a **produção** foi individual, ou seja, um autor, o responsável pelo texto (FAIRCLOUGH, 2001). Isso não invalida a ideia de que o autor reproduziu, ou até mesmo denunciou, as ideias veiculadas na época.

O conto *O jardineiro Timóteo* foi publicado em livro intitulado *Negrinha*, isso em 1920, época em que a **distribuição** de obras literárias não se dava de modo tão largo como hoje, quando a tecnologia contribui para a democratização da literatura. E ainda podemos refletir sobre a quantidade de pessoas não letradas daquela época e que não teriam acesso à obra.

O **consumo** das obras era individual, passiva, no âmbito doméstico e escolar, sem viés crítico. Podemos fazer diferente, ou seja, trabalhar com textos para desvelar ideologias, como foi a proposta de trabalho com este conto com alunos do ensino básico.

A descrição formal do texto e de seus significados, de acordo com Fairclough (2001), fica a cargo da **dimensão textual**, o que é feito, como já apontado, por categorias tais como: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual.

No conto *O jardineiro Timóteo* (LOBATO, 1920), as escolhas lexicais, no que se refere à representação do jardineiro, nos levam a pistas importantes sobre a ideologia da época. Vejamos alguns exemplos:

Em “Quarenta anos havia que lhe zelava dos canteiros o bom Timóteo, um preto branco por dentro”, temos a representação de Timóteo como *bom*, isso porque, em conformidade com o conto, ele era homem “pouco amigo de complicações”. Esse era o perfil do bom negro. Timóteo é qualificado pela sua cor (‘preto’) e, ainda, comparado com o ‘branco’. Isso, de acordo com a ideologia da época, nos autoriza a entender a comparação entre preto x branco, entre ruim x bom. De acordo com o que é colocado, “apesar” de ser negro, Timóteo era bom, pois, por dentro era branco. Essa ideia, posta por meio do

da primeira publicação do conto, a saber: 1920.

vocabulário, mostra a representação de Timóteo como diferente dos outros negros, porém, não igual aos brancos, no que se refere a direitos, a posturas. Pois, apesar de já alforriado, não apresentava características que poderiam diferenciá-lo de escravos, conforme já apontado neste artigo por Scisínio (1997), que afirma ser o escravo um ser que depende de um senhor, que não tem parte nos lucros do seu trabalho.

Timóteo vivia subserviente ao senhor, à Sinhazinha, ao Sinhô-moço, compondo “os anais vivos da família, anotando nos canteiros, um por um, todos os fatos dalgumas significações. Depois, exagerando, fez do jardim um canhenho de notas, o verdadeiro diário da fazenda.” Apesar de tanta devoção, tolerado, conforme o excerto a seguir: “Ninguém, a não ser Timóteo, colhia flores naquele jardim. Sinhazinha o *tolerava* desde o dia em que ele explicou (...).”

O fato de ele ser tolerado elucida o modo como ele era visto e representado pelos outros: *jardineiro, preto, bom, tolerado, comprado por dois contos de réis, feliz*. À medida que o tempo passa, Timóteo passa a ser o *diabo do negro velho, cada vez caducando mais!* (LOBATO, 1920).

A fazenda é vendida. Como objeto, Timóteo nela fica. Dele, apenas se despedem “_ Adeus, Timóteo! disseram alegremente os senhores-moços, acomodando-se no veículo.” Ao que ele, com sua subserviência, apenas responde: “_ Adeus! Adeus!...”

Apesar da subserviência, manifesta sua indignação, ao dizer “_ Branco não tem coração...”.

Timóteo deixa de ser chamado pelo seu nome, sendo chamado de macaco e de tição:

“_ E para não perder tempo, enquanto o Ambrogi não chega ponho aquele *macaco* e me arrasar isto _ disse o homem apontando para Timóteo.

_ Ó *tição*, vem cá!” (LOBATO, 1920)

Nesse excerto, o jardineiro é destituído de seu nome, sendo chamado por vocábulos que demonstram o preconceito da época e, ainda, as relações de poder desigual entre senhores e escravos.

A partir desse episódio, Timóteo demonstra ter passado por transformações.

“_ Eu? Eu, arrasar o jardim?

O fazendeiro encarou-o, espantado da sua audácia, sem nada compreender daquela resistência.

_Eu? Pois me acha com cara de criminoso?

E, não podendo mais conter-se, explodiu num assomo estupendo de cólera – o primeiro e único de sua vida”

Por meio da naturalização, aos negros, alforriados ou não, não era permitido contestar. Aos não alforriados cabia a chibata. Aos alforriados, como no caso de Timóteo, cabia, ainda, a dependência de seus antigos senhores. Isso era reflexo da sociedade da

época que, mesmo tendo alforriado alguns negros, não os absorvia no mercado formal, ficando eles à margem da sociedade.

Apesar dessa realidade, Timóteo toma uma decisão, a de ir para a porteira da fazenda: “_ Eu vou mas é embora daqui, morrer lá na porteira como um cachorro fiel.”

Timóteo representa a si como um *cachorro fiel*. (LOBATO, 1920)

No conto, a **estrutura textual** também é esclarecedora. Por ela, comprova-se que praticamente não há tomada de turno por parte de Timóteo. Ele quase não tem vez e voz, o que indica a relação de poder estabelecida entre ele e os outros moradores da fazenda. Ele conversava muito com as plantas, não com as pessoas.

Quando toma o turno, tomando também consciência de seu não lugar na fazenda com novos donos, ele o faz afirmando que vai morrer na porteira, certamente o lugar mais distante que, depois de escravizado, chegou. Postura essa que corrobora com a representação do negro nos idos dos anos 1920, no Brasil.

CONSIDERAÇÕES

A proposta de Fairclough (2001) permitiu-nos mostrar aos discentes em formação que, por sua vez, trabalharam o conto de Lobato (1920) com alunos do ensino básico, que o trabalho de leitura e de interpretação de texto não deve se ater apenas a aspectos formais. Esses aspectos são importantes, sim, mas podem contribuir sobremaneira para a emancipação, quando contribuem para o melhor entendimento das representações feitas nos textos e das consequências dessas representações. Para tanto, entender as dimensões propostas por Fairclough (2001) e saber operacionalizá-las no ensino é produtor. Dizemos operacionalizar, pois, com os alunos do ensino básico, não empregamos nomenclaturas ou falamos na teoria da ADC, mas, no cerne do trabalho, toda a teoria estava lá.

Aos alunos do ensino básico, foram feitos vários questionamentos com base na história e nas representações do conto, o que demandou estudo da história oficial e da não oficial, além de discussões sobre as representações presentes em outros gêneros antigos, como jornais da Imprensa Negra, e atuais, como notícias veiculadas em jornais online.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Critical language awareness**. Londres: Longman, 1992.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Edunb, 2001.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional Grammar**. Londres: Arnold, 2004.

LOBATO, M. **O jardineiro Timóteo**. Disponível em <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/monteiro-lobato/o-jardineiro-timoteo.php>. Acesso em: 22 jan 2016.

MAGALHÃES, C. Interdiscursividade e conflito entre discursos sobre raça em reportagens brasileiras. In: COUTHARD, C. R. C.; FIGUEIREDO, D. C. (org.). **Linguagem em discurso**. Análise crítica do discurso. v 4, número especial, 2004.

MATTOSO, K. de Q. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

OLIVEIRA, L. A.; CARVALHO, M. A. B. Fairclough. In: OLIVEIRA, L. A. (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013.

RESENDE, V. De M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SCISÍNIO, A. E. **Dicionário da escravidão**. Rio de Janeiro: Léo Christiano editorial, 1997.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COM QUE ROUPA EU VOU: A FUNÇÃO SOCIAL DA ROUPA ENQUANTO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO VISUAL

Data de aceite: 01/02/2022

Adelci Silva dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3929219718246229>

RESUMO: Este artigo se propõe a estudar a apropriação da roupa ao longo do tempo como um instrumento de comunicação social que se presta a identificar seu usuário como membro desta ou daquela classe social, ou identificar a função que este ou aquele elemento desempenha dentro do núcleo ao qual pertence. Da mesma forma o artigo se presta a mostrar como a roupa pode marcar situações de convívio social tidas como importantes para seus usuários a ponto de imprimirem uma marca afetiva ou não naqueles que viveram tais situações. Se por um lado a vestimenta pode ser usada como ferramenta de identificação, por outro o texto mostra que ela também pode ser usada como instrumento disciplinador da conduta coletiva. Aliada a outros elementos como a maquiagem, os adereços e os acessórios, a roupa sempre assumiu um papel agudo na função de transmitir ao grupo mensagens específicas que são prontamente percebidas pelos demais. Ao longo do tempo o a roupa conseguiu dizer muito sem falar uma palavra.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação; sociedade; identificação; visual; Roupas.

ABSTRACT: this article aims to study the appropriation of clothing over time as a social

communication tool that serves to identify its user as a member of this or that social class, or identify the role that this or that element plays within of the nucleus to which it belongs. In the same way, the article lends itself to showing how clothes can mark social interaction situations considered important to its users to the point of print an affective mark or not on those who lived such situations. If on the one hand the clothing can be used as an identification tool, on the other hand the text shows that it it can also be used as a disciplinary instrument for collective conduct. allied to others elements such as makeup, props and accessories, clothing has always played a role acute in the function of transmitting specific messages to the group that are readily perceived by others. Over time the clothes managed to say a lot without saying a word.

KEYWORDS: Communication; society; identification; visual; Clothing.

INTRODUÇÃO

Este trabalho não tem a pretensão de traçar uma história minuciosa da roupa ou do vestuário, tanto porque esta não é a proposta desta pesquisa, quanto porque neste campo, a obra de Carl Kohler¹ parece ter atendido tão bem às expectativas que, para encontrar deficiências em seu trabalho e supri-las seria necessário um empreendimento de tal fôlego que não cabe neste experimento de iniciação científica.

Além do mais, o objetivo deste projeto caminha em paralelo com uma história da

¹ KOHLER, Carl. **História do Vestuário**. São Paulo: Martins Fontes. 1996

vestimenta, mas sua proposta é identificar a função social da roupa, de que forma seus significados são criados, apropriados por seus usuários e projetados sobre um interlocutor, bem como a maneira como este interlocutor interpreta, aceita ou rejeita tal significado imagético.

A Roupa No Comportamento Social

É fato que, desde a muito a roupa deixou de ser um mero instrumento para proteger o corpo contra as intempéries do clima. Desde o surgimento das primeiras comunidades, indivíduos ou grupos começaram a usar elementos que os distinguissem dos demais em função de sua posição hierárquica ou das funções que desempenhavam no interior do grupo. Líderes tribais, caciques, pajés são apenas alguns exemplos disso.

Neste sentido, o vestuário ganha um grande e forte aliado, a maquiagem. É ela um complemento eficiente e de fundamental importância nesse diálogo visual que se estabelece nos mais diversos ambientes sociais da vivência coletiva. Seja a pintura corporal, ritualística ou de guerra, as tatuagens tribais, ou as faces brancas com círculos rosados do início da era moderna; tudo tem um significado e uma mensagem específica.

Da mesma forma, tão importante quanto a maquiagem na composição deste elemento de identificação social, são seus acessórios: chapéus, lenços, perucas, brincos, sapatos, cintos, colares e outros compõem uma rede de significados de maior ou menor repercussão em cada momento histórico ou sociedade em que são adotados.

E é assim, tentando caminhar em diálogo constante com estes três elementos; roupas, maquiagem e acessórios, que este estudo pretende mostrar o quanto a vestimenta evoluiu enquanto instrumento de comunicação social, seja a serviço da dominação seja a serviço da rebeldia, seja a serviço da paz ou do conflito e mesmo na construção de uma identidade individual ou coletiva. Quem consegue imaginar Mahatma Ghandi sem suas sumárias vestes brancas; São Francisco de Assis sem seu hábito; Lampião e seus cangaceiros sem seus famosos chapéus. É praticamente impossível imaginar Hitler ou Mussolini em trajes de festa ou esportivos. Suas identidades estão intimamente ligadas ao caráter marcial de suas fardas.

Com o sedentarismo e a organização das primeiras sociedades, funções específicas começaram a se distinguir, mesmo naquelas onde um sistema de solidariedade mecânica e uma ideologia coletivista sejam predominantes; assim, estas funções específicas precisavam de um elemento identificador, que personificasse toda a simbologia de sua função. Dessa forma máscaras rituais, cocares, pinturas corporais e tatuagens surgiram para cumprir esta função. Com o desenvolvimento das civilizações as classes dirigentes políticas, guerreiras e sacerdotais viram na roupa o objeto perfeito de comunicar à população a importância do papel por elas desempenhado na sociedade. Na Roma antiga, por exemplo, as classes politicamente dirigentes tinham consciência da importância de suas vestes para incorporar e transmitir a importância de suas funções na sociedade:

“os postulantes aos cargos públicos, em Roma, vestiam-se de branco, indício da pureza de suas intenções, e, por isso, chamavam os candidatos de *candidus-a-um*. A toga, como qualquer peça do vestuário, é uma informação inicial exercida pelo juiz, e a cor negra sinaliza seriedade e compostura e devem caracterizá-lo. Não se misturam trajes como não se usurpam funções, e assim, andou com razão um ex-senador ao dizer que “japona não é toga”²



Figura 1



figura 2

Fonte: <http://grupobonadea.blogspot.com.br/2012/07/lsergio-catilina-un-popular.html>

Fonte: <http://opiniaoenoticia.com.br/brasil/joaquim-barbosa-e-o-mais-novo-fenomeno-da-internet/>

Se por um lado o uso da roupa, das mais diversas cores e materiais, tem um leque variado de possibilidades, a ausência dela também está impregnada de significados. No caso do Brasil colonial, ainda no primeiro século da ocupação lusitana, sempre acompanhada muito de perto e intimamente pela igreja, a visão sobre a nudez variou conforme mudava a mentalidade dos ocupantes, a organização familiar ou quando mais forte se sentia a presença da Igreja.

Num primeiro momento, nossas índias nuas eram o mais puro significado de pureza “Não a toa, nossas indígenas eram consideradas pelos cronistas seiscentistas, criaturas inocentes. Sua nudez e despudor eram lidos numa chave de desconhecimento do mal, ligando, portanto, a ‘formosura’ à ideia de pureza”³. Não é sem motivo que essa nudez era desprovida da ideia do mal, pois este, o mal, veio para as américas no fundo das caravelas.

2 DAMIÃO, Regina Toledo. HENRIQUES, Antônio. **Curso de Português Jurídico**. São Paulo: Atlas. 2009. P21.

3 PRIORE, Mary Del. **Histórias Íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil. 2011. P. 16

Num segundo momento, onde o mercantilismo mais forte e ávido, e as classes mercantis era conhecedora das práticas e produtos da Ásia, África e Europa, nossos colonizadores decepçionam-se com a falta de riquezas aparentes na colônia do Brasil e, assim, a nudez passa a ser associada com a ideia de pobreza:

“Mas, aí, a nudez não era mais símbolo de inocência, mas de pobreza: pobreza de artefatos, de bens materiais, de conhecimentos que pudessem gerar riquezas. Comparadas com as mulheres que nas gravuras representavam o continente europeu ou asiático, nossa América era nua, não porque sensual, mas porque despojada, singela, miserável. As outras alegorias – Ásia e Europa – mostravam-se ornamentadas com tecidos finos, joias e tesouros de todo tipo.”⁴

À medida que mais corriqueira se fazia a presença de colonizadores europeus em nossas terras, oriundos de uma Europa que experimentava os hábitos de etiqueta e “civilidade” propagados pelo Renascimento, certas condutas culturais de nossos índios causavam agora um novo espanto nestes colonos e, claro, a culpa era da ausência de roupas:

“As interpretações então, se sobrepunham: passou-se da pureza à pobreza. E daí ao horror por essa gente que comia gente. Pior. À medida que os índios resistiam à chegada dos estrangeiros, aprofundava-se sua satanização. Para combatê-los ou afastá-los do litoral, nada melhor do que compará-los a demônios. A nudez das índias estava, pois, longe de ser erótica.”⁵

A nudez sempre fora vista com fonte de todo mal, ou, pelo menos, sua representação maior, não sem razão Mary Del Priore nos lembra que em todas as cenas onde os demônios recebem os pecadores, estes estão sempre nus, enquanto as almas puras sempre aparecem vestidos de camisola. A roupa é, nestes séculos, a contramão do pecado. “Vestí-lo era afastá-lo do mal e do pecado. O corpo nu era concebido como foco de problemas duramente combatidos pela Igreja nesses tempos: a luxúria, a lascívia, os pecados da carne.”⁶

A mesma autora, ainda discorrendo sobre o período colonial brasileiro nos alerta que a Igreja e a colonização católica, extremamente preocupada com a manutenção da santidade dos novos habitantes que aqui se instalam, tenta, sob a mesma batuta, reger a ausência de vestimentas pelo seu significado moral, e nesse caminho, preocupa-se também com o excesso de vestimentas, ou melhor, com o excesso de requinte das vestimentas, posto que este também pode encaminhar seu usuário para as trilhas do pecado, portanto, seu mau uso, aos olhos da Igreja, constitui-se num desvio da fé. O ponto de equilíbrio é a modéstia. “A ideia era a de que cobrissem os nus, retirando-lhes as armas da sedução. Mas que também se atacasse os que se cobriam com tecidos caros, perucas pomposas e maquilagem, sinônimo de luxúria e vaidade. Daí a importância da modéstia como sinônimo

4 Idem, ibidem

5 Idem p 17

6 Idem, ibidem

de pudor.”⁷

Mas numa colônia onde ver e ser visto faz parte de todo um ritual de reconhecimento da posição social de cada elemento, a modéstia tornava-se uma prática utópica, porquanto as convenções praticamente tornavam obrigatório o uso de elementos que distinguissem os supostos nobres do populacho, e nesse afã, nada parecia ser mais eficiente que a indumentária com a qual se aparece em público.

Nos idos de 1700, Castelo Branco, senhor de engenho na decadente economia açucareira da capitania da Bahia, apesar da crise financeira pela qual passava, preocupava-se em manter, portas afora, a aparência de fidalguia associada à sua família em particular e aos senhores de engenho em geral. Embora seus recursos não mais fossem suficientes para isso, sentia a necessidade de ser reconhecido como pessoa de boa cepa. E, por não ter camisas com as quais possa sair em público esbraveja:

“E como hei de luzir para manter nessa cidade, público, o esplendor, estimação e respeito da casa, pois fiquei em lugar de V. M. tratando-me com os melhores da terra diante dos quais é preciso que traje com o mesmo asseio e sendo impróprio que haja eu de andar sujo e roto como com efeito andava e não sei se ando [ainda].”

A autora que o cita assevera que “vestir-se com requinte e com tecidos importados e raros, falar bonito e pavonear opulência eram preocupações forjadas na privacidade, para serem exibidas na rua”⁸. Nada mais correto, e, nada mais necessário numa sociedade onde o “parecer” tornara-se mais importante do que o “ser”.

Ainda no século XVIII, quando a Capitania das Minas Gerais, experimentou rápido processo de urbanização e o povoamento tomou conta da região, fazendo surgir, como num livro de dobraduras, novas vilas como Mariana, Tejuco, Vila Rica, Ouro Preto, São João Del Rey e outros, também a roupa já era objeto de acaloradas discussões e, até, caso de polícia. Um dos grandes problemas da Capitania foi manter um comportamento exemplar dentro da moral cristã típica do mundo lusitano. No entanto, a grande concentração de homens, sejam escravos, libertos ou livres, em número muito maior do que o de mulheres, sobretudo mulheres brancas, para compor lares cristãos respeitáveis, tornou-se um problema delicado e de difícil solução.

A demanda masculina por sexo levou, naturalmente à existência de inúmeras rameiras que ofereciam seus serviços em certas casas, como bordéis e tavernas e também nas esquinas das vilas. Mas, a presença delas, pela sua grande utilidade pública seria não apenas tolerada, mas necessária se não fosse um porém: as suas roupas. O Conde de Galveias, Governador da Capitania de Minas Gerais, tentara retirar as prostitutas das ruas, mas, a insatisfação da população masculina que se utilizava de seus serviços foi tamanha que beirou a tumulto popular, fazendo com que o governante recuasse em sua decisão, sua

⁷ Idem, p 20

⁸ NOVAIS, Fernando A. e SOUZA, Laura de Mello. (org). **História da Vida Privada no Brasil Vol. 1: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras. 1997. P 289

alternativa então, foi impedir que as prostitutas se utilizassem de tecidos, acessórios e joias que, a princípio, eram uma representação social das mulheres de honradas famílias. As mulheres de “vida dissoluta” ostentavam então, signos sociais que não as representavam legitimamente porquanto eram identificadores de outra estirpe de mulheres.

Causava-lhe revolta o fato de estas rameiras “andarem em cadeiras e serpentinas acompanhadas de escravos, se atrevem irreverentes a entrar na casa de Deus com vestidos ricos e pomposos (sic)”⁹.

Ora, era preciso despir, parcialmente estas prostitutas, proibindo-as de usarem tais tecidos caros, joias e outras alaias. Sua preocupação, sem contar em estragar os bons costumes, é que além de poderem incentivar as mulheres de bem a copiarem os seus modos lascivos de viver, existi também o risco de que algum desavisado confundisse a esposa ou filha de algum homem de honra com uma das mulheres de esquina.

Essa gritante necessidade, de marcar seu lugar pela rouparia com que se apresenta em público, chega ao século XIX e o atravessa em plenitude, alavancada por uma das muitas novidades deste século, a fotografia. Esta ajudou a nova elite do país, os senhores de café, a produzirem uma série de cartões de visitas, onde exibiam aquilo que representavam seu status e seu poder – os escravos. Nestes cartões os escravos eram representados “em trajes bem cuidados, as mulheres com turbantes e os homens de terno, mas todos sempre descalços”¹⁰. Ao menos nas fotos, os escravos saíam da miséria, pois sua pobreza não podia ser associada aos seus senhores, mas, os pés descalços ainda os prendiam ao cativeiro.

Na sociedade do Brasil escravocrata, onde a clivagem social era nítida “Um escravo de ganho podia ter meios para vestir calças bem-postas, paletó de veludo, portar anel, relógio de algibeira e chapéu-coco, mas tinha que andar descalço, sinal de seu estatuto de cativo.”¹¹ Não se podia confundir os atores nesse palco.

9 Disponível em http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300885122_ARQUIVO_ArtigoRENATODIA-SANPUH2011.pdf..

10 NOVAIS, Fernando A. e SOUZA, Laura de Mello. (org). **História da Vida Privada no Brasil Vol. 2: Império: a corte e a modernidade nacional**. São Paulo: Companhia das Letras. 1997. P 205

11 Idem. P 80



Figura 3 / 4

Fonte: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=50&evento=1>

Fonte: <http://blogs.odia.ig.com.br/historia-do-dia/2014/07/15/sapatos-sinonimo-de-liberdade/>

Parece ser apenas nas fotos montadas, seja nos estúdios ou nas fazendas, que os trapos típicos dos escravos de roça, eram substituídos por tecidos finos e outros atavios que, cotidianamente estavam longe de suas realidades, apenas escravos de ganho, salvo os pés, vestiam-se distintamente, seja pela natureza de seu trabalho, como era o caso das prostitutas, seja pela falsa noção de liberdade e renda que o trabalho urbano lhes proporcionava. No mais, as fotos de divulgação da pompa patriarcal mostravam outra imagem:



“A ama, sentada, os braços apoiados, vestida com elegância e trazendo uma medalha no pescoço, é fotografada com o menino ao seu lado, (...) O negro idoso, de fraque, colete, gravata-borboleta, bengala e cartola, posa sentado e cansado por não ter sido dono da própria vida.”¹²

Os negros que compõem a foto devem fazer jus ao grupo familiar ao qual servem.

Em 1850, o apogeu do café aliado à inauguração de uma linha regular de navios a vapor entre a principal cidade da América do Sul – o Rio de Janeiro - e Liverpool, na Inglaterra, vai trazer para a Corte e as cidades do café a satisfação de um dos desejos mais fortes da elite brasileira, a europeização de seus hábitos e de seus costumes. Assim a moda europeia invade as ruas, igrejas, praças, lojas, vitrines e classificados dos jornais da segunda metade do século XIX em diante¹³. A alta estirpe do Brasil copiará, em seus aparecimentos públicos a moda da burguesia rural francesa, enquanto no interior da casa a sisudez de suas vestes contrastava com a ostentação de suas vidas públicas.

O *frisson* da fotografia aquece o comércio de tecidos finos, “modernas fazendas”, bem como roupas prontas, para abastecer as lojas de moda que se multiplicavam pela corte e pelas principais cidades do Vale do café, como Vassouras, Valença, e Paraíba do Sul. O estilo, esperava-se, viria da família imperial. O que ela vestisse, os súditos vestiriam também.¹⁴

Se por um lado roupa, maquiagem e acessórios serviam com identificador social e reafirmação do status de cada camada nas quais se dividiam os moradores do Império, e de seu desejo de europeizar-se, por outro, ela servia como uma ferramenta a serviço da xenofobia e xenelasia de alguns poucos intelectuais nacionalistas, é o caso do jornalista e político baiano, Cipriano Barata, sempre avesso às novidades e costumes ultramarinos, e que fazia do seu vestir uma extensão de sua voz e de sua pena “Só trajava roupas tecidas de genuíno algodão brasileiro e cobria-se com um chapéu feito de palha de carnaúba.”¹⁵

Outros nacionalistas, tão ferrenhos quanto Barata, traziam na cabeça o protesto visível de sua aversão à influencia estrangeira e à ideia colonialista que ainda vigia no século XIX. Estes, ao cortarem os cabelos, o faziam de uma maneira que, ao pentearem, tornava bem visível uma risca aberta no penteado, que, em protesto ao “jugo colonial”, chamavam de estrada da liberdade.¹⁶

Ao longo do tempo, parece inquestionável que a roupa e a maneira de se vestir venham assumindo cada vez mais um papel de identificação social, que desenvolva uma noção de pertencimento ou, ao menos, represente este desejo e busca por uma inclusão a um grupo que esteja imediatamente superior ao nosso nas escalas de consideração social. Não se trata mais das vestes do clero, dos nobres e dos camponeses; ou dos senhores e

¹² Idem, p 207

¹³ Idem, p 37 - 40

¹⁴ Idem, p 209-210

¹⁵ NOVAIS, Fernando A. e SOUZA, Laura de Mello. (org). **História da Vida Privada no Brasil Vol. 2: Império: a corte e a modernidade nacional**. São Paulo: Companhia das Letras. 1997. P 60

¹⁶ Idem, ibidem

escravos e muito menos o uniforme de operários ou atletas. Mas do homem comum que no seu cotidiano procura na roupa um veículo que o possa projetar socialmente e fazer visível para todos o seu sucesso material por meio da ostentação de sua vestimenta.

Ainda na primeira metade do século XX, o sambista carioca Noel Rosa, compôs uma interessante melodia que nos transmite, de maneira bastante clara, essa ideia de usar a roupa como uma ferramenta para projetar uma imagem que nos faça ser aceito em outras esferas sociais. Trata-se do samba “Cem Mil Reis”, onde o diálogo do casal constitui-se na letra do samba:

Cem Mil Reis. Noel Rosa¹⁷

Você me pediu cem mil réis,
Pra comprar um soirée, e um tamborim,
O organdi anda barato pra cachorro,
E um gato lá no morro, não é tão caro assim.

Não custa nada, preencher formalidade,
Tamborim pra batucada, soirée pra sociedade,
Sou bem sensato, seu pedido atendi,
Já tenho a pele do gato, falta o metro de organdi.

Sei que você, num dia faz um tamborim,
Mas ninguém faz um soirée, com meio metro de cetim,
De soirée, você num baile se destaca,
Mas não quero mais você, porque não sei vestir casaca.

É interessante notar que os interlocutores, um casal de namorados, discutem sobre algo que lhes parece coisas do seu cotidiano; uma roda de samba e outra que, ao mesmo tempo em que atia a ambição da moça, parece produzir no rapaz certa aversão – as altas rodas sociais. Chama atenção o fato de ela querer frequentar ambientes mais sofisticados sem, no entanto, abrir mão de suas raízes. Se por um lado o tecido de organdi, para a confecção do *soirée*, é na canção, o símbolo dessa busca pelo pertencimento a um grupo social mais elevado, o pedido de que ele lhe faça um tamborim, instrumento tradicional nas rodas de samba, representa a permanência inquebrável deste elo com sua origem.

Por fim a discussão termina com a negativa do rapaz em lhe dar o tecido de presente e o rompimento da relação. Não porque ele não tenha os recursos para comprar o que ela lhe pede, mas sim por um motivo muito mais interessante. O rapaz não sabe usar casaca. Não lhe passa pela cabeça essa busca por posições mais altas na sociedade, ainda que apenas de aparência. Talvez o jovem estivesse a prever seu constrangimento, envelopado em uma roupa que não lhe era comum ou natural, tendo de assumir hábitos que lhes eram

17 Noel De Medeiros Rosa: 1910 – 1937: cantor, compositor e violonista

estranhos, como estranhas seriam as pessoas da alta sociedade. Entre a preservação de sua autoestima e a do seu namoro, preferiu a primeira.

A roupa também, involuntariamente, serviu, e serve ainda, para marcar ocasiões, sobretudo aquelas que nos são mais caras, mais prazerosas ou que tenham maior significado. Eclea Bosi, ao escrever sobre a memória dos velhos, deixa escapar alguns detalhes reveladores de o quanto ficara gravada na lembrança dos velhos, as roupas usadas em momentos dignos de serem lembrados.

Dona Alice, uma de suas entrevistadas, faz menção constante das vestimentas do seu dia a dia, seja a que usava em ocasiões especiais, seja a de seus patrões. Sobre estes ela diz: “D. Messias, a mãe, andava com bata branca – naquele tempo o nome era *matinée* – entremeada com rendas valencianas e preguinhas, trazia sempre as chaves da dispensa no cós da saia”¹⁸. Interessante o que a fala de D. Alice deixa transparecer. A vida doméstica diferenciava-se nitidamente da vida pública. Em casa, a simplicidade da bata branca era o suficiente para revestir aquela senhora de toda a autoridade e respeitabilidade que necessitava. O discurso verificado no período colonial parecia reaparecer, a modéstia é o ponto do equilíbrio. Significativo também é fato de sua empregadora trazer sempre a chave da dispensa enrolada no cós da saia. Ela realmente cumpria com o papel de dona da casa, que regravava não apenas o comportamento dos criados como regulava também o abastecimento de toda a casa. Se o chefe de família provê a casa, sua esposa administra com zelo tais suprimentos; e, até neste momento, a imagem da patroa, sua autoridade e zelo ficaram marcadas não pela sua personalidade mas pelas roupas que esta vestia.

Talvez, por ter tão pouco, D. Alice prestava tamanha atenção nas roupas de cada ocasião, que cada pessoa vestia. Ela afirma que sua roupa limitava-se apenas às mudas que usava na oficina de costura na qual trabalhava, e onde havia faltado ao serviço, porque suas parcas vestes haviam se molhado, bem como seu único sapato, e ela não tinha com o que ir trabalhar.

Em outra ocasião, visitando o centro da capital paulista, o que lhe chama atenção é a vestimenta que as mulheres usavam corriqueiramente. “andavam de chapéu e luvas, como num passeio”, cena que parece bem diferente do interior onde havia nascido e vivido sua infância. Ainda relembando seus passeios essa senhora fala de um convite que recebeu de sua última patroa para conhecer o litoral de Santos. Nascida em Aparecida do Norte, pobre, tendo de trabalhar de aprendiz de costureira de segunda a sábado 13 horas por dia, talvez conhecer a praia de Santos jamais lhe passasse pela cabeça como uma possibilidade real. Mas aconteceu. “Nós fomos lá, arrumei um chapéu de organdi para poder ir pra Santos, foi a primeira vez que fui.”¹⁹ O momento seria especial e, para tanto, era preciso estar a altura usando algo que marcasse a ocasião.

Mesmo na televisão, ainda que de maneira implícita, e nas animações destinadas

18 BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras.1998. p95, 96

19 BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras.1998. p 107

(ou não) ao público infanto-juvenil o uso de determinada indumentária está impregnado de significados. Na animação estadunidense “Os Simpsons”, um dos seriados de mais longa duração da TV, na 7ª temporada, intitulada “O time de Homer”²⁰, o filho hiperativo de Homer, Bart Simpson e seu amigo Millhouse folheiam uma edição da revista MAD, onde estão exibidos vários slogans, um deles é exatamente aquilo que Bart queria.

Para atazanar a aula, coisa que parece ser o objetivo constante de Bart, ele retira sua jaqueta em plena aula e exhibe o slogan retirado da revista “Abaixo o dever de casa”. A reação é instantânea, Bart torna-se imediatamente o líder de uma rebelião de alunos que se estende de sua sala para toda a Escola Elementar de Springfield, causando a baderna e o furor do diretor Skinner. Não seria a primeira vez que peças de roupa estejam associadas à ideia de liberdade, autoafirmação e rebeldia. O cinema já havia mostrado para jovens de outras gerações estas mesmas ideias ligadas à jaqueta de couro e a camiseta branca de James Jim e Jon Travolta, cada um, a seu tempo, referenciais para os jovens que viam neles um líder que ditava moda e comportamento.

De volta ao seriado em questão “Os Simpsons”, para conter a revolta juvenil que eclodiu com a camiseta de Bart, o diretor Skinner contrata uma chefe de disciplina de hábitos rígidos que impõe, como primeira medida disciplinadora, o uso de uniforme escolar, cujo efeito imediato é quebrantar os ânimos, como se tivesse o poder sobrenatural de absorver todo o espírito de iniciativa própria. O comportamento de cada um se torna apenas parte de um comportamento coletivo desejado pela direção da escola. Este é, a princípio, o objetivo principal do uniforme seja militar, prisional ou escolar; padronizar aparências e comportamentos, retirando a individualidade em favor do coletivo.



Figura 5



figura 6

Fonte: <http://thesimpsonsforever.tumblr.com/post/8843803764>

Um exemplo desse quebrantamento causado pela indumentária é bastante pontual

20 Nome Original: “Team Homer” Primeira Transmissão: 07/01/1996 Temporada: 7 200px-3F10 Episódio nº 140 Código 3F10 Diretor: Mark Kirkland Escritor: Mike Scully Convidados Especiais: Doris Grau por Lunchlady Doris) Time de Homer é o 12º episódio da 7ª Temporada de Os Simpsons. Acesso em 15/07/2015

na peça teatral “Julia”, da diretora Christiane Jatahy²¹, que a vários anos corre os teatros brasileiros e é uma adaptação da peça “Senhorita Julia”, de August Strindberg. O enredo se desenrola em função da tórrida paixão que envolve Julia, vivida por Julia Bernart e Jelson, interpretado por Rodrigo dos Santos. Ela a filha da família. Jovem, branca e de atitudes mais rebeldes ou, na interpretação de alguns, uma garota de iniciativa. Ele, alguns anos mais velho, é o empregado da casa, o *chauffeur*, negro, filho do antigo jardineiro, crescera na casa e acompanhara a infância da menina Julia. Agora, ambos adultos, apesar da diferença social que os separa, vivem um caloroso caso de amor, aproveitando cada momento para entregarem-se um nos braços do outro.

Em uma dessas ocasiões em que a ausência de outras pessoas permitia, Julia, como de costume, procura por Joelson a fim de saciar seu desejo e entregar-se nos braços de ébano de seu serviçal e amante. Grande é sua surpresa, e raiva, ao ser rejeitada pelo rapaz. Depois de alguns minutos de discussão o motorista da casa revela o motivo de sua negativa. Estava uniformizado como empregado da família, e ao vestir sua roupa de motorista ele colocava-se em seu lugar de empregado, de serviçal, de subordinado e, em seu entendimento, não estaria em situação de cobiçar e muito menos possuir o corpo da bela Julia.

Sua roupagem de empregado havia quebrantado seu espírito de Priapo, e o tornará o mais impotente dos homens.

CONCLUSÃO

Pode-se concluir então que, exceto talvez nos primórdios da vida em coletividade – resta ainda dúvidas se mesmo nestas primeiras comunidades não havia algum elemento que distinguisse guerreiros de líderes políticos e espirituais - a roupa sempre assumiu, de alguma forma, uma função social: fosse ela religiosa, militar, status, poder político ou qualquer outro.

Adaptando-se às modificações pelas quais cada sociedade de tempos e lugares diferentes passam, a vestimenta sempre carregou em suas tramas e costuras, em suas mangas e bainhas, uma carga mais do que suficiente de significados sociais que serviu como elemento de dominação ou de rebeldia, de propaganda ou de discordância, desempenhando então uma função muito além daquela pela qual originalmente teve sua gênese.

Imaginar o vestuário como um simples produto do cotidiano, seria esvaziá-lo de um universo de significados construído ao longo de uma longa linha do tempo. Seria furtar dele sua capacidade de construir identidades, sejam coletivas ou individuais. Suas formas, cores e fibras estão repletas de significações, algumas mais duradouras persistindo por milênios, e outras mais passageiras e efêmeras conforme determina o compasso da mídia

21 Direção e Adaptação Christiane Jatahy, com Julia Bernat e Rodrigo dos Santos.

que dita modismos consumistas.

Perceber e estudar a representação do comportamento social por meio da roupa é uma temática que se revela surpreendentemente interessante, e que tem fôlego suficiente para mover um trabalho de pesquisa de maior monta, que extrapola os limites deste artigo limitado, e que fica aqui como uma sugestão para futuras pesquisas de maior envergadura.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

DAMIÃO, Regina Toledo. HENRIQUES, Antônio. **Curso de Português Jurídico**. São Paulo: Atlas. 2009.

FIGUEIREDO, Luciano Raposo. **Barrocas Famílias**: Vida Familiar em Minas Gerais do Século XVIII. Hucitec. 1997

KOHLER, Carl. **História do Vestuário**. São Paulo: Martins Fontes. 1996

NOVAIS, Fernando A. e SOUZA, Laura de Mello. (org). **História da Vida Privada no Brasil Vol. 1: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

NOVAIS, Fernando A. e SOUZA, Laura de Mello. (org). **História da Vida Privada no Brasil Vol. 2: Império: a corte e a modernidade nacional**. São Paulo: Companhia das Letras. 1997

PRIORE, Mary Del. **Histórias Intimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil. 2011

Artigos em Meios Eletrônicos

http://pt.simpsons.wikia.com/wiki/O_time_de_Homer

<http://christianejatahy.com.br/project/julia>

http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300885122_ARQUIVO_ArtigoRENATODIASANPUH2011.pdf

SOBRE O ORGANIZADOR

FABIANO ELOY ATÍLIO BATISTA - Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica (PPGED) - área de concentração em Família e Sociedade - pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), atuando na linha de pesquisa Trabalho, Consumo e Cultura. É bacharel em Ciências Humanas, pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora (BACH/ICH - UFJF); licenciado em Artes Visuais, pelo Centro Universitário UNINTER; e, tecnólogo em Design de Moda, pela Faculdade Estácio de Sá - Juiz de Fora/MG. Realizou cursos de especialização nas seguintes áreas: Moda, Cultura de Moda e Arte, pelo Instituto de Artes e Design da Faculdade Federal de Juiz de Fora (IAD/UFJF); Televisão, Cinema e Mídias Digitais, pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACOM/UFJF); Ensino de Artes Visuais, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF); e, Docência na Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba (IF Rio Pomba). Tem interesse nas áreas: Moda e Design; Arte e Educação; Relações de Gênero e Sexualidade; Mídia e Estudos Culturais; Corpo, Juventude e Envelhecimento, dentre outras possibilidades de pesquisa num viés da interdisciplinaridade.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adaptações literárias 126, 131

Adolescência 105, 106, 107, 108, 109

Análise do discurso 1, 3, 5, 14, 54, 55, 67, 68, 70, 71, 85, 96

Autoestima 105, 106, 107, 108, 109, 232

B

Bourdieu 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 168, 172, 173, 175, 177, 179

C

Ciências da religião 139, 140, 141, 145, 146, 147, 148

D

Descentramento 41, 42, 43, 46, 47, 48

E

Ensino Religioso 139, 140, 144, 146

Epistemologia 16, 17, 18, 20, 26, 40

F

Fenomenologia 67, 68, 70

Formação do leitor 126, 128, 137

G

Gênero feminino 111

Guia didático 1, 2, 3, 5, 7, 9

H

História em quadrinhos 126, 128, 131

Humanidades 16, 17, 20, 145, 146

I

Identidade cultural 41, 49, 50, 53, 54, 74

Indígena 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 68, 114, 208

Indivíduo cartesiano 41, 47, 54

L

Língua de sinais 59, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 81

Literário-político 56

Literatura 60, 63, 64, 65, 111, 112, 113, 117, 124, 130, 137, 138, 151, 179, 211, 219

M

Metodologia 16, 17, 19, 20, 21, 26, 27, 39, 62, 67, 69, 84, 85, 91, 95, 96, 99, 106, 141, 159, 161, 166, 191

Morte 42, 43, 71, 74, 106, 120, 134, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

P

Pesquisa 1, 2, 3, 6, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 39, 40, 54, 59, 65, 67, 68, 69, 70, 75, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 96, 97, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 115, 126, 128, 139, 141, 148, 152, 167, 181, 182, 186, 188, 190, 223, 235, 236

Pessoas surdas 56, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 76

Poesia oral 56, 59, 60, 62, 64, 66

Prosa regionalista 110, 111, 112, 113, 116

Psicossociologia 84, 102

R

Reflexividade 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40

S

Sentido común 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37

Slam surdo 59, 60, 62, 64

Sociología 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 179, 208, 210

Subjetividade 1, 6, 7, 11, 16, 19, 20, 25, 45, 46, 47, 48, 153, 156

Suicídio 105, 106, 107, 109

V

Vivência 13, 67, 68, 70, 75, 76, 78, 80, 130, 224

Contribuições das

CIÊNCIAS HUMANAS

para a sociedade 2



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br





Atena
Editora
Ano 2022

Contribuições das

CIÊNCIAS HUMANAS

para a sociedade 2



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2022