

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares



Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese

[Orgs.]

Interlocuções na educação: *História, filosofia e linguagens*

Volume 3



Interlocuções na educação:
História, filosofia e linguagens

Volume 3

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Ubiratã Rezler

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Asdrubal Falavigna

Vice-Reitora:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
André Felipe Streck

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck
Alexandre Cortez Fernandes
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho
Everaldo Cescon
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Gelson Leonardo Rech
Guilherme Brambatti Guzzo
Karen Mello de Mattos Margutti
Márcio Miranda Alves
Simone Côte Real Barbieri – Secretária
Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
*Escuela Interdisciplinaria de Derechos
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/
Peru*

Juan Emmerich
*Universidad Nacional de La Plata/
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
*Universidad Nacional del Centro/
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra

 **UCS**

EDUCS
EDITORA

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares



Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese

[Orgs.]

Interlocuções na educação: *História, filosofia e linguagens*

Volume 3



© do autor
1ª edição: 2026
Preparação de texto: Roberta Regina Saldanha
Leitura de prova: Helena Vitória Klein
Editoração: Igor Rodrigues de Almeida
Capa: Educus

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

I61 Interlocuções na educação [recurso eletrônico] : história, filosofia e linguagens / org. Eliana Maria do Sacramento Soares, Terciane Ângela Luchese. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2026.
Dados eletrônicos (1 arquivo). – (Educatio ; v. 3)

Vários autores.
Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI 10.18226/9786558075714
ISBN 978-65-5807-571-4

1. Educação. 2. Educação - História. 3. Educação - Filosofia. 4. Linguagem e educação. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Luchese, Terciane Ângela. III. Série.

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Educação - História	37(091)
3. Educação - Filosofia	37.013.73
4. Linguagem e educação	37:81

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500.

Direitos reservados a:

 UCS

 EDUCS
EDITORA



EDITORA AFILIADA

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 –
Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educus@ucs.br

Sumário

À guisa do prefácio/ 7

Lucídio Bianchetti

Apresentação/ 16

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares

Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese

Organizadoras

Educar pela experiência na infância/ 21

Rochele R. Andreazza Maciel

Flávia Brocchetto Ramos

Educação ambiental sustentável e linguagem na construção da pertença/ 45

Rosane Kohl Brustolin

Eliana Maria do Sacramento Soares

Aprendizagem como fenômeno relacional: perspectivas antropogênicas da função educativa/ 68

Olga Perazzolo

Nilda Stecanela

Repetir ou transformar? Uma análise dos “espaços de aprender” nas interações família-criança-escola/ 89

Siloé Pereira

Tânia Maris de Azevedo

O desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aluno em relação ao discurso do professor de língua estrangeira/ 109

Lisiane Ott Schulz

Tânia Maris de Azevedo

As contribuições do suporte virtual glogster para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual/ 126

Vanessa Elisabete Urnau Bones

Neires Maria Soldatelli Paviani

Dificuldades e oportunidades dos professores do Ensino Superior na utilização do ambiente virtual de aprendizagem Moodle/ 150

Ademar Felipe Fey

Eliana Maria do Sacramento Soares

O processo educativo escolar e a missão da escola frente aos valores/ 174

Viviane Catarini Paim

Paulo César Nodari

História da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul em seus primeiros anos/ 195

Liliane Maria Viero Costa

Terciane Ângela Luchese

Sobre o conceito de compreensão a partir da hermenêutica filosófica em Gadamer/ 217

Daniel José Crocoli

Paulo César Nodari

Posturas e valores éticos: o comportamento em análise/ 239

Carlos Roberto Sabbi

Nilda Stecanela

Biodatas dos autores/ 261



À guisa do prefácio

Coleção Educatio: do mosaico à rede

Se o surgimento da universidade no Brasil é bastante recente – como instituição formalmente organizada é filha do século XX –, muito mais o é uma das suas inerentes atividades/funções, a pós-graduação *stricto sensu*¹. O ano de 1965, com a criação do primeiro curso de pós-graduação na área de educação, na PUC-RIO², é o marco inaugural dessa trajetória, que, passados quase

¹ Nunca é demais insistir no quanto Anísio Teixeira (1900–1971), um dos criadores e primeiro presidente (secretário) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criada em 1951, apostava na pós-graduação *stricto sensu*, como a estratégia por excelência para transformar e qualificar a universidade, especialmente em função da possibilidade de radicalizar na qualificação dos docentes, que estavam ou iriam assumir suas funções na instituição. Para mais detalhes: MENDONÇA, A. W. P. C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar em Revista*, Curitiba, Setor de Educação da UFPR, n. 21, p. 289-308, 2003. Aspectos complementares das questões aqui tratadas podem ser aprofundados também a partir da leitura de: BIANCHETTI, L. Os dilemas do coordenador de programas de pós-graduação em educação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, L; SGUISSARDI, V. (org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

² Cury (2005), em um artigo no qual analisa o Parecer 977/65, do extinto Conselho Federal de Educação, detalha mais esse processo. Inclusive deixa claro que ainda hoje esse Parecer é o instrumento legal que normatiza a pós-graduação no Brasil. Para aprofundar-se nesse aspecto: CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped, n. 30, p. 7-22, set./dez. 2005. Conforme está explícito nesse parecer: “Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura” (Parecer 977/65, CFE, p. 4). Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lpa977_65.htm.

50 anos, contabiliza mais de 120 programas/cursos reconhecidos/recomendados somente nessa área. Dentre esses, está o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E é de uma das iniciativas desse Programa que trata este prefácio, uma iniciativa que vem carregada de tons de ineditismo, que merecem ser destacados. Antes, porém, vamos fazer um pequeno *detour* para *ad-mirar* mais de perto e adequadamente o terceiro volume da *Coleção Educatio*, até agora uma bem-sucedida empreitada coletiva, iniciada no ano de 2010, com o primeiro volume.

A Educação Superior no Brasil dá os seus primeiros tímidos e pragmáticos passos com a chegada da família real ao país, elevado à condição de “Reino Unido de Portugal e Algarves”, em 1808, fugindo das hostes napoleônicas. Particularmente, a adjetivação de pragmático relaciona-se ao fato de os cursos que foram criados ou aos quais se permitiu o funcionamento, de uma forma ou de outra estavam direcionados a atender, precipuamente, necessidades da corte portuguesa instalada em *terrae brasiliis*.

Vai passar-se mais de um século até o surgimento, seja por agregação de faculdades existentes, seja por criação induzida, de universidades em território nacional. E, como vimos anteriormente, a pós-graduação *stricto sensu*, somente passará a ser uma política de governo e de Estado, a partir da criação da Capes.

Nesse tempo todo, entre as primeiras faculdades e o surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação, predominou, em nossas Instituições de Ensino Superior (IES), universidades ou não, a função de ensino. E como diz muito bem o prof. José C. Köche, no “Prefácio” do volume I da *Coleção Educatio*, referindo-se a um outro

contexto, mas aqui adaptado à questão que queremos destacar:

Esse ensino não oportuniza ao aluno a vivência do processo de elaboração do conhecimento, de suas formas e de seus procedimentos de investigação, do contexto do surgimento do problema e de suas hipóteses, das diferentes tentativas fracassadas de construção de sua solução, de sua crítica, de seus erros e seus acertos. O pensamento científico está fora da sala de aula e do contexto da aprendizagem dos alunos.³

O aspecto do qual queremos chamar a atenção é o predomínio, nesse longo período de inexistência da pós-graduação, do ensino, da transmissão do conhecimento, como a estratégia por excelência do fazer/ser universidade. Além das aulas dos professores, os alunos tinham a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos lendo livros, geralmente manuais ou de outra natureza, oriundos de traduções ou escritos por alguns, muito poucos, e mais das vezes professores catedráticos das poucas IES existentes. Esses livros e seus autores eram olhados de uma forma que, muitas vezes, não chegava a disfarçar a mitificação que lhes era endereçada, seja ao autor ou à sua obra. Os livros eram olhados como produtos acabados, frutos de mentes brilhantes, como se situados a anos luz de distância dos alunos, simples mortais, relegados à condição de consumidores passivos dos “resultados” dos “produtos” dessas mentes privilegiadas.

E mesmo após a criação e implementação da pós-graduação *stricto sensu*, o paradigma predominante foi o da “formação de professores”, somente vindo a ser modificado explicitamente em meados da década de 1990, quando se passou a priorizar a *formação de*

³ KOCHE, J. C. Prefácio. In: SOARES, E. M. do S.; LUCHESE, T. A. (org.). *Educação, educações: história, filosofia e linguagens*. Caxias do Sul: EducS, 2010. p. 8.

*pesquisadores*⁴. Vê-se, portanto, que, desde os primeiros cursos superiores no Brasil até os dias atuais, acabou predominando a função de ensino nas nossas IES, com tarefas muito delimitadas no processo pedagógico, cabendo aos professores ensinar e aos alunos aprender. Veio mantendo-se hegemônico, assim, o paradigma milenar de o conhecimento “dar-se” por transmissão, cujas bases e estratégias acabaram recebendo o maior golpe com as denúncias sobre a *educação bancária* feitas por Paulo Freire e pelos reprodutivistas e crítico-reprodutivistas dos anos 1970 em diante, dentre os quais se destacam, entre outros, Luís Althusser, Pierre Bourdieu, Jean C. Passeron e Dermeval Saviani⁵.

Modificar a forma de ser/fazer da universidade; atribuir novas funções à pós-graduação *stricto sensu*, significou atingir no âmago uma determinada forma de ensinar e aprender e as mediações para a concretização desse processo, catapultando-o para além da transmissão e reprodução. E a pós-graduação está diretamente conectada com esse processo. Pelo menos é isso que se pode deduzir da manifestação do relator do Parecer 977/65, Newton Sucupira, quando resgata as origens da pós-graduação e refere-se ao modelo germânico, que influenciou o norte-americano⁶, em que se previa “uma universidade destinada não somente à transmissão do

⁴ Mais referências sobre esse processo de passagem da formação de professores para a de pesquisadores são abordadas, entre outros, por KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.363, set./dez. 2005.

⁵ Para mais esclarecimentos a esse respeito, consultar: SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

⁶ A respeito das influências estrangeiras na pós-graduação brasileira, ver o artigo: LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped, n. 30, p. 117-23, set./dez. 2005.

saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora” (Parecer 977/65, p. 2).

Ao focalizar o pretendido com esse parecer para a situação do Brasil, porém, ainda vamos nos surpreender com palavras como “terminal”, no sentido de ponto de chegada. Ao falar dos níveis da pós-graduação, o relator do parecer acima referido vai destacar no item 2: “A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado”. E no item 3: “O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal” (p. 14). O aspecto que queremos chamar a atenção aqui diz respeito à palavra “terminal”, na acepção que nos permite apreendê-la com o sentido de ponto de chegada, de algo pronto, acabado.

E é justamente nesse momento que retornamos do “desvio” para reencontrar a *Coleção Educatio*. Ela, assim como inúmeras outras iniciativas que resultaram da implementação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, é o exemplo de uma ousadia que bate de frente com o leque de possibilidades contidas na palavra “terminal”. E a ousadia está exatamente na superação da condição ensinante para a de alguém que está na de aprendente, mediante a assunção da autoria, da autoria de um escrito que transforma o texto de um outro autor em uma espécie de *link*, que, ao ser clicado, propicia a quem estava reduzido à condição de leitor, a possibilidade de criação, da autonomia, a condição de superar a menoridade, que, como dizia Immanuel Kant (1724–1804)⁷, é

⁷ Ideias desenvolvidas pelo autor, ao responder à questão: “O que é o esclarecimento” (KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: M. Claret, 2003).

tão cômoda e facilmente institui os outros como tutores, eximindo assim, no nosso caso, os pós-graduandos, da responsabilidade da superação da dependência e da corresponsabilidade de criar, de produzir e disseminar novos conhecimentos.

E isso ganhou o condão de virada paradigmática com a imprescindível contribuição de Mario Osorio Marques, com a obra e a proposta de que *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*⁸. Inversamente à abordagem anterior, quando se pensava e explicitava-se que era necessário “enxarcar-se” de leituras de textos de outros autores, como condição imprescindível para passar a escrever, como se o processo da escrita mantivesse algum parentesco com a psicografia. A inovação de Marques é exatamente na explicitação de que é no processo da escrita que a falta, o por escrever se insinua e direciona leituras necessárias, garantindo um maior aproveitamento diante da disponibilidade de cada vez mais escritos confrontados a um tempo que parece cada vez mais fugaz. Afinal, “o tempo ruge” é o que se ouve nos corredores dos PPGes, quando o assunto evoca prazos e mais leituras e pesquisas por fazer.

Encarado dessa forma o curso de pós-graduação, apreendida dessa maneira uma dissertação e uma tese – como processo e como produto, e não apenas como este! –, a palavra “terminal” passa a ser deletada, perde o sentido. Ocorre que, por muito tempo, concebeu-se o final do curso como um ato, como um ponto de chegada. Em relação à dissertação, por exemplo, por quantos anos não esteve na ordem do dia a cultura de concluir o mestrado ou mesmo o doutorado e endereçar a dissertação e até a tese a uma estante empoeirada de uma

⁸ MARQUES, M. O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2003.

biblioteca, mantida a distância até de quem foi o autor e daqueles que poderiam beneficiar-se de tanto investimento pessoal e, em muitos casos, de recursos públicos, que deveriam gerar um retorno àqueles que criaram esses recursos?

Pois é exatamente na direção oposta que se posicionam professores-discentes e alunos-professores-pesquisadores do PPGedu da UCS, ao instituírem e darem continuidade à *Coleção Educatio*, brindando outras pessoas com textos que resultam de parte do processo e dos resultados das suas dissertações. Aquilo que predominantemente foi encarado como um ponto de chegada, como um “produto”, materializado na dissertação, transforma-se em mais um dos passos de um processo de construção de pesquisadores, de autores autônomos, no que diz respeito aos pós-graduandos e em mais um “produto”, no caso do capítulo do livro, que vai provocar e gerar outros processos e produtos que instigarão outros atores a aspirarem a condição de autores.

E o que é interessante e auspicioso nesse processo é exatamente o fato de uma relação tão significativa como é a relação orientador-orientando não chegar ao final quando a banca conclui os trabalhos de avaliação da dissertação. A relação, agora, não mais de professor-aluno, mas de colegas, avança. E nesse processo já não são apenas duas pessoas, na sua relação, materializando o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vigotsky – por sinal, um dos assuntos abordados em um dos capítulos deste livro –, mas são dois colegas discutindo e elaborando um trabalho que significa um salto de qualidade na construção e disseminação do conhecimento, que, por sua vez – tendo o artigo como produto do ápice do processo –, vai provocar a criação de outro patamar na “zona de desenvolvimento proximal”, a par-

tir das leituras dos capítulos do livro que forem feitas por outros leitores-próximo-futuro-autores.

Se ampliarmos o olhar para os recortes, para as temáticas que são privilegiadas no PPGEduc/UCS e que estão inseridos nos livros que compõem esta coletânea, e neste em particular, bem como se olharmos para tudo o que vem sendo produzido nos PPGEs e outros programas do país, certamente a primeira ideia é de que estamos diante de um mosaico formado por muitos assuntos-temas de pesquisa. São recortes da empiria que são tratados cientificamente; são problemas sociais que são submetidos ao crivo da ciência; são autores ou correntes de pensamento que são revisitadas criticamente; são políticas públicas que são cotejadas no encontro entre a empiria e a teoria. Mas, repetindo, a um primeiro olhar, pode nos parecer um grande mosaico. No entanto, quando temos em nossas mãos o exemplar de um livro que compõe uma coletânea como esta; quando fazemos parte de mesas, painéis, simpósios, conferências; quando participamos de eventos nos quais se discute o que se está investigando; quando procuramos interlocutores para compartilhar nossos achados ou dividir nossas dúvidas e angústias, muitas vezes, passamos a dar-nos conta que tudo o que fazemos e publicizamos aponta e mostra os indícios de uma grande rede que está sendo tecida e adensada a muitas mãos! É dessa forma que os saltos qualitativos são construídos e aqueles que vêm vindo na senda que obras como esta abrem poderão beneficiar-se ou transformar-se em mais um nó dessa grande rede, entrando e ganhando com seu quinhão, dando sua contribuição para que os anéis da superação das iniquidades, de todas as formas de exclusão sejam diminuídas e, no horizonte, visualize-se, cada vez mais nitidamente, a possibilidade de uma situação que insis-

te em manter-se, apesar de estarem dadas todas as condições para garantir que produção e usufruto estejam equanimente ao alcance de todos, sem exceção.

É nesse contexto que a metáfora suscitada no título deste prefácio ganha sentido. E é em função disso que aqui ficam registrados os parabéns e os agradecimentos a professores e discentes do PPGEduc da UCS por nos terem brindado com mais um volume da coletânea. E que o feito gere a necessidade – no sentido filosófico – do por fazer! Com isso, ficaria assegurado que, no próximo ano e nos vindouros, outros volumes da Coleção se somarão a este e ampliarão a microrrede, a partir do PPGEduc/UCS, que se acoplará à macrorrede dos outros programas, garantido assim novos aportes teórico-empíricos para esclarecer e superar situações que não são satisfatórias e radicalizar aquelas que se mostram acertadas.

Por fim, não poderíamos deixar de expressar a admiração pelo trabalho feito pela Educus, uma vez que todo o trabalho anterior dos professores e pós-graduandos não ganharia a visibilidade que está ganhando, não fosse a mediação da editora. Enquanto editoras comerciais levantam questionamentos deste teor: “Será que vende?”, evidenciando a exata medida de quem concebe o livro como mercadoria, editoras universitárias antepõem perguntas que privilegiam a relevância cultural, social, universitária, enfim, de uma obra. É o predomínio da concepção de quem não está atrás de um *best seller*, mas que revela a preocupação de que um conhecimento produzido que não é socializado não cumpra seu desiderato.

Vida longa à *Coleção Educatio*.

Lucídio Bianchetti



Apresentação

Compartilhamos com a comunidade o terceiro volume da *Coleção Educatio*, o livro *Diálogos em educação: história, filosofia e linguagens*. Esta coletânea do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) divulga a produção de seus recém-mestres em parceria com seus respectivos orientadores, oriunda de suas dissertações, das linhas de pesquisa: História e Filosofia da Educação e Educação, Linguagens e Tecnologia. Assim, o conteúdo deste livro oferece aos professores e pesquisadores da área, possibilidades de reflexão e de discussão acerca dos resultados obtidos pelas investigações realizadas.

O livro está organizado em onze capítulos que contemplam temas relacionados às linhas do referido programa. O capítulo 1, “Educar pela experiência na infância”, de autoria de Rochele R. Andreatza Maciel e Flávia Brocchetto Ramos, apresenta reflexões acerca da educação como um caminho a ser percorrido pela multiplicidade de pensamentos que se movimentam na sociedade, principalmente, no que se refere ao contexto escolar, pela linguagem poética corporal. O capítulo seguinte, “Educação ambiental sustentável e linguagem na construção da pertença”, de Rosane Kohl Brustolin e Eliana Maria do Sacramento Soares, apresenta uma possibilidade de constituir a educação ambiental sustentável, que comporte a responsabilidade e a aceitação do outro na construção da pertença planetária, a partir de ações pedagógicas que contemplem a convivência dos sujeitos nas ações e nas conversações que permitem ex-

ternar as emoções no fazer e no falar, sob a perspectiva da Biologia do Conhecer.

No capítulo 3, “Aprendizagem como fenômeno relacional: perspectivas antropogênicas da função educativa”, as autoras Olga Perazzolo e Nilda Stecanela desenvolvem considerações teóricas acerca das dimensões relacionais da aprendizagem, por meio de uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza dialética, adotando estratégia comparativa de quadros opostos para a disposição relacional: a deficiência intelectual e o autismo.

No capítulo 4, “Repetir ou transformar? uma análise dos espaços de aprender nas interações família-criança-escola”, Siloé Pereira e Tânia Maris de Azevedo falam da importância das aprendizagens escolares na contemporaneidade, bem como das implicações da família nesse empreendimento da criança. Nesse sentido, as autoras destacam a relevância da escola, como contexto para potencializar os mandatos familiares herdados dos antepassados.

No capítulo 5, “O desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aluno em relação ao discurso do professor de língua estrangeira”, de Lisiane Ott Schulz e Tânia Maris de Azevedo, as autoras divulgam o resultado de uma investigação sobre o grau de êxito de usuários independentes da língua, conforme classificação sugerida pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação na compreensão do discurso oral do professor de língua inglesa.

No capítulo 6, “As contribuições do suporte virtual *Glogster* para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual”, Vanessa Elisabete Urnau Bones

e Neires Maria Soldatelli Paviani investigam como o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* pode trazer contribuições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual. Concluem, no contexto analisado, que o uso contínuo desse suporte contribui para o desenvolvimento da habilidade de produção textual do gênero artigo de opinião e que o seu uso esporádico contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura desse texto.

O capítulo 7, “Dificuldades e oportunidades dos professores do Ensino Superior na utilização do ambiente virtual de aprendizagem Moodle”, de Ademar Felipe Fey e Eliana Maria do Sacramento Soares, objetiva levantar as principais dificuldades técnicas e pedagógicas no uso do AVA Moodle e indicar ações para superá-las. O texto indica uma inter-relação entre as dificuldades técnicas e pedagógicas encontradas. Existem também indicações de que o professor, ao utilizar o Moodle como ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, ancorado na aplicação dos conceitos da teoria sociointeracionista, pode ressignificar sua prática educativa.

No capítulo 8, de autoria de Viviane Catarina Paim e Paulo Cesar Nodari, intitulado “O processo educativo escolar e a missão da escola frente aos valores”, a tarefa da escola é analisada no que tange à educação para valores, frente às transformações sociais e culturais e suas implicações no processo educativo. O texto analisa o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição pública estadual do município de Vacaria, Rio Grande do Sul, e, a partir dele, compreende e avalia como a respectiva instituição concebe a formação do ser humano, preocupando-se em situar a importância da escola na educação para valores.

O capítulo 9, “História da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul em seus primeiros anos”, escrito

por Liliane Maria Viero Costa e Terciane Ângela Luchese, narra a fundação e organização inicial da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul, em 1949. A escola, embrião do Ensino Superior na região, ao longo da década de 1950, difundiu a arte, a educação e a cultura, ocupando relevante papel no cenário artístico-cultural de Caxias do Sul.

No capítulo 10, de Daniel José Crocoli e Paulo César Nodari, intitulado “Sobre o conceito de compreensão a partir da hermenêutica filosófica em Gadamer”, é investigado o conceito de compreensão na perspectiva da hermenêutica filosófica, nos escritos de *Ser e tempo*, de Heidegger, e na obra *Verdade e método*, de Gadamer. A educação será compreendida como um acontecimento de compreensão, mostrando que este adquire uma dimensão prática de atuação no mundo em um meio caracterizado como linguagem. Portanto, evidencia a possibilidade de pensar a educação como um movimento de compreensão, que é essencialmente hermenêutico.

O último capítulo, “Posturas e valores éticos: o comportamento em análise” escrito por Carlos Sabbi e Nilda Stecanela, os autores questionam-se: o que é a ética e qual a sua raiz? A partir de tal pergunta instigadora, eles se debruçam a pensar o humano na perspectiva da racionalidade e das emoções, transversalizando a questão da ética e dos valores no comportamento humano.

Agradecemos ao PPGEduc da UCS e aos autores e orientadores a valiosa contribuição para a organização desta coletânea. Sabemos dos desafios atuais para a educação, por isso é sempre com entusiasmo que saudamos as contribuições aqui reunidas, em especial, porque elas são oriundas de pesquisa sistematizada e baseada, na maioria dos casos, em estudos de campo, relacionados a situações reais da educação. Sob esse olhar, o que ofere-

cegos aos pesquisadores e professores é um chamado para repensarmos os processos educativos, a fim de que eles possam ser propulsores de modos de ser, de conhecer e de conviver, que nos leve a uma sociedade mais harmoniosa e feliz!

*Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares
Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese
Organizadoras*



Educar pela experiência na infância⁹

Rochele R. Andreatza Maciel
Flávia Brocchetto Ramos

Este estudo pretende contribuir com reflexões acerca do educar pela experiência na infância, a fim de dar sentido à educação como um caminho a ser percorrido pela multiplicidade de pensamentos que movimentam a sociedade, principalmente, no que se refere à escola. Nesse viés, utilizam-se, entre outros, referências teóricas de Ariès (1981); Dewey (1959; 1971); Huizinga (1999); Larrosa (2001); Paviani (2008); Pombo *et al.* (1993) e Ramos (2010).

Para compreender as ideias postas, faz-se necessário explicar a constituição do *corpus* do artigo dividido em três tópicos que se articulam. No primeiro, apresenta-se *ciranda da infância* – para conhecer o processo histórico da infância e o sentido da ludicidade nesse período do desenvolvimento humano. Já no segundo tópico, *educar pela experiência*, o estudo embasa conceitos e possibilidades dessa ação, destacando iniciativas pedagógicas como pedagogia de projetos e interdisciplinaridade. No último tópico, *perspectivas pela experiência: a linguagem poético-corporal*, apresentam-se elementos significativos da linguagem poético-corporal, guiada pelos entrelaçamentos dessas linguagens e as contribuições do jogo na formação de crianças.

⁹ Este artigo contempla parte da dissertação intitulada *Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal*, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, defendida em 15 de dezembro de 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Ciranda da infância

O universo da infância é uma etapa do desenvolvimento humano em que o sujeito está descobrindo o mundo, necessitando explorar e desvendar infinitas ações. Potencializar esse momento significa percorrer a *ciranda da infância* em busca de compreender esse período do desenvolvimento infantil que sugere descobertas e oportunidades que o mundo pode oferecer e que abrange as questões de natureza física e social.

As transformações físicas podem ser percebidas como idealizadas pela cultura (Ries, 2004, p. 121). Já o aspecto social é percebido pelo senso comum, uma vez que todo homem é um ser eminentemente social. Ries afirma que

[...] o indivíduo, quando nasce, manifesta uma conduta que pode ser caracterizada como associal. Seu comportamento social irá evoluir progressivamente passando por atividades paralelas, depois se apropria em atividades associativas e, por fim, torna-se capaz de envolver-se em atividades cooperativas (2004, p. 145).

Portanto, as mudanças físicas e sociais ocorridas na infância se dão de forma gradual e marcante. Porém, voltando o olhar para a infância no século XIII e para o acompanhamento de sua evolução na arte e na iconografia nos séculos XV e XVI, destacam-se sinais evidentes de desenvolvimento somente a partir do século XVI e durante o século XVII.

Até então, não havia educação destinada especificamente às crianças, elas eram misturadas aos adultos, sem qualquer distinção de ordem física e/ou psicológica, o que não é de difícil compreensão para alguns séculos, quando não havia esclarecimentos sobre desenvolvimento infantil, e as crianças eram consideradas

frágeis e menos inteligentes, de acordo com o padrão de referência do adulto. Ariès¹⁰ (1981, p. 65), ao estudar a infância, propõe olhar para as possibilidades que essa etapa da vida pode oferecer, mesmo que isso não aconteça desde o surgimento de um conceito sobre a infância. Ou seja, destacam-se as informações obtidas sobre a história daquela época, em que, apenas naquele momento histórico, começava a haver uma preocupação com a educação das crianças. De acordo com Ariès, este é um traço característico da visão social do período: “Assim que ingressava na escola, a criança entrava no mundo dos adultos. Essa confusão tão inocente que passava despercebida era um dos traços mais característicos da antiga sociedade” (1981, p. 168). A infância não era pensada de forma específica na sociedade, ao contrário, acreditava-se necessário educar a criança para ela poder ser moralizada e assim transformar-se em um adulto em condições de participar da vida social.

Nos estudos realizados por Ariès (1981), verificamos que o crescimento nas pesquisas sobre a criança teve ênfase no século XVIII e XIX, período em que a infância passou a ser vista como uma construção histórica e social. Mas acontecimentos culturais e sociopolíticos quanto ao significado desse período foram surgindo ao longo da história e da evolução do homem na sociedade. Partimos de um tempo em que a criança quase não tinha existência social e, conforme Santos,

[...] era considerada miniatura do adulto, ou quase adulto, ou adulto em miniatura. Seu valor era relativo, nas classes altas era educada para o futuro e nas classes baixas o valor da criança iniciava quando ela podia

¹⁰ Philippe Ariès, historiador. Nasceu no ano de 1914, em Blois, na região central da França. Em 1962, lançou o livro *História social da criança da família*. Faleceu em 8 de fevereiro de 1984, em Paris.

ser útil ao trabalho, colaborando na geração da renda familiar (1997, p. 19).

Notamos que a sociedade pensava a infância do ponto de vista econômico, como um ser gerador de renda e não como uma etapa do desenvolvimento humano; defendia a infância para a maioridade, ou seja, mostrava dificuldade de pensá-la como fase do desenvolvimento humano para o crescimento de uma sociedade sem diferenças de classe social. Cada período e cultura possuíam características padronizadas, dependentes do tempo e lugar. Mas o que predominou nesse processo foi a visão de criança construída, pois, nessa época, o infante era visto como um ser inocente, inacabado, incompleto, em miniatura, atribuindo-se à criança uma visão negativa (Santos, 1997, p. 19).

No século XVIII, surge Rousseau com ideias favoráveis à liberdade intelectual, à independência do homem e à organização social. Seu pensamento voltava-se à infância como uma fase do desenvolvimento por meio da qual a criança poderia sentir, desejar, ter ideias próprias, diferentes daquelas dos adultos. Porém, essas concepções só vieram a se intensificar ao longo da história da infância, a partir de novas transformações da sociedade. Com isso, aparecem aspectos da vida contemporânea, fazendo com que essa etapa seja marcada pela era da globalização.

Diante da globalização, Stearns (2006, p. 182) afirma que alguns acontecimentos vêm impactando esse novo processo, em virtude das interações entre as sociedades mundiais. A globalização implica mudanças na infância, a fim de oferecer melhores condições de existência social. Pode-se dizer ainda que a globalização não assumiu as diretrizes da infância, pois ela somente trouxe novas possibilidades de defesa dos direitos da crian-

ça. Outro aspecto fundamental é o consumismo global, que afeta tanto os valores como os comportamentos e rapidamente abrange enorme quantidade de crianças (Stearns, 2006, p. 201).

Além disso, a globalização criou influências adicionais comuns e não apagou formas de diversidade tanto antigas como novas para os diferentes tipos de infância. Hoje, considera-se a infância como uma fase do desenvolvimento humano com intensas experiências práticas para sua formação, porque o período é marcado pelo crescimento da criança. Também é o tempo em que há as primeiras aprendizagens do seu corpo, criações e recriações de seus gestos. Em virtude disso, Filchtner destaca que, nessa etapa da vida,

[...] o tempo não segue o ritmo dos marcadores digitais, pois o gesto da ação na criança ainda está fundido ao gesto que demarca o espaço existencial do corpo infantil, entendido como o espaço contenedor da casinha de brinquedo e do quarto da infância – em especial, o quarto dos monstros, do bicho papão, dos acalantos e das cantigas de ninar na hora de dormir (2009, p. 2).

O tempo de infância atual pode ser marcado pela possibilidade de brincar, quando a imaginação e a criação se articulam para ampliar sua via cultural, sendo também de onde partem suas criações e oportunidades para a construção de diferentes capacidades, habilidades e valores. La Rosa (2004, p. 25-26), nesse sentido, afirma que a infância continua sendo um período importante para o desenvolvimento, no qual serão proporcionadas as melhores e mais variadas experiências. Aliás, podemos dizer que a infância é, também, a idade do possível; pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança e de transformação social.

Um elemento indispensável para essa mudança acontecer é pensar nas contribuições que a ludicidade oferece ao processo de desenvolvimento da infância. A palavra “lúdico” vem do latim *ludus*, que quer dizer “jogo”. O termo é compreendido por Huizinga¹¹ (1999, p. 5-6) como uma categoria primária da vida, anterior até mesmo à cultura e, originalmente, presente com igual intensidade em todas as etapas da existência humana. O autor ainda propõe que a verdadeira civilização não pode existir sem ludismo, porque a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que se está encerrado dentro de certos limites livremente aceitos (Huizinga, 1999, p. 234). A ludicidade tem um papel fundamental em todas as fases da vida humana, contribuindo ativamente para a construção e elaboração de significados constantes e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano. Há necessidade de qualificar os caminhos para o desenvolvimento do processo de experiência do lúdico, para que a ludicidade se torne um elemento fundamental e desencadeie principalmente o processo aprendizagem na infância, fase em que a criança está descobrindo o mundo e ampliando as funções cognitivas e motoras.

Portanto, compreendemos que, nessa passagem do tempo em que a ciranda da infância decorreu, houve conquistas definitivas no *status* de ser criança e, prin-

¹¹ Johan Huizinga, professor e historiador. Nasceu em 7 de dezembro de 1872, em Groninga. Destacou-se pela qualidade de seus estudos literários e pela análise dos acontecimentos, abordando aspectos da história da França e Países Baixos, durante os séculos XIV e XV, como ilustração sobre a última etapa da Idade Média. Publicou em 1919, sua obra clássica, *O outono da Idade Média*. Sua principal contribuição foi a obra escrita em 1938, intitulada *Homo ludens*. Faleceu em 1º de fevereiro de 1945, em De Steeng – Holanda.

cialmente, no surgimento de um novo olhar para esse período do desenvolvimento do ser humano.

Educar pela experiência

A educação é o processo pelo qual a criança cresce, desenvolve-se, amadurece por uma constante reorganização e reconstrução da experiência (Dewey¹², 1959, p. 21). Dessa forma, importa revelar os pressupostos teóricos que constituem essa pluralidade de elementos que podem influenciar no desenvolvimento da infância e evidenciar a abertura para caracterizar a ação pedagógica sob outras perspectivas educacionais.

Nas sociedades primitivas, começam as primeiras preocupações com a educação das crianças, pois não existiam escolas. À medida que as sociedades ficaram mais complexas, no século XVII, a educação passou a ser uma atividade setORIZADA, conferida a especialistas. A tarefa, que antes era difusa e exercida por todos, tornou-se prerrogativa de algumas pessoas, os professores, e, em geral, concentrou-se em lugares específicos, as escolas, cujas finalidades são:

[...] levar a cultura às jovens gerações e transmitir saberes organizados e especializados presentes na sociedade moderna, e racionalizada através da constituição de classes escolares por “classes de idade”, através da organização do ensino mediante a disciplina e a prática de exames (Cambi, 1999, p. 305).

¹² John Dewey, filósofo norte-americano. Um dos maiores pedagogos da época. Nasceu no dia 20 de outubro de 1859, em Burlington, Vermont. Considerado uma das figuras centrais do pragmatismo nos Estados Unidos, defende que a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. Faleceu em 1952, com 92 anos de idade, deixando obras importantes das quais se destacam: *Psicologia* (1887), *Como pensamos* (1910), *Democracia e educação* (1916), *Reconstrução em filosofia* (1920), *Natureza humana e conduta* (1925), *Experiência e natureza* (1925), *Arte enquanto experiência* (1937) e *Teoria da investigação* (1938) (Dewey, 1959, p. VI).

Ariès (1981, p. 183) ressalta também que a escola passou por uma divisão demográfica das idades, tanto nas pequenas instituições, como nas classes inferiores dos colégios; no século XVIII, tem-se a especialização social de dois tipos de ensino, um para o povo e outro para as camadas burguesas e aristocráticas. Essas manifestações de um período histórico mudam profundamente os fins da educação escolar e acabam marcando o compartimento de uma educação por classes sociais.

Na verdade, há muito se busca uma educação para o progresso da humanidade. Kant¹³, nos séculos XVII e XVIII, defende que o homem não pode se tornar homem senão pela educação (2002, p. 15). A educação kantiana ensina os homens e ajuda a desenvolver certas qualidades para que eles aprendam a pensar. Essa forma de conceber a educação adquiriu maior importância em relação a outros meios educativos e aos modos de comunicação entre as gerações. Segundo Kant (2002, p. 19), a educação se dá porque é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações.

Nesse sentido, a educação na sociedade se manifesta para a transformação social entre as gerações. Por isso, a proximidade entre a educação e a escola deve ser vista como um projeto contínuo de toda sociedade, ou seja, das escolas e dos sujeitos que fazem parte dela para transmitir de geração em geração a cultura de forma prolongada e contínua, ao longo do tempo.

¹³ Immanuel Kant, filósofo prussiano. Nasceu no dia 22 de abril de 1724, em Königsberg – Prússia Oriental, na Rússia. Dedicou grande parte de sua vida e de sua obra à elaboração de uma filosofia moral que pudessem fundamentar a moralidade pela razão. Criou o conceito de *transcendental* como condição de possibilidade do conhecimento. Escreveu uma das mais importantes obras da história da filosofia: *Crítica da razão pura* (1781). Faleceu em 12 de fevereiro de 1804, na mesma cidade em que nasceu e permaneceu durante toda sua vida.

Na virada do século XIX para o século XX, com o movimento da Escola Nova, a educação escolar também sofreu processos de profunda e radical transformação, conforme explica Cambi:

[...] um forte ideal libertário dá vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado “fazer” quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado (1999, p. 513).

Esse período foi marcado também por vários modelos didáticos. Entretanto, os caminhos percorridos pelos pensadores contemporâneos, as avaliações realizadas e as propostas construídas eram muito singulares e diferenciadas. Dewey corrobora com tal pensamento, trazendo um novo modelo pedagógico, nutrido pelas diversas ciências da educação. O autor traz a chamada educação progressiva e a define como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos para dirigir melhor o curso de nossas experiências futuras (1959, p. 17). Além disso, um de seus objetivos principais era educar a criança como um todo, ou seja, é importante oferecer-lhe experiências para que cresça física, emocional e intelectualmente.

Esse processo pode dar forma a uma nova concepção de educação, que Dewey sustenta como educar pela experiência, pelo estímulo a cooperação, a liberdade e a democracia. Assim, a necessidade de valorizar a capacidade de pensar das crianças torna-se indispensável para a sua formação, pois essas relações constituem um universo amplo e significativo para a educação, para a vida. Em geral, a educação deweyana é uma constante construção da experiência, de forma a dar sentido aos

desafios da sociedade. Experiência, para Dewey (1959, p. 14), não é algo que se oponha à natureza, pela qual se experimente ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. Portanto, educar é mais do que reproduzir conhecimentos. É incentivar para que o desejo seja desencadeado, sendo que a reflexão e a ação são componentes essenciais nesse processo, para que essa relação transforme a vida social.

Como se vê, a concepção de Dewey sobre experiência é bastante ampla. O autor classifica-a em três tipos fundamentais (Dewey, 1959, p. 14-15). O primeiro tipo é o das experiências que nós temos. Não chegamos a conhecer seu objeto nem sabemos sequer que as temos, como a criança ao nascer, que começa a ter fome, sede, dor, bem-estar, mal-estar, etc. O segundo tipo abrange as experiências refletidas, que chegam ao conhecimento, à apresentação consciente, indicando o aparecimento da inteligência: a experiência ganha processos de análise, indagação da sua própria realidade, escolhe meios, seleciona fatores, refaz-se a si mesma. O terceiro contempla os vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que é, mas que pressente e adivinha.

Outro autor cujo pensamento tem relação com esses pressupostos é Adorno¹⁴ (1995, p. 151), que, em seus estudos, discute a importância de pensar a capacidade de fazer experiências. Seu pensamento abre fronteiras para acreditar que a educação para a experiência é idên-

¹⁴ Theodor Adorno (1903-1969) filósofo e sociólogo alemão, foi um dos fundadores da Escola de Frankfurt, corrente de pensamento do início da década de 1920 fundamentada na ideologia marxista. Teve papel importante na investigação das relações humanas e assumiu, na sua atuação, tendência de crítica social e crítica ao sistema escolar, à educação e à dominação cultural.

tica à educação para a emancipação. Nesse caso, cultivar o crescimento da individualidade, o significado que cada um atribui à sua aprendizagem tem espaço cada vez maior para que o processo de emancipação aconteça gradualmente de forma consciente. Adorno (1995, p. 143) explica também que emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. Por isso, pensar nessa adaptação quer dizer não perder a realidade e a individualidade do sujeito.

Dirigindo-se a contemporaneidade, outra possibilidade de pensar a educação pela experiência é o significado que Larrosa (2001, p. 21) atribui para esse fato. O estudioso argumenta que ela é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Isso significa que a relação entre a vida do ser humano e o conhecimento adquirido no contexto deve ser cada vez mais mobilizada, pois a experiência é rara, assim como aquilo que faz sentido para cada um. A palavra “experiência” sugere caminho, passagem, risco, perigo, necessidade de abertura e pré-disposição para vivê-la intensamente. Esses elementos podem explicar por que os sujeitos resistem a viver experiências e indicam que, só estando abertos para experienciar, os indivíduos poderão transformar-se. Esse autor destaca também que a experiência é uma paixão (2001, p. 26) e que não se pode captá-la a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidades da ação, mas somente a partir de uma lógica da paixão, de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito passional.

Educar pela experiência supõe espaço para ampliar essa concepção e destacar outras iniciativas propostas

por Dewey. No caso, ele e Willian Kilpatrick¹⁵ criaram o método dos projetos ou método dos problemas, como se chamava, pela importância que dava às experiências concretas. Segundo Cambi (1999, p. 521), o projeto é uma atividade intencional, destinada ao alcance de um fim e se desenvolve de várias formas, desde o produtor até o consumidor. Percebe-se que, com a ideia de propor projetos, as atividades se voltam ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, algo que, em períodos anteriores ao da Escola Nova, não era valorizado.

Giroto (2003, p. 95) pontua alguns cuidados que devem ser tomados ao se trabalhar com essa proposta. Para que se torne significativa,

[...] a Pedagogia de Projetos envolve todo o grupo com o processo. Um tema pode surgir dos alunos, mas isso não garante uma efetiva participação destes no desenvolvimento do projeto. O que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns ou do professor (2003, p. 95).

Notamos que, para que haja a concretude, é indispensável um olhar do professor no processo metodológico do projeto, porque este requer grande flexibilidade, criatividade e organização. Dessa forma, neste primeiro momento, interessa pensar no papel da escola e discutir uma mudança para o currículo a partir da proposta da Pedagogia de Projetos. Em outras palavras, é a tentativa de educar o homem no sentido de encontrar seu lugar no mundo por meio da orientação de diferentes conhecimentos, pois o compromisso com a aprendizagem é o que justifica a existência da instituição escolar. Há muitos anos, o valor de alguns pressupostos para a

¹⁵ Willian Kilpatrick, discípulo de Dewey, destacou-se pelo trabalho no Método de Projetos.

implantação e para o desenvolvimento de uma escolaridade melhor para a criança é reconhecido por parte dos professores que pensam a instituição escolar.

Nesse sentido, a proposta da Pedagogia de Projetos traz algumas respostas para o contexto escolar, porque os professores muitas vezes se debatem entre a formação tradicional e a vivência de alternativas diferentes para a sala de aula. Barbosa destaca a importância da proposição de projetos para esse contexto:

[...] historicamente os projetos foram construídos com o objetivo de inovar, de quebrar o marasmo das instituições tradicionais e que seus criadores tinham a convicção dos pioneiros, o compromisso com a transformação da realidade, o desejo e a coragem de assumir o risco de adotar uma inovação e a convicção de que era preciso criar uma nova postura profissional para o professor. Propunha que este pudesse pensar sobre seu grupo de alunos, sobre a realidade, sobre os conhecimentos e planejar e executar uma proposta educativa junto com seus alunos e seus pares (2001, p. 22).

A proposta de projetos preconiza a criação na sala de aula, em lugar da memorização; em outras palavras, mais raciocínio e menos repetição. Deve oportunizar ao aluno interagir de forma mais interessante, dinâmica e real com o conhecimento e inseri-lo nos princípios da construção do currículo, que se preocupa com a formação de um sujeito capaz de resolver problemas. A Pedagogia de Projetos pode representar um dos caminhos através dos quais estudiosos e professores buscam tornar a prática pedagógica mais eficaz e adequada ao atual contexto. Acreditamos que essa perspectiva de mudança nas instituições depende em grande parte dos professores, por sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho e seu desenvolvimento profissional ao longo do tempo da profissão.

De nada adianta propor um trabalho educacional sob forma de projetos no experimentalismo ou na teoria. É necessário ter uma visão social e política definida e não globalizante, para não cair no erro de ignorar o papel das diferenças culturais, dos mitos, ritos e hábitos nos modos de pensar e agir dos diferentes grupos humanos. Para Dewey, é preciso oferecer situações através das quais a criança tenha condições de se projetar, de procurar os meios e os instrumentos para a realização de seus próprios empreendimentos e de poder experimentar o valor prático de sua compreensão.

Uma estratégia para efetivar a educação escolar atualmente é a implementação do movimento pedagógico denominado interdisciplinaridade. Esse movimento nasceu, entre outros aspectos, pelas transformações dos modos de produzir a ciência e de perceber a realidade no desenvolvimento dos aspectos político-administrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas (Paviani,¹⁶ 2008, p. 14). A interdisciplinaridade manifesta-se como uma abertura para uma nova forma pensar e agir aventurando-se para conhecer outras disciplinas. Paviani (2008, p. 14) a define como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica; também como uma modalidade de aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra.

Pombo *et al.* (1994, p. 13) entende por interdisciplinaridade qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas, com vistas à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativa ao objeto comum. O conceito de inter-

¹⁶ Jayme Paviani, filósofo, escritor, professor e coordenador do PPGEdU/UCS. Autor de vários textos que discutem concepções de educação na perspectiva filosófica.

disciplinaridade propõe uma nova perspectiva para o contexto educacional, sendo que seu principal objetivo é possibilitar ligações comuns para o intercâmbio entre os conhecimentos e a realidade. Por isso, ela pode e deve servir como estratégia para uma fluência entre o trabalho teórico e o prático no contexto escolar.

Paviani destaca um cuidado especial ao se trabalhar a interdisciplinaridade, pois ela

[...] pode significar uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos, da pesquisa, de outro lado, ela pode tornar-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma, anulando totalmente a existência das disciplinas. Na realidade, a verdadeira interdisciplinaridade é uma defesa das disciplinas e não sua eliminação. Ela pode oferecer a compreensão, o limite e a função exata e adequada das disciplinas (2008, p. 7-8).

Nesse sentido, os usos inadequados e superficiais das disciplinas podem causar dificuldades na condução da ação pedagógica. É necessário compreender que a disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão (Santomé, 1998, p. 55). Não podemos esquecer que, se não há disciplinas, não há interdisciplinaridade, pois é nas disciplinas que surgem e desenvolvem-se as interações, colaborações e demais trocas.

Assim, fica evidente que educar pela experiência significa manifestar abertura e pré-disposição para vivê-la intensamente demonstrando relações entre a vida do ser humano e o conhecimento adquirido no contexto, sendo que este deve ser cada vez mais mobilizado, porque a experiência é rara, assim como aquilo que faz sentido para cada um.

Perspectivas pela experiência: a linguagem poético-corporal

A possibilidade de perceber, sentir, olhar e expressar implica modos de comunicação singulares. Essas sensações, por sua vez, formam e se constituem pela linguagem como um recurso para se expressar social, cultural e subjetivamente, percebendo o ser e o agir das outras pessoas. Apostar, portanto, na perspectiva de educar pela experiência da linguagem poético-corporal no âmbito escolar é refletir sobre o valor que essas linguagens têm nesse contexto e como se complementam e criam a possibilidade de a criança se expressar de maneira mais ampla e intensa, indo além de simplesmente comunicar-se por gestos, verbalmente ou por símbolos. Morin (2003, p. 35) defende que o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma racional, empírica, prática, técnica; outra simbólica, mítica, mágica. Nesse sentido, as perspectivas pela experiência entre essas duas linguagens permitem que a comunicação humana se efetive por palavras e por gestos exercidos pela proposição de ações durante atividades, pelo simples prazer de se comunicar, e o jogo intensifica essas linguagens.

O texto poético emprega, na sua construção, mecanismos relacionados ao jogo, reforçando a associação entre a poesia e o corpo na infância. Huizinga associa a poesia ao jogo, entendendo-o como

[...] uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais espaciais, seguindo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele [jogo] se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e ten-

são e seguida por um estado de alegria e de distensão (1999, p. 147).

O autor estende tal definição à poesia, esclarecendo que a afinidade entre os elementos não se concretiza apenas exteriormente – ao envolver a ordenação rítmica da linguagem, a acentuação pela rima ou assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases –, mas manifesta-se igualmente na estrutura da imaginação criadora, já que a elaboração da mais simples frase poética realiza-se pela intervenção de um elemento lúdico. Assim como o jogo, a poesia representa simbolicamente uma luta, propondo tematicamente o amor, o conflito ou a conjunção de ambos, situações humanas tão intensas que são capazes de transmitir um sentimento de tensão ao leitor.

Amarilha analisa as equivalências entre o jogo e a poesia, salientando que “o leitor desafiado suspende temporariamente sua relação com o mundo que o cerca e se transporta para a realidade do texto, isto é, para as condições do jogo” (1997, p. 30). Às delimitações espaço-temporais, que permitem inscrever de modo flexível a experiência da leitura na circunstância histórica do leitor, soma-se o contraste entre norma e liberdade como fundante da estrutura lúdica que sustenta o prazer do jogo poético. Além de constituir-se como jogo de linguagem, por seu apelo musical e rítmico, a poesia atinge corporalmente o receptor, implicando, como se vê, suas dimensões cognitiva, subjetiva e corporal.

À medida que as sociedades tornam-se mais complexas e sérias, a lei e a guerra, o comércio, a técnica e a ciência dissociam-se do espírito lúdico no interior do qual seu funcionamento foi gestado, restando apenas a poesia como espaço de jogo. Nesse sentido, o exercício de leitura poética permite à criança entregar-se

livremente a uma atividade estruturada a partir de uma proposta lúdica, via de regra relegada apenas aos domínios da infância. A linguagem poética é, mais do que qualquer outra, portadora dos elementos lúdicos que proporcionam prazer à leitura do texto. Amarilha (1997, p. 26) argumenta que o componente lúdico permite à poesia dirigir um apelo evidente à sensibilidade do sujeito em formação, estimulando intelectualmente o leitor e formando-o cognitivamente e esteticamente. Já Ramos (2010, p. 73) defende que a poesia, além de ser jogo, brincadeira, pode falar das incertezas do leitor e da sua tristeza, já que o gênero contempla qualquer assunto, desde que tratado por meio da linguagem simbólica. O que define, portanto, a poesia não é o assunto, mas o modo de revelá-lo, no caso, por meio da condensação da linguagem em que o tom lúdico é um aspecto constitutivo desse enunciado. Tanto Amarilha como Ramos trazem diferentes contribuições acerca da linguagem poética e deixam claro que o ludismo pode desenvolver na criança diferentes habilidades, demonstradas quando ela conta histórias, novidades, fatos, acontecimentos e pela criação de rimas e versos.

A linguagem poética joga essencialmente com as palavras. E o que significa jogo, nesse contexto? Huizinga conceitua jogo como

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (1999, p. 33).

Para o autor, o jogo é concebido como algo que acontece naturalmente e que abrange múltiplas facetas da existência humana. As variadas formas de jogo detêm

uma capacidade criadora de cultura, devido ao fato de permitirem o desenvolvimento das necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax, etc. Também ao jogar podemos adquirir hábitos; essa importância da formação de hábito ao jogar é colocada por Benjamin (2002, p. 102), acreditando que a essência do brincar não é um “fazer sempre de novo”, mas transformar a experiência mais comovente em hábito, pois o jogo é nada mais do que dar à luz todo hábito.

Outra forma de proporcionar o jogo é através do brinquedo, que Benjamin (2002, p. 100) considera como uma criação para a criança, quando não da criança. Diante disso, o brinquedo é considerado um objeto que pode contribuir positivamente para o desenvolvimento infantil. Almeida (2000, p. 38) afirma que o primeiro brinquedo utilizado pela criança é o seu próprio corpo, que começa a ser explorado nos primeiros anos de vida. Em seguida, a criança passa a explorar objetos do meio que produzem estimulações visuais, auditivas e sinestésicas. A variedade de brinquedos na infância pode ser tão ampla quanto a possibilidade de ter, expressar, criar e recriar, inclusive brincando com seu próprio corpo. Entende-se que o livro também pode ser visto como brinquedo, já desde o seu manuseio até a própria leitura são ações que propiciam uma vivência lúdica.

Dessa forma, para transformar o brinquedo em jogo, há necessidade de representá-lo numa brincadeira. Para isso, a linguagem corporal procura integrar não só dimensões da materialidade (ossos, músculos, articulações), mas também de imaterialidade (emoções, criatividade, ludicidade, etc.). Historicamente, a cultura e a educação desprezaram essa unicidade corporal. Tratar predominantemente o corpo como um abrigo da

nobre mente ou como uma máquina, um objeto a ser educado, treinado para ser mais forte, mais alto, mais veloz, mais belo, mais jovem ou mais saudável, reforça esse dualismo. Gonçalves (2007, p. 99) corrobora esse pensamento, ao afirmar que o homem é uma unidade e que isso significa não negar a existência de sentimentos, pensamentos e ações. Nesse sentido, importa pensar a linguagem corporal como possibilidade de vivenciar em unidade o sentir, o pensar e o agir¹⁷, dimensões também requeridas pela leitura poética.

Dessa forma, opondo-se às correntes de pensamento dualistas, a linguagem corporal nos revela sobre si através de sensações, mas estas não são suficientes. Às vezes, emprega-se a palavra sensação com outros sentidos, tais como impressão, intuição, percepção, pressentimento, imaginação, emoção. O corpo, para os sujeitos, pode ser fonte de descoberta e de afirmação, por meio de experiências prazerosas que venham a lhe dar segurança. Na infância, a linguagem corporal oferece ao ser possibilidades de explorar, conhecer e afirmar-se como único, para vencer inibições, medos e também para ousar, fazendo algo de novo para si e muitas vezes para os demais.

No caso, os PCNs contribuem com tais colocações, que são, porém, específicas para a área da Educação Física escolar, mostrando uma forma organizada e sistematizada dos conteúdos a serem propostos no período da infância. Ou seja, pauta-se na organização de ações corporais, sugerindo o acesso à cultura corporal, buscando que a criança tenha a oportunidade de vivenciar diferentes práticas corporais advindas das mais diver-

¹⁷ Os termos “sentir, pensar e agir” são trazidos do título do livro de Gonçalves (2007), que busca respostas para compreender questões como: o que são o homem e a realidade social? Qual o sentido da corporalidade e do movimento na vida humana?

sas manifestações culturais presentes na vida cotidiana (1997, p. 23-24).

Dessa forma, é importante pensar na vivência corporal por meio do ludismo. Do contrário, pode parecer tal como o que acontece com os livros quando estão fechados: vemos ou entendemos o corpo como um organismo, no qual só há órgãos, músculos, ossos, articulações; entretanto, quando o acolhemos, o interrogamos, o observamos, o escutamos, aparece de repente uma história inteira, uma biografia, uma vida de aprendizagens, com valores, conquistas, derrotas, frustrações, medos, valentias, amores, ódios, desejos e morte. Tudo está no corpo, mas, para entendê-lo, é preciso vivê-lo, vê-lo, escutá-lo e interpretá-lo.

Assim, adotamos a experiência entrelaçada à linguagem poética corporal por meio do lúdico como a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, suspendendo o automatismo da ação que predomina nos tempos de hoje (Larrosa, 2001, p. 24). Ou seja, percebemos a necessidade de cultivar a ludicidade e de investir na proposição de projetos escolares que deem sentido à experiência de ações do fazer pedagógico na escola, pois as diferentes linguagens postas como perspectivas pela experiência acabam revelando pontos específicos de como podem ser sobrepostas na infância e contempladas pela intensidade da linguagem no seu processo de se comunicar.

Considerações finais

Perceber a infância como um momento privilegiado do desenvolvimento humano é compreender que algumas particularidades dessa fase, como descobertas, criações, experimentos, ousadia, construções e reconstruções são constantes e fazem parte da constituição

de ser criança. Sendo assim, a ludicidade/jogo oportunizam essas características para expressar a fantasia, a imaginação e a criatividade, nas relações com os outros e na criação e vivência de conteúdos que contemplam a cultura, contribuindo para o processo de humanização.

Portanto, educar pela experiência, por meio da linguagem poético-corporal na infância, requer acreditar na capacidade de compreender e entrelaçar a comunicação dessas linguagens no contexto escolar. Constatamos que linguagem e experiência são indissociáveis e podem desenvolver um universo significado, concretizando-se nas diferentes representações da criança, à medida que experimenta constrói novos conceitos.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Paulo Nunes. *Educação lúdica – técnicas e jogos pedagógicos*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: HACK, José Lino; PORTO, Gilceane (org.). *O que é Pedagogia de Projetos*. Material da disciplina Fundamentos de educação IV, Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2001.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física – ensino de primeira à quarta série*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. I A criança e o programa escolar. II Interesse e esforço. Trad. Anísio Teixeira. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1959.
- FILCHTNER, Marília Papaléo. *O tempo da infância é o tempo da poesia*. Projeto Passa adiante senão é elefante. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.uniritter.edu.br/inscricoesabertas>. Acesso em: 15 jun. 2010.
- GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. *Pedagogia de projetos: (re)significação do processo ensino-aprendizagem*. Projeto de Pesquisa – Núcleo de Ensino, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2002 a 2003. Disponível em: [http://www.inclusaodejovens.org.br/Documentos/BIBLIOTECA/Resignifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20\(pedag%20Projetos\).pdf](http://www.inclusaodejovens.org.br/Documentos/BIBLIOTECA/Resignifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20(pedag%20Projetos).pdf).
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- KANT, Immanuel. *Sobre Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba, SP: Unimep, 2002.
- LA ROSA, Jorge. Psicologia do desenvolvimento: perspectiva histórica, conceituação e metodologia. In: BERTA, Weil Ferreira; RIES, Bruno Edgar (org.). *Psicologia e educação: Desenvolvimento Humano*. Infância. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por *Leituras SME*. Textos subsidiários ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Trad. Edgar de Assis Carvalho. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: EducS, 2008.

- POMBO, Olga; LEVY, Teresa; GUIMARÃES, Henrique. *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto, 1993. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.
- RAMOS, Flavia Brocchetto. *Literatura infantil: de ponto a ponto*. Curitiba: Ed. CRV, 2010.
- RIES, Bruno Edgar. Infância. In: FERREIRA, Berta, Weil; RIES, Bruno Edgar. *Psicologia e educação: desenvolvimento humano-infância*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ROUSSEAU, Jean-Jaques. *Emílio ou da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Claudio Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da (org.). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- STEARNS, Peter N. *A infância*. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.



Educação ambiental sustentável e linguagem na construção da pertença¹⁸

*Rosane Kohl Brustolin
Eliana Maria do Sacramento Soares*

Um complexo encadeamento de relações caracteriza a questão ambiental. Qualquer meio de comunicação informa, em tempo real, a grave crise que assola nosso Planeta: catástrofes climáticas, paisagens depredadas, inúmeras espécies animais e vegetais extintas a cada hora. Outros fatores da tensão socioambiental contribuem para a perda de qualidade de vida do homem: a persistência da pobreza generalizada, as crescentes disparidades na distribuição da renda, o rápido crescimento populacional e as mudanças em sua distribuição, a negação da democracia, a violação dos direitos humanos, o aumento de conflitos de natureza étnica e religiosa. São problemas que, ao lançarem a vida sobre a Terra num processo de insustentabilidade, permitem a contrapartida pela emergência do conceito de *sustentabilidade*: “um processo que permite satisfazer as necessidades da população atual sem comprometer a capacidade de atender as gerações futuras” (Leff *apud* Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD, 2001, p. 19).

¹⁸ Este artigo tem origem na dissertação intitulada *A linguagem da educação ambiental e a construção da pertença planetária*, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, defendida em 11 de junho de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Assim, o termo *sustentabilidade* se reveste de interpretações originárias da lógica contextual em que surgiu: no contexto da globalização, marcando um limite reorientador do processo em que a humanidade caminha, como civilização (Leff, 2001). Na medida em que, segundo o autor, “a racionalidade econômica banuiu a natureza da esfera da produção, gerando processos de destruição e degradação ambiental” (Leff, 2001, p. 15), o conceito de sustentabilidade emerge do reconhecimento da função da natureza como suporte e potencial do processo produtivo. Portanto, um saber constitutivo de uma possível saída para a eminente *insustentabilidade* da vida, gerada por processos característicos da visão mecanicista cartesiana, através dos quais o homem banuiu a natureza da esfera da produção, causando a destruição ecológica, mergulhando e justificando suas ações a partir de si mesmo, no que denominamos antropocentrismo: os interesses humanos de exploração para o progresso econômico e o avanço tecnológico sobrepondo-se ao respeito e à conservação do meio ambiente.

Desses problemas, é difícil avaliar onde começa um e termina outro, de tão interligados que estão na trama social, econômica e política que caracteriza a sociedade de nosso tempo:

[...] são resultado de modos de pensar, de valores e práticas utilizados nos âmbitos social, econômico e político que colocaram o mundo em um processo de deterioração insustentável. Portanto, não se deve apenas encarar os problemas que serão propostos, mas, sobretudo, trata-se de começar a pensar corretamente para perceber a relação existente entre os problemas e admitir a necessidade de traçar nova trajetória fundamentada nos valores da sustentabilidade. Essa necessidade torna a educação a chave para criar um futuro sustentável (Unesco, 1999, p. 23).

Em consonância com a Unesco, muitas vozes se levantam colocando sobre a educação a responsabilidade de construir um futuro sustentável. Sob o ponto de vista de Gadotti (2000), educar para a sustentabilidade é, antes de tudo, comprometer-se com uma educação para um devir possível, viabilizada numa pedagogia do desenvolvimento sustentável: a *ecopedagogia*, que se encontra na fronteira dos princípios entre ecologia e pedagogia. Ela pretende lançar um olhar amplo e global sobre a educação, fundando uma nova maneira de ser e estar no mundo, buscando pertencimento a cada espaço e comprometimento em cada ação. A vertente ecopedagógica da educação constrói o significado da vida do ser humano sobre a Terra, vinculando-o ao sentido maior de pertencer ao Universo.

Diante da sistêmica da vida e da complexidade das relações humanas, que envolvem também fatores econômicos e políticos, defendemos que a educação precisa fazer parte de um projeto coletivo da sustentabilidade, mas não pode fazê-lo sozinha.

Ao preconizar a educação sustentável, no contexto de educar no viver, fazemo-lo na perspectiva de uma educação para o pertencimento; definimos o termo *sustentável* na sua função adjetiva, característica da educação: um atributo de educar e não como substantivo nessa educação. Cabe esclarecer que o sentido pelo qual defendemos a educação sustentável se mescla ao conceito de sustentabilidade na pertença e responsabilidade, que vislumbra uma ética ambiental vivenciada e praticada pelos sujeitos no lugar onde vivem. Essa é fundante de um saber que, contrário à lógica da exploração da natureza para fins vinculados apenas à visão antropocentrista, direciona os fazeres humanos a uma ética de pertencimento. As relações entre os homens e

destes com outras espécies são passíveis de serem sustentadas por um processo educativo. Esse processo se sustentará se estiver alicerçado em propostas vivenciais de educar no fazer, no viver, na construção do pertencer dos sujeitos ao seu espaço vivencial.

Em si, à educação não se atribui o sustentável; porém, na perspectiva de construir o sentido de pertencer, a adjetivação proposta se reveste de cotidianidade que remete a educar para e no presente; portanto, potencializada no sujeito pela emoção de fazer parte de seu tempo.

Uma das funções usualmente atribuídas à educação requer que ela prepare para o futuro. Entretanto, é no agora que crianças e adolescentes vivem e convivem, onde se constroem como agentes de transformação. Maturana e Rezepka (2000), ao proporem a formação humana para o presente, afirmam que preparar nossos filhos e educandos para o futuro significa negá-los em sua legitimidade, obrigando-os a buscar sua identidade fora deles e alienando-os em algo que não lhes pertence – o futuro –, pois se constituem no presente.

A educação escolar se faz a partir de escolas, que constituem espaços de convivência que conglomeram muitos dos problemas geradores da insustentabilidade. No que diz respeito à questão ambiental, é no interior delas que essa convivência atua como um domínio que, na recursividade das ações, cria as contradições entre o que é falado e o feito: mesmo sendo um espaço privilegiado de educação ambiental (EA), em que os professores, a seu modo, ensinam práticas adequadas à conservação do meio ambiente, as atitudes dos alunos contradizem o que é ensinado.

Durante uma década, essa realidade, observada e pensada pela autora de um lugar empírico, desafiava a reflexão sistematizada e amparada num diálogo com teóricos. As observações, acompanhadas da escuta atenta, resultaram em questionamentos que propunham as primeiras hipóteses de uma possível relação entre a linguagem dos educadores, colegas de caminhada, e as atitudes dos alunos com relação ao manejo de resíduos sólidos, denominados por todos de *lixo*: por que, se tanto se fala e se faz em educação ambiental, os alunos não jogam o lixo na lixeira, atitude mais básica que deles se espera? De que adianta falar, falar, se o aluno faz sempre o contrário do que lhe é solicitado? Por que o lixo desperta tanto incômodo de parte dos educadores?

O *lixo*¹⁹ é o elemento que constitui a proposta mais evidente e constante da EA nas escolas. Nestas, faz-se coleta de material reciclável, emitem-se discursos de cuidado com o meio ambiente, tendo o manejo do lixo como elemento fundamental desse cuidado. O lixo é legitimado no espaço escolar como representante da EA. No senso comum da EA, educar para o meio ambiente é cuidar do lixo. Assim, esse elemento, que atravessa o cotidiano de todas as pessoas, torna mais evidente as contradições do espaço escolar no sentido do que se ensina e que não redundam em aspectos educativos, isto é, que não perturba os alunos no sentido do aprender.

Nesse contexto, a questão se cerca de um considerável desafio reflexivo: resíduos sólidos são elementos residuais do viver humano, mas não são vistos como tal por nós, que os geramos para prover a subsistência. Retirados da natureza, a ela retornam sob a forma de lixo,

¹⁹ Apesar de inadequada no sentido conceitual, a expressão *lixo* é usada constantemente nas escolas. Para os fins deste texto, usamos o termo *lixo* sempre que for referenciado às falas dos sujeitos para designar *resíduos sólidos* no sentido proposto pela legislação.

causando problemas de poluição que, aliados a outros fatores, geram a crise ambiental que vivemos.

Consideramos que cada um fala de seu lugar, das ideias que defende e nas quais se fundamenta para construir suas práticas; ou seja, cada um fala a partir de seu domínio de ação. Esse conceito, construído por Maturana e Varela (1997), a partir da biologia dos seres vivos, pode ser estendido para as relações constitutivas recursivas dos educadores no espaço da EA, na medida em que ela acontece em espaços de convivência e conversações, as escolas.

[...] nossos diferentes domínios de ações (domínios cognitivos) como seres humanos (culturas, instituições, sociedades, clubes, jogos etc.) são constituídos como diferentes redes de conversações, cada uma definida por um critério particular de validação, explícito ou implícito, que define e constitui o que a ela pertence (Maturana, 2001, p. 132).

Diante do exposto, propomo-nos a refletir sobre os domínios de ação da EA a partir da linguagem de professores e alunos de uma escola de Ensino Fundamental, consideradas em entrevistas em grupos focais²⁰. Tendo como suporte teórico a Biologia do Conhecer²¹, a linguagem perpassa o falar e se dilui em ações que, suportadas por emoções, constituem os domínios da realidade da EA nessa escola. Por isso, configura o problema que motivou essas reflexões: a linguagem em educação ambiental, da forma como trata a questão dos resíduos

²⁰ A pesquisa foi realizada em novembro de 2010, autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul, sob ofício CEP/FUCS nº 401/2010.

²¹ É uma explicação do que é o viver e, ao mesmo tempo, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir a ser dos seres vivos no domínio de sua existência. Como uma reflexão sobre o conhecer, sobre o conhecimento, é uma epistemologia. Como uma reflexão sobre nossa experiência com outros na linguagem, é também uma reflexão sobre as relações humanas em geral e sobre a linguagem e a cognição em particular (Magro; Paredes, 2001).

sólidos no espaço escolar, possibilita aprender o sentido de pertencer?

O percurso da investigação

Considerando a especificidade da pesquisa em seus aspectos qualitativo e descritivo, optamos pela metodologia de entrevistas com escuta sensível em grupos focais, seguidos de transcrição dos dados, realizada pela pesquisadora, e análise textual discursiva na proposta de categorização (Moraes; Galiazzi, 2007).

Os sujeitos de investigação da pesquisa são professores que convivem numa escola e manifestam, através de suas narrativas, concepções de meio ambiente e EA, visões sobre o bairro e o município, opiniões sobre os domínios de ação que coordenam desde o lugar onde moram.

Constituímos três grupos focais: professores das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, professores de Educação de Jovens e Adultos, alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Consideramos dois critérios como fundamentais para a seleção dos voluntários que fizeram parte dos grupos focais: a diversidade dos sujeitos nos aspectos de faixa etária e níveis de atuação em EA (professores atuando nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, alunos de quinto ano a oitava série²²) e a aleatoriedade no processo de escolha.

A conversação nos grupos focais foi iniciada com uma instigação, focada na temática proposta: a educação ambiental. Após transcrito, o conteúdo construído compôs o *corpus* da pesquisa.

²² Justificamos a opção por alunos dessa faixa etária devido a possíveis facilitadores, no que se refere ao domínio da linguagem, a partir do quinto ano.

O processo de desconstrução do *corpus* foi vivido com impregnação nos dados. E, assim, a unitarização possibilitou examinar o material em detalhes mínimos. As unidades foram constituídas sob a perspectiva teórica que apoia as reflexões da pesquisa, de modo a estarem impregnadas desses sentidos nos pormenores da fragmentação; concretizamos, nesse movimento de desconstrução, o que Moraes e Galiazzi (2007) denominam de caos, pois permite perceber os sentidos dos textos no limite do rompimento da ordem existente, tornando caótico o texto antes organizado.

Desconstruído o texto em unidades de sentido, emergiu a categoria de análise: a linguagem na coordenação da pertença. Nesse sentido, justifica-se a opção metodológica da categorização, consoante com a base teórica que norteia a pesquisa: a desconstrução do *corpus*, ao culminar na categorização, permite um movimento da ordem para o caos. Entretanto, nova ordem é inaugurada no metatexto, ao amarrar as pontas e instalar um novo olhar sobre o problema de pesquisa.

A linguagem na coordenação da pertença

A EA na escola pesquisada, dadas as ações descritas no *corpus* da pesquisa, remete a uma *nebulosa*, metáfora que nos permitimos para designar o conjunto de ações cujas relações são imprecisas e confusas e que, portanto, não constituem um projeto de trabalho interdisciplinar, seja pela quase desconexão e fragmentação das ações, seja por não apresentar uma linha diretiva, nem continuidade, nem sistematização, nem avaliação posterior. Logo, não há coordenações de ações, apenas ações isoladas que, do ponto de vista dos alunos, possivelmente são percebidas como coerção, pois redundam em ações que eles praticam sem nelas perceber sentido. Assim, con-

firma-se a fala recorrente no *corpus*²³: os professores falam, falam e os alunos esquecem o que lhes foi dito.

Tu vai repetindo uma coisa hoje, amanhã tu repete de novo. Ah, tu vai repetindo, a gente vem repetindo desde o começo do ano e de repente uma ação deles parece que tu não fez nada, né? O simples fato de ir colocar no lugar errado o lixo, né, te dá a impressão: poxa, mas o que que a gente veio falando? O que que a gente veio dizendo? (G2S6).

Parece, outrossim, que os sujeitos operam em domínios de ação diferentes: enquanto os professores falam do que os alunos devem fazer com o lixo, os alunos, no entender desses professores, parece que não escutam e, só por isso, não mudam sua atitude. Porém, apenas dizer como se deve fazer não vai garantir uma internalização que redunde numa mudança de atitude. Os professores referem-se às ações que impõe a seus alunos como uma realidade independente de seus domínios de ação: não se colocam como observadores dessas ações, referem-se a elas como realidades independentes deles, educadores. Operam na linguagem, mas não coordenam ações de coordenações consensuais de conduta (Maturana; Varela, 2001). Esse fato é corroborado pela narrativa de um aluno abaixo transcrita, na qual as expressões “foi falado”, seguida por “ninguém dá o respeito” demonstram que professores e alunos não operam em domínios de consenso:

É, foi falado muito no começo do ano pra gente colocar o lixo no lixo, né, e ali já tem nome, tipo plástico, vidro, já tem sabe escrito assim, só que daí ninguém sabe, ninguém dá o respeito de colocar, tipo, daí eu tenho um papel vou colocar no plástico, ninguém dá o

²³ Os sujeitos da pesquisa foram nomeados de acordo com o grupo focal do qual participaram: G1 – alunos; G2 – professores do turno da manhã (séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental); G3 – professores do turno da noite (Educação de Jovens e Adultos).

respeito de colocar no lugar, o papel no papel, e pode até ver, aí, no pátio tem lixo (G1S7).

Sim... é, tem bastante vezes que a gente vai botar um o lixo daí a professora mostra pra gente que a gente tá fazendo errado, daí ela mostra (G1S4).

É, elas chamam a atenção (G1S2).

“Botar o lixo” e “colocar o lixo no lixo” exemplificam, na fala dos alunos, as expressões que são usadas pelas professoras e ouvidas por estes. O termo *lixo*, no rigor da linguagem, significa resíduo inaproveitável e/ou sujeira, imundície. Entretanto, nem todo resíduo produzido na escola é inaproveitável. Muito pelo contrário, grande parte poderia ser encaminhada à reciclagem. Usando o vocábulo *lixo*, indiscriminadamente, o sentido que passa aos alunos é que tudo que é descartado é inaproveitável.

Resíduo pressupõe *sobra* de algo que foi usado na atividade humana em sociedade e que ainda pode ser aproveitado. *Lixo*, entretanto, ao ser jogado no chão ou indevidamente acondicionado por mãos anônimas, denota algo que é negado: os sujeitos o adquirem junto aos produtos que servem ao consumo, o descartam, mas, ao não darem a ele o tratamento devido que possibilita a reciclagem, o negam – ninguém sabe quem o jogou no chão, a atitude do ser humano faz parte do anonimato do resíduo.

Frente às considerações desenvolvidas, é possível ponderar que o vocábulo *lixo*, ao ser dito pelo professor, leva o aluno a agir com relação à sua destinação de forma diversa da que agiria ao ouvir o vocábulo *resíduo*: enquanto o primeiro o leva a pensar no descarte do inaproveitável e na repugnância da sujeira, o segundo remete ao compromisso com a destinação adequada e a pensar em reduzir a sua produção.

Então, para os alunos, a questão se resume na atitude do professor *falar* sobre o lixo e *mostrar* como agir com relação a ele. Seus referenciais de aprendizagem com relação às atitudes se resumem a *lembrar* do que foi dito e, assim, agir de acordo com o que foi solicitado. Eles não internalizaram a aprendizagem de forma a redundar em atitude. Sob o olhar do professor, falar para os alunos colocarem o lixo no lixo basta e resume, no aspecto dos resíduos sólidos, a EA que desejam praticar.

Dito de outra forma, a EA se mostra ineficiente do ponto de vista do que se poderia denominar objetivo primeiro do processo educacional: reverter atitudes do aluno que não contribuem para o bem-estar coletivo, no caso, a limpeza da escola. Outrossim, atitudes simples como jogar o lixo no chão, ao demonstrarem desleixo para com o meio onde habitam e convivem cotidianamente, permitem questionar de que forma a EA constrói a pertença dos sujeitos a esse lugar. Lugar, entendido aqui para além da escola: o bairro, o município, o lugar de onde emergem os problemas sociais e ambientais cotidianamente por nós testemunhados e vividos. *Pertencer* é estar inteiro na corporeidade nesses espaços de convivência: com o pensar, o emocionar, o sentir, fluindo junto com o grupo ao qual se pertence e colocando sua criatividade a serviço do crescimento desse grupo.

Nessa perspectiva teórica, a pertença se constrói a partir de cada um, em seu habitar humano, projetando-se para a totalidade sistêmica dos relacionamentos. O sentido do viver humano vincula-se, portanto, ao sentido da existência do próprio planeta e da vida como um todo. Segundo Gadotti (2000), a percepção de pertencer a um contexto mais amplo faz parte do ser humano desde a infância. Sentir-se pertencer leva, portanto, ao encantamento com o universo do qual faz parte.

A sensação de pertencer ao universo não se inicia na idade adulta nem por um ato de razão. Desde a infância, sentimo-nos ligados com algo que é muito maior que de nós. Desde criança nos sentimos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e respeito. E, durante toda a vida, buscamos respostas ao que somos, de onde viemos, para onde vamos, enfim, qual o sentido da nossa existência. É uma busca incessante e que jamais termina. A educação pode ter um papel nesse processo se colocar questões filosóficas fundamentais, mas também se souber trabalhar ao lado do conhecimento essa nossa capacidade de nos encantar com o universo (Gadotti, 2000, p. 77).

Nesse contexto explicativo, a EA se reveste do sentido da pertença na ética que permeia a convivência. Como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a ética possibilita o desenvolvimento da autonomia moral como trabalho da escola (PCN, 1997), na convivência cotidiana dos sujeitos, vivenciando relacionamentos e mediando conflitos:

O convívio escolar será um fator determinante para a aprendizagem de valores e atitudes. Considerando a escola como um dos ambientes mais imediatos do aluno, a compreensão das questões ambientais e as atitudes em relação a elas se darão a partir do próprio cotidiano da vida escolar do aluno (PCN, 1997, v. 9, p. 50).

Esse ponto de vista considera que toda ética ambiental passa pela *responsabilidade* construída a partir da convivência na escola. Barcelos e Schlichting (2007) consideram que a responsabilidade deriva da autonomia como ação sobre si mesmo. Entretanto, nossa cultura nega essa autonomia, na medida em que valoriza a ideia de que temos que assumir determinados princípios como se fossem válidos por si. Assim, negamos nossa responsabilidade na construção do mundo e da vida; entretanto, criamos o mundo em que vivemos ao fazer e conhecer o modo que fazemos e conhecemos.

Os autores citados refletiram sobre o tema à luz do conceito de *autopoieses* de Maturana e Varela (2001), termo esse que provém dos vocábulos gregos *auto* (por si) e *poiesis* (produção). Esse entendimento rompe com a lógica linear dos processos de geração da vida ao fundamentar a lógica circular: os organismos vivem numa circularidade em que produzem a si mesmos, sendo produzidos pelo meio.

Pensado, a princípio, no contexto da biologia para a dinâmica celular, a ampliação do conceito para os processos de viver constrói a noção de que não existe um mundo externo objetivo que independa da ação do sujeito que vive e conhece ao mesmo tempo. Esse mundo emerge simultaneamente à ação e à cognição do sujeito. Ou seja, criamos o mundo na nossa cognição, sendo esta tomada no sentido biológico, pois, para Maturana (1997), a vida é um processo cognitivo: “[...] na medida em que um sistema autopoietico é definido como uma unidade por sua autopoiese, a única restrição constitutiva que ele deve satisfazer é que todas as suas trajetórias de estado levem à autopoiese; caso contrário, ele se desintegra” (Maturana, 1997, p. 134).

A responsabilidade sobre nossa vida vem da autonomia de nos sabermos conscientes do que fazemos na sua construção. Comumente essa responsabilidade, quando referenciada à questão ambiental, é estereotipada como culpa, gerando um domínio de acusações que tem, na sua origem, a negação do outro: o aluno é que joga o lixo no chão; o aluno tem culpa de a escola estar suja; o professor é que não ensina; a escola é ineficiente na aprendizagem.

Sem sucumbir ao domínio de explicações do cartesianismo que lança a análise numa relação de causa-efeito, consideramos que o fato de a EA constituir uma

nebulosa, possa estar vinculado, num domínio de explicações, a diversos fatores. Um deles pode ser o seu lugar de legitimidade nas propostas pedagógicas da escola.

Por um lado, o fato de a EA não se constituir como disciplina²⁴ na educação formal garante a transversalidade – ao menos na prescrição legal –, a diluição em todos os campos do conhecimento e, conseqüentemente, um caráter mais sistêmico a esse estudo. Por outro lado, segundo Carvalho (2002), essa especificidade cria dificuldades no aspecto do interdisciplinar, dado o caráter disciplinar da educação formal, que raramente permite a inserção dos projetos de EA nos projetos educativos da escola. E diz mais:

A relação da EA com o ensino formal dá em boa medida o estado das dificuldades do seu diálogo com o campo educativo como um todo. A EA vê o ensino formal a partir da crítica radical aos seus fundamentos epistemológicos e às formas de organização da instituição escolar (Carvalho, 2002, p. 165).

Por vezes, os discursos dos professores geram ações as quais são entendidas pelos alunos como projetos, por envolverem, justamente, ações, mas eles não sabem bem do que tratam. São ações que denotam ritos, que os alunos apenas executam, mas não incorporam como aprendizagem, pois seu significado para o bem coletivo não é discutido: auxiliar na limpeza do pátio, coletar os resíduos conjuntamente com as domésticas para serem

²⁴ Os PCNs recomendam a EA como tema transversal, formador de uma visão de mundo, não sendo a ela atribuído, portanto, o caráter de disciplina. O caráter “sistêmico e integrador” (Carvalho, 2002, p. 164) da EA, proposto pelo PCN é reafirmado na Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental, que a postula como “prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (Brasil, 1999, art. 10), não devendo ser implantada como disciplina, exceto em cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da EA.

encaminhados à reciclagem, entrevistar moradores para resgatar a história do bairro, pesquisar tabelas de tempo de decomposição de materiais, confeccionar objetos com material reciclado.

Percebe-se aí uma relação direta com a EA como uma nebulosa no entendimento dos alunos, pois ela não redonda num conhecimento sistematizado que possa perturbá-los cognitivamente: enquanto – nos grupos focais – os professores contam fatos e atividades de EA que realizaram, os alunos falam de projetos; enquanto os professores ordenam, os alunos fazem. Portanto, atuam em domínios de ação diferentes: os objetivos dos professores, ao proporem as atividades, sequer são percebidos pelos alunos, que apenas executam as ações propostas por aqueles.

Assim, mesmo que trabalhem muito com a questão dos resíduos sólidos, esse trabalho não reverte nas atitudes dos alunos, pois os professores, ao avaliarem essa questão, colocam-se como observadores na objetividade sem parênteses, observam a realidade como se não fizessem parte do problema.

O modo de explicar a realidade, de parte do observador, não levando em conta a pergunta sobre suas capacidades constitutivas como ser vivo é denominado por Maturana (1998) de caminho explicativo da realidade de *objetividade sem parênteses*: o observador age como se o que afirma a respeito de um fenômeno ou objeto fosse válido em função de sua referência independente desse objeto ou fenômeno, por ser a realidade, por ser objetivo, por haver dados, medições externas ao observador que comprovem suas afirmações. Então, o observador não se pergunta pela origem de suas habilidades cognitivas e as aceita como suas propriedades constitutivas. Atua como se o que distingue existisse antes de sua distinção,

validando, assim, sua explicação. Sendo independente do agir do observador, toda verdade objetiva é universal e válida para qualquer observador.

A linguagem dos professores não é inócua, pelo contrário, gera um mundo ao ser dita, pois é ouvida por outros. Isso não significa simplesmente que ela influencia os alunos, mas que, na coordenação de ações que constrói junto com eles e na recursividade das emoções que configuram os domínios dessas ações, os fazeres se constituem e delimitam domínios de convivência na EA

Portanto, aquilo que chamamos de conduta no organismo não é algo que ele faz por si próprio e desde si, mas que emerge como um acontecer que envolve a dinâmica do organismo como a dinâmica do meio num fluir congruente que nada mais é que um aspecto da auto-poiese do seu organismo operando em acoplamento estrutural com o meio (Maturana; Dávila, 2009).

Se o viver se conserva entre o sentir e o fazer nas interações entre organismo e meio, na especificidade dos seres humanos, o que nos constitui como tal é a linguagem e, através dela, mantemos e configuramos nosso viver, que é sempre relacional. A linguagem é, conseqüentemente, entendida aí a partir de sua origem em nosso operar biológico e não na sua base funcional, não como um instrumento que surge à parte do nosso viver, mas ao vivermos nela em nossa circunstância, constituindo nosso operar humano, na biologia da nossa corporalidade e das nossas relações (Schlichting, 2007). É a convivência na conversação que nos mantém como espécie.

Dito de outra forma, é pela linguagem que Maturana (1998) explica a origem do humano, a partir da transformação do cérebro relacionada com a linguagem.

E a emoção que possibilitou o surgimento da linguagem, na história de transformação dos hominídeos, é o amor, que, ao permitir as interações recorrentes, diferencia-nos como espécie no seu entrelaçamento com a emoção: “a linguagem está relacionada com coordenações de ações, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenações de ações consensuais” (p. 20).

Sob esse ponto de vista, parece que a convivência nas escolas não se funda no consenso, seja pelo aspecto da linguagem com a qual os professores operam em seus domínios de ação, seja pela própria constituição institucional da escola. Inseridos numa instituição escolar formatada em tempos de distribuição disciplinar e a ela vinculados também por um campo do conhecimento disciplinar, têm dificuldade em se constituírem como grupo para constituírem propostas coletivas de EA. Disso resulta que a proposta de EA da escola não tem uma linha diretiva, nem bases pedagógicas interdisciplinares: cada professor realiza algumas atividades que redundam em ações isoladas e não coordenadas, que não têm uma sistematização nem são reavaliadas no processo educativo.

A narrativa que segue explicita a hipótese de os alunos não considerarem a EA como parte da proposta educativa da escola, mas apenas um projeto eventual, como se o que os alunos estavam construindo não fizesse parte de uma proposta de ensino vinculada à proposta pedagógica da escola:

A escola também se preocupa com esse assunto daí do lixo por causa que as professoras até se doaram com a aula pra a gente fazer um texto, um projeto que podia ser adotado pra escola do pensamento da gente, assim, o que fazer pra melhorar o ambiente da escola. [...] e daí eu fiz o meu projeto até que podia ter mais latões

marcados pra marcados tipo plástico que nem esses daqui, mais espalhados pelo colégio, podia ter mais lá em cima, na quadra, aqui no anexo, em todo lugar podia ter aqui na escola (G1S6).

A expressão “até se doaram com a aula” denota como os alunos percebem a interação da EA com os campos disciplinares da educação formal: ela não tem, na escola, seu lugar legitimado; o fato de os professores cederem aula para o desenvolvimento de trabalhos na área da preservação ambiental são avaliados como complacência.

A educação ambiental, então, não tem um lugar definido: acontece como projetos esparsos, descolados de um campo conceitual e epistemológico. Carvalho (2002) reafirma a impossibilidade legal de sua inserção na educação formal como disciplina, dada a transversalidade que é seu traço distintivo: “ao diferenciar-se da educação tradicional e apresentar-se como um saber transversal, a EA inova mas também arca com as dificuldades de sua assimilação pela educação formal estruturada disciplinarmente” (p. 164). Entretanto, essa não localidade da EA como disciplina parece estar, justamente, posicionando-a como “terra de ninguém” na escola pesquisada.

Construir a pertença nas emoções de compartilhar e cooperar

Nessa coordenação de ações, pode-se concluir que a EA está bem forte no domínio do discurso. Esse fato, no domínio de ação dos professores, reverte em desânimo, pois eles percebem que, como ação educativa, a EA não acontece. Mesmo que os alunos, às vezes, entendam esses discursos como projetos, pois envolvem algumas ações, eles não sabem bem do que tratam. Percebe-se uma relação direta dessa nebulosidade sem sistema-

tização: os professores contam fatos, atividades de EA que realizaram; os alunos falam de projetos. Portanto, atuam em domínios de ação diferentes, os objetivos dos professores, ao proporem as atividades, sequer são percebidos pelos alunos, que apenas executam as ações propostas por aqueles.

Assim, mesmo que trabalhem muito com a questão dos resíduos sólidos, esse trabalho não reverte nas atitudes dos alunos, pois os professores, ao avaliarem essa questão, colocam-se como observadores sem parênteses, observam a realidade como se não fizessem parte do problema.

O fato de eles verem o lixo jogado e não tomarem consciência disso permite supor que eles considerem que existe uma realidade independente de seu ser e de seu fazer. O meio ambiente é depositário das ações de irresponsabilidade, porque é reificado, tratado como coisa e porque os sujeitos sentem como se a realidade fosse objetiva e existisse fora dos humanos.

A competição, do ponto de vista da Biologia do Conhecer, está na base das relações humanas não sociais. Para que sejam sociais, é preciso que se fundem na emoção da *colaboração*. (Co)laborar é laborar em conjunto numa obra comum. Portanto, (co)operando, operando em conjunto para o bem de uma coletividade. Isso pressupõe o princípio de uma responsabilidade que funda uma nova relação de convivência ao aceitar o aluno como sujeito do processo educativo na construção das ações de EA.

Pensar e falar em *emoções de colaboração*, talvez, seja a ação fundante de sistemas sociais nos quais o outro é aceito como legítimo outro na convivência. Essa aceitação se manifesta na linguagem dos educadores

que se relacionam com o mundo colocando a *objetividade entre parênteses* (Maturana, 1998); aceitando que o mundo que se vive é a expansão das relações biológicas e surge da dinâmica estrutural que a pessoa vive a cada instante.

Somo seres biologicamente constituídos para a aceitação do outro, de sua história, de seus saberes. Nos domínios da EA, essa aceitação pressupõe que os sujeitos aprendam a se colocar no lugar do outro, buscando entender suas atitudes sem julgamento desde seu constituir numa história de vida que delimita também um lugar social.

A colaboração gerada na aceitação pressupõe uma recursividade na convivência a partir da linguagem dos sujeitos. A pergunta sobre o que se quer conservar na EA pode configurar domínios de falar que construam, no devir, uma educação sustentável. Segundo Maturana e Dávila (2004), o que guia o viver humano são os desejos, que surgem como sustentáveis na realidade que se quer conservar. Estendendo os questionamentos dos autores para a educação sustentável, poderíamos perguntar: como orientar os educandos nas escolas para a responsabilidade ambiental, sabendo que, no acoplamento do viver cotidiano, é o exemplo do adulto que também conta para eles? Queremos conservar a competição ou a colaboração na convivência? Desde o lugar onde vivemos, como queremos habitar este planeta?

O aluno muda seu comportamento somente a partir do momento em que conserva o emocionar que o leva àquilo que quer conservar. Portanto, é preciso que uma EA imbuída de educação sustentável permita aos educandos falarem e conhecerem as emoções que os levam ao agir. Assim, no que diz respeito ao domínio das emoções que constituem a EA, vale questionar: qual é a

emoção que, perpassando as conversações, constitui-a e fortalece na ação? A emoção de pertencer. Então, o grande desafio da educação sustentável como domínio de ação de professores e alunos é transformar o próprio meio ambiente de ação num meio sustentável, numa convivência capaz de redimensionar aquela que cada um dos sujeitos traz em suas emoções.

Daí emergem outras perguntas: que ações pedagógicas darão conta desse domínio? De que forma as intervenções têm que mudar?

As professoras afirmam que os alunos pedem socorro para mudar a sua realidade. Como é, então, a convivência desses alunos? Ela precisa de uma análise crítica do próprio viver para redimensionar a sua vida. Mas a EA que tem o discurso como seu principal domínio de ação, pressupõe um projeto educativo baseado apenas em dados e em informações sem propor interpretações e sem construir relações com a realidade cotidianamente vivenciada pelos alunos. A mudança carece de um redimensionamento. Os sujeitos têm que tomar consciência do que está acontecendo e substituir aquilo por uma nova conduta.

Frente às considerações desenvolvidas, podemos ponderar que, para constituir uma EA no sentido de uma educação sustentável, é preciso criar uma dinâmica no domínio das emoções que nos leve para a consciência da EA. Que emoções são essas? Cuidado, aceitação do outro, responsabilidade, consciência de si, empatia, sensibilidade.

É preciso, então, construir na escola uma cultura de aceitação e não de negação que se sustente na recursividade da convivência na linguagem. A partir dos professores – nos quais essas emoções também têm de

ser construídas – e dos alunos na convivência: em espaços que permitam olhar para o planeta, despertando a sensibilidade, a solidariedade para com o outro, o cuidado, a observação dos fenômenos climáticos cotidianos, o cuidado para com as plantas cultivadas/a serem cultivadas no espaço da escola, o exercício cotidiano de reflexão sobre as atitudes para com o outro na sua aceitação como ser. Enfim, espaços em que a cooperação se manifeste como emoção na convivência e que construa, assim, uma nova emoção, a pertença ao lugar: o pequeno lugar, o bairro, e o grande lugar, o planeta.

Referências

BARCELOS, Valdo; SCHLICHTING, Homero A. Educação ambiental, conflitos e responsabilidades – uma contribuição da biologia do amor e da biologia do conhecimento de Humberto Maturana. *Ambiente & Educação*, v. 12, 2007.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 8-9 v.

BRASIL. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: 17 jan. 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

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

MATURANA, Humberto Romesín. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto Romesín. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto Romesín. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Trad. Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto Romesín; DÁVILA, Ximena Yáñez. *Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural*. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, Humberto Romesín; REZEPKA, S. N. de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto Romesín; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.

SCHLICHTING, Homero Alves. *A Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento de Humberto Maturana: contribuições à formação de professores e à educação ambiental*. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas*. Brasília: Ibama, 1999.



Aprendizagem como fenômeno relacional: perspectivas antropogênicas da função educativa²⁵

*Olga Perazzolo
Nilda Stecanela*

A construção de saberes que visam a compreender os processos de aprendizagem e educação não pode prescindir de uma reflexão precedente sobre o processo de desenvolvimento humano, pois se estaria separando o inseparável, dissociando a totalidade singular que caracteriza o sujeito na dinâmica de sua construção biopsicossocial.

Parte-se do suposto que o processo educativo envolve o difícil caminho que conduziu o homem à sua “criação”. Esse percurso, contado pelas tantas vozes que perspectivaram a humanidade também no território da ciência, é presentificado por meio das ferramentas de investigações que têm como foco desde as bases biológicas até a complexa subjetividade expressa por simbologias individuais e coletivas. Os avanços científicos sobre a constituição neurobiológica do homem, tanto quanto os diferentes modelos explicativos sobre a dinâmica do funcionamento mental, e as decifrações “arqueológicas”,

²⁵ Este artigo tem origem na dissertação intitulada *Dimensão relacional da aprendizagem: construções teóricas na interface educação e psicologia*, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanella, defendida em setembro de 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

escritas no campo da História Cultural²⁶, apoiam esses supostos.

A educação pode ser entendida como processo que envolve, sempre, o projeto de vida daquele que educa e é educado, inserindo-se na antropogênese e integrando o macrocenário em que se cruzam os feixes constitutivos da vida e da morte do gênero *homo*. Liga-se, pois, à sobrevivência do *homo sapiens* no contexto da evolução a que está fadado, pela via do aprender.

Na essência, diz-se que o homem existe porque aprende e continua a existir porque ensina. Diz-se, ainda, que esse processo é fundado, organizado e mantido pela competência humana mais notável e asseguradora da espécie: a competência relacional.

As relações acionadoras do aprender e do ensinar se iniciam bem antes da concepção. Elas nascem na construção imaginária dos pais e de seus grupos e são atualizadas na concretude físico-sensorial da interação de seus corpos. Essas atualizações, de outra parte, incrementam modos de relação que viabilizam alternâncias de produção de saber e deslizamentos de significações geradoras de novos campos simbólico-conceituais, de progressiva complexidade.

Nessa perspectiva, toda a relação é, por princípio, educativa, e toda a ação educativa é, por princípio, uma

²⁶ História Cultural, termo emergente a partir da década de 1970, originário do alemão *Kulturgeschichte*, constitui um segmento da história que funde perspectivas antropológicas e históricas na construção dos elementos que interpretam a cultura, a sociedade, em todas as direções da expressão humana. Como abordagem, a história cultural se distingue da chamada história das mentalidades, de origem francesa, cujo foco pode ser descrito como estudo histórico das ideias, do pensamento. De outra parte, aproxima-se da chamada Nova História Cultural, também de origem francesa, na qual um dos expoentes mais destacados é Roger Chartier.

ação que integra o interminável processo gestacional do homem, condição determinada por sua neotenia.

A defesa desses pressupostos requer argumentações sustentadas em elementos de distintas disciplinas e vertentes teóricas, tendo em vista a convergência de ideias na direção de fundamentar o suposto da unidade homem-educação resultante do enlace relacional.

Um dos segmentos preliminares do recorte temático em questão é a tendência que durante séculos polarizou crenças sobre a predominância genético-biológica ou ambiental-interativa na determinação do comportamento, conforme teorias e sistemas da filosofia e da psicologia ocidentais. Na construção da lógica dessas linhas, no entanto, parece não haver discordâncias importantes no que tange à ideia de que, para todas as espécies “não humanas”, a dimensão biológica, sobretudo de natureza genética, liderou em grande parte o processo que as manteve na cadeia geossistêmica, assegurando disparos maturacionais, reações e comportamentos previsíveis, ainda que adaptações necessárias aos diferentes *habitats* sempre tenham integrado o cabedal de seus registros históricos.

Mas, na espécie humana, a Biologia, no campo da genética e, mais recentemente, das chamadas neurociências, não consegue responder a todas as indagações sobre a infundável variabilidade e imprevisibilidade das dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais que o homem apresenta, sem suporte da lógica da importância dos fatores ambientais e das aprendizagens. De outra parte, a vertente representativa da supremacia da força ambiental também não dá conta de responder a todas as questões impostas por estudos empíricos, particularmente os realizados com gêmeos idênticos, indicativos da clara influência de fatores genéticos na determinação

de comportamentos (Rose, 1997; Plomin; Rende, 1991; Calegari, 2011).

Numa perspectiva intermediária, muitos estudos buscaram, e ainda buscam, articular os registros biológicos e sociais, como é o caso das proposições sobre a herança epigênica²⁷, teoria proposta ainda no calor da difusão das ideias darwinianas e retomadas por Changeux (1985), com o modelo da epigênese por estabilização seletiva. Deve-se mencionar, ainda, a sociobiologia²⁸ (Ayala, 1998; Segerstrale, 2001), perspectiva que adota como referência o princípio da aproximação da influência dos planos biológicos e ambientais na configuração dinâmica das relações interativas, e a psicologia evolutiva. Essa última ressurge de modo particularmente significativo na última década, estabelecendo novos horizontes para a compreensão das especificidades do homem e do humano e consolidando seu espaço como ramo da ciência cujo objeto é o comportamento biossocial (Waizbort, 2008).

Na atualidade, não parece haver discordância quanto à concepção de que o homem se caracteriza por ter um programa genético aberto, e não um programa fechado como os demais seres com repertórios de comportamentos pré-determinados. Nesse sentido, é suposta a necessidade de adoção de recursos singulares, não filogenéticos, que assegurem comportamentos de sobrevivência e adaptação.

²⁷ Epigênese é a denominação dada ao processo de mudanças genéticas decorrentes de processos adaptativos, ou de aprendizagens ocorridas durante a história dos indivíduos, com repercussões diretas na constituição genotípica, e não por transmissão através do DNA.

²⁸ Sociobiologia é um ramo da ciência que se instaura na interface entre biologia e sociologia, tendo como objeto de estudo o comportamento humano na sua condição de animal e o comportamento animal, a partir de conceitos da etologia, da sociologia, da genética e dos processos de adaptação.

Portanto, o homem é um ser inacabado. Primeiro, um ser biologicamente inacabado, tal como originalmente apresentado por Louis Bolk, anatomista holandês, com a “teoria da fetalização, do retardamento, ou da neotenia” (Ayala, 1998). Com base na teoria, o bebê humano, ao nascer, não conta com o amadurecimento mínimo necessário à sobrevivência. Dessa forma, sem os cuidados básicos, sistemáticos e prolongados de outro, a espécie se extinguiria. São necessários muitos anos de rigoroso amparo e tutela para que os níveis de maturidade neurofuncionais, afetivos, simbólico-cognitivos e outros alcancem patamares que permitam alguma autorregulação da criança e trânsito no âmbito social.

Nessa direção, se tomado como referência o suposto da prematuridade, da abertura filogenética da espécie, entende-se que a falta de um cabedal de comportamentos pré-determinados para a sobrevivência da espécie exigiu que a aprendizagem preenchesse o espaço vazio do “saber viver”. E essa aprendizagem é originalmente mediada por relações que inauguram e mantêm o processo de aprender e apreender o humano: a língua, a cultura, o desejo. É essa condição que explica a longa duração da infância e da adolescência até que seja concluído o processo de formação corpórea que se iniciou na vida intrauterina, e é essa condição que aponta para a interminável gestação do homem, no seu plano simbólico. O processo de desenvolvimento, portanto, nunca é concluído, e apenas o encerramento da vida biológica o interrompe.

O desenvolvimento do cérebro, ou cerebração, marcado pela lentidão e pela necessidade de atribuição de sentidos, significados, memorizações tonalizadas por colorações afetivas, é um dos aspectos que confere condições de flexibilidade e de plasticidade da mente, com

repercussões sobre o pensar, o agir e o sentir. A estrutura cerebral, integrada por 100 bilhões de neurônios, o mesmo número de galáxias do universo, é indicativa da extraordinária possibilidade de combinações e trajetos sinápticos, o que põe fim às possibilidades de certezas e impõe crenças sobre o acaso combinatório de fatores, se tomados por inspiração os contributos de Prigogine (1998).

Portanto, o atraso ontogênico não apenas favorece, mas requer a aptidão para aprender, e é nessa perspectiva que o homem e a educação se anelam numa só história. É pertinente pontuar que o ensinar e o aprender não se restringem à adequação dos “não adultos” aos padrões normativos dos grupos dos quais fazem parte, tampouco à função de extinguir ou preservar hábitos inadequados ou adequados à sobrevivência, ou ainda de integrar jovens no contexto de ideais e aspirações coletivas (Giles, 1987). Antes, as aprendizagens – micromfenômenos que se dão sob a égide de um processo educativo – estão a serviço da humanização do homem, da invenção de uma espécie que precisa ser artesanalmente construída no cotidiano das relações e cujas repercussões se expressam, sobretudo, pelo pensar.

Uma rápida reflexão sobre o período primitivo da história da educação (Cambi, 1999) há que considerar a aprendizagem, o pensar, como eixo acionador que permitiu ao *Australopithecus* (hominídeo que viveu de 5 a 1 milhão de anos atrás) constituir-se no marco que inaugura a capacidade da espécie para transformar o meio, manuseando instrumentos de caça, lascando pedras e construindo abrigos para seu grupo. Há que reconhecer o quão difícil é atribuir a outro fenômeno que não o da aprendizagem o processo de transformação do aprendido que, pela via do pensamento, assegurou os “avanços”

do *Pitecanthropus* (espécie que viveu de 2 milhões a 200 mil anos atrás), marcados pela instauração de práticas agrícolas, pelo domínio do fogo, pela elaboração de ferramentas e pela organização de novas formas de viver.

Na mesma esteira lógica, nenhum outro processo, que não o da aprendizagem transformadora, pode melhor explicar a notável história do Homem de Neanderthal, que viveu de 200 mil a 40 mil anos atrás, da qual se ressaltam peculiaridades evolutivas da filogenética, cuja manifestação pode ser observada no aperfeiçoamento de suas estratégias de caça, na construção de armas e, principalmente, no estabelecimento de marcos do registro da vida simbólica, expressa no plano imaginário pelo processo de criação e realização de cerimônias de culto dos mortos, assim como nas evidências de pensamento estético e expressivo, manifestas em suas pinturas, cuja função poderia já estar associada à ideia de “educar”, considerando a intenção de transmitir saberes “técnicos” aos pares e/ou aos descendentes.

Conclusivamente, a rápida evolução genética, conforme Ehrlich (2002), e/ou a ação dos efeitos das aprendizagens sobre os genes, de acordo com a teoria da epigênese de Changeux (1985), indicam a forma como foram acionados os processos que permitiram ao *homo sapiens* desenvolver culturas, sistematizar práticas de educação, adotar técnicas diferenciadas de caça, de agricultura e de pecuária, assim como eleger modalidades de vida, de acordo com as condições do meio e, possivelmente, com suas preferências, colocando a escolha na história humana. O *homo sapiens* “primitivo” se fixou e transitou pelo mundo quando escolheu, em diferentes momentos, num nomadismo seletivo favorecedor de novas descobertas. De forma nunca antes observada em qualquer outro hominídeo, o *homo sapiens* ampliou

o universo imaginário, consolidando habilidades artístico-expressivas (arte naturalista), inundando o espaço de compreensão dos fenômenos com poções de mágicas verdades e acionando uma notável relação interlocutória com os seres místicos que povoaram suas vidas internas e coletivas.

Além disso, a atribuição de um lugar destacado para a educação conspirou para o desenvolvimento das competências que fizeram do *homo sapiens* a única espécie que sobreviveu dentre os tantos homínídeos que habitaram a terra, particularmente pela habilidade de transformar aprendizagens, de alterar o estado das coisas e das ideias, de se envolverem com o grupo de relações primárias e de promoverem a transmissão da cultura.

Nas mudanças ocorridas nos períodos seguintes, o papel da aprendizagem tornou-se ainda mais evidente e imbricado com o processo de desenvolvimento humano, pois nada no arsenal biológico da espécie indicou, em qualquer tempo, alguma restrição “ao novo”. Toda a sua trajetória evolutiva foi cunhada por experiências para as quais entendimentos tiveram que ser pensados, sinais interpretados, alternativas construídas, pressupondo articulações ideativas e a transformação das aprendizagens em novos saberes. É essa característica da competência para uma aprendizagem – que transforma o aprendido em outra(s) coisa(s) – que marca o produto “nobre” do aprender humano, organizado sob o contínuo da guarda educativa.

O homem, assim, “inventou” o que a biologia já não dispunha para sua vida, alterando a si próprio e ao meio num movimento centrífugo interminável. Do instrumento de caça forjado em metal aos voos espaciais,

a história humana amalgamou seu próprio desenvolvimento ao processo educativo, ao aprender pelo pensar.

A composição da unidade triádica indivíduo-relação-aprendizagem está inscrita já no berço da espécie, com a libertação do determinismo biológico e com o aprisionamento do humano no espaço de construção da singularidade. Esse aparente paradoxo é perspectivado na concepção existencialista de homem, de sua angústia e de sua experiência ímpar, conforme originalmente proposto por Kierkegaard e posteriormente retomado, sobretudo, pela vertente ateuista de Heidegger, Sartre, Beauvoir, Merleau-Ponty, dentre outros (Magee, 2001).

Numa perspectiva naturalista, o vértice da relação na tríade constitutiva da humanidade deriva da exitosa “invenção” da natureza gregária do homem, viabilizando sua sobrevivência. Desde os contributos de Darwin (1859, 2003), em meados do século XIX, à retomada da teoria epigênica de Changeux (1985), o entendimento dos processos de adaptação ao meio remete à capacidade ou à disposição primordial do homem para se relacionar, configurando o que talvez seja um dos poucos aspectos determinados biologicamente no universo de seus comportamentos. Sem essa disposição, os homens não existiriam.

Os polêmicos casos de “crianças selvagens” permitem refletir acerca da diferença entre as relações primárias de suporte à sobrevivência física e as relações complexas que se estabelecem entre pais e filhos, irmãs, pares, escola e sociedade, marcadas por tons afetivo-cognitivos que conduzem à humanização. “[...] será preciso admitir que os homens não sejam homens fora do ambiente social, visto que aquilo que consideramos ser próprio deles, como um riso ou um sorriso, jamais ilumina o rosto das crianças isoladas” (Itard, 1988, p. 68).

Os casos relatados de crianças selvagens, supostamente cuidadas por animais em florestas (Europa, Índia, China), sem contato com grupos humanos, revestem-se de grande interesse científico, por se constituírem numa espécie de “grau zero” de desenvolvimento humano/social. Conforme indicam os estudos, as crianças, ao serem recolhidas e voltarem à civilização, não aprenderam a falar, conheciam e repetiam apenas a mímica e os sons de animais que as acolheram e exibiam eles. Curiosamente, os animais dos quais essas crianças se aproximavam as aceitavam mais facilmente do que aos homens “não selvagens”. Essas crianças não riam ou choravam. Manifestavam pouco ou nenhum controle emocional e, muitas vezes, reagem com ataques de raiva, de forma feroz, com grande força, mordendo e arranhando a outros ou a eles mesmos. Nesse processo, a unidade homem-relação-aprendizagem se mostra particularmente: os animais, quando acolhidos por outras espécies, não alteram as previsões biologicamente inscritas no conjunto dos comportamentos previsíveis pela via hereditária. Se, a título de exemplo, um filhote de gato for “criado” por uma cadela, ele não deixará de ter as características fundamentais de sua espécie e continuará “sendo um gato”. O homem, se “criado” por outras espécies, perde sua humanidade e “aprende” a ser como aqueles que o acolheram. Essa aprendizagem se dá pelo deslizamento cotidiano no núcleo relacional que o constitui.

Uma perspectiva histórico-sociológica que se sustenta nos supostos das bases relacionais dos vínculos humanos é apresentada por Elias (2006), ao desenhar uma teoria social que cruza contributos metodológicos e conceituais da História, da Educação, da Psicanálise, da Antropologia, dentre outras disciplinas, a partir de posicionamentos que desviam o foco de análise dos fe-

nômenos histórico-sociais como derivativos de forças econômicas, de poderes constituídos, de contextos políticos ideológicos para o que entenderia como a essência de todos os movimentos humanos, desencadeados na direção de organizar forças para manter e proteger a si e ao grupo em dado momento, num processo dinâmico e ditado pelas tensões dos ajustes de autorregulação dos grupos.

Trata-se, pois, de uma teoria sistêmica que enfatiza a natureza relacional de toda a ação interdependente humana, por meio da combinação entre a Biologia e Sociologia, psicogênese e sociogênese. Em especial os estudos sobre psicanálise e sobre etologia, envolvendo competência da espécie, como o riso, as dimensões dos membros e a adequação dessas para o apego e o abraço, dentre outros aspectos, sustentaram o arsenal teórico construído como ferramenta de leitura da história humana.

Algumas considerações resultantes do estudo das características gerais e perspectivas educativas dos quadros de Síndrome de Down e autismo podem fortalecer a argumentação de que são as relações que sustentam o desenvolvimento dos sujeitos e da humanidade.

Como primeira consideração, coloca-se em destaque o suposto elementar, mas não referido em qualquer fonte bibliográfica consultada, de que a capacidade, não comprometida *a priori*, para o estabelecimento de relações, confere ao portador de deficiência mental as condições primárias e essenciais para a aprendizagem, e a falta dessa capacidade, marca do funcionamento autista, obstrui o trajeto que viabiliza o aprender.

Isso permite sustentar a crença, também, de que é na capacidade de aprender que reside a chave para

a diferenciação diagnóstica da deficiência mental e da psicose, e a avaliação dessa capacidade é que, então, emerge como desafio.

A lentidão no aprendizado do primeiro não significa incapacidade, mas uma variante do ritmo e da forma pela qual esses sujeitos podem empreender uma escalada positiva de conhecimentos durante toda a vida, elevam o nível cognitivo, alcançam padrões de pensamento simbólico/abstrato, ampliam o universo mental através da apropriação de saberes sucessivos, pela via da relação com o outro, com o mundo, consigo próprios.

No autismo, de outra parte, há a tendência de manter o outro excluído de sua atividade psíquico-cognitiva. Trata-se, principalmente, de um funcionamento da **não** relação, portanto, da patologia do não aprender.

Cabe ressaltar que o funcionamento no contexto do autismo não exclui a existência e manutenção de áreas intactas ou adequadamente organizadas do psiquismo. E é no processo de fomento psicopedagógico do encontro com o outro, do estabelecimento, ainda que tênue, de laços relacionais que o portador dará passos na direção da saúde, e, portanto, do aprender.

A ideia de que as relações estão na base dos processos que determinam o desenvolvimento humano e a aprendizagem evoluiu do senso comum para integrar um sem-número de escopos teóricos que hoje estão disponíveis para servirem, em especial, segmentos da educação, psicologia e outras áreas.

Já em Sócrates, que substituiu o **logos** pelo **diálogo** – com base no pressuposto de que o conhecimento adquire caráter objetivo apenas quando resultante do processo que articula diferentes consciências – a noção

da relevância das relações na produção pessoal e coletiva do saber está claramente colocada.

A vida psíquica sofre as repercussões das relações todo o tempo. Mas como se dá esse fenômeno?

Tendo por base uma perspectiva teórica que agrega contributos psicanalíticos de Wilfred Bion (1991a, 1991b, 1991c), diz-se que os elementos ou conteúdos, quando intoleráveis ou quando geram frustração maior do que os sujeitos podem suportar, são expulsos do psiquismo, através de duas formas: ou são expelidos ou são projetados num “corpo” que os acolhe, interpreta e devolve sob forma viável de compreensão. Esse corpo é o corpo mental da mãe, numa primeira instância, mas é o corpo também da professora, aquela que, pela via da relação, estabelece o vínculo encantado da aprendizagem formal. Dependeriam, então, das circunstâncias, bem como das características do bebê/sujeito/aluno e da chamada capacidade materna/pedagógica de *rêverie*, o grau e a qualidade com que operaria o desenvolvimento do mundo interno de cada um.

É na dinâmica resultante da produção ou transformação de elementos disponíveis para pensar que se perfila o sujeito simbólico. A importância atribuída à velocidade com que esses movimentos se dão (inteligência) é, certamente, de relevância muito mais cultural do que psicopatológica.

O termo *relação*, na origem, significa relatar, narrar, ação que pressupõe alguém que relata/narra e um outro que escuta, gerando uma expectativa perlocutória e compondo um espaço de encontro humano.

A dimensão relacional há muito vem sendo objeto de estudo na perspectiva pedagógica, particularmente na relação professor-aluno, embora a essência desse

processo ainda não esteja suficientemente elucidada. Ainda não há construtos teóricos que permitam alterar o privilégio dado a dimensões sociomoraes, a exemplo dos enfoques conceptuais de “liberdade”, “cidadania”, etc. e/ou técnico-instrumentais, como as proposições de estratégias pedagógicas, monitoramentos, avaliação, etc.

Mas o que é, e como se dá, a relação pedagógica? Ela é distinta do processo que envolve outras relações? Este trabalho defende que não, que não há diferença, embora se admita que existam distintos papéis a serem desempenhados pelos diferentes atores que habitam o universo relacional, particularmente os pais, familiares e professores. A relação pedagógica, portanto, constrói-se no exercício da interpretação das expressões humanas²⁹, na leitura afinada da demanda do outro³⁰, no apoio à transformação de elementos dispersos em saber.

²⁹ Estudos diversos constataam um vocabulário facial inato, pan-humano, comunicador de estados e emoções, como dúvida, perplexidade, inquietação, alegria e tristeza, desejo e asco, amor e raiva, ódio, avidez, medo, etc. Através da expressão facial, é possível observar o estado mental e emocional das pessoas e também interpretar suas intenções. Um significativo número de expressões humanas é universal e compõe uma linguagem conhecida, *a priori*, por todos os homens. A linguagem facial é praticada por bebês desde o período perinatal, com domínio praticamente integral do vocabulário. O posicionamento em defesa de que essa linguagem seja resultante de aprendizagens é combatida por meio do resultado de inúmeros estudos. Pesquisas comparando sujeitos cegos desde o nascimento e não cegos vêm sendo referência nessa linha de argumentação, considerando as evidências de que ambos os grupos apresentam as mesmas expressões de estado mental e afetivo, embora o grupo de sujeitos cegos tenda a desenvolver menos variantes com o passar dos anos, em razão da ausência de *feedback* e de interação visual. Mas a linguagem universal dos homens inclui também os movimentos corporais e os sinais sonoros. Os sons “inatos” emitidos pelo homem têm o mesmo sentido/significado em todas as culturas (choro, gemido, ruminação, soluço, riso, clamor e outros).

³⁰ Cabe, aqui, relembrar a dificuldade típica do portador de autismo de estabelecer contato visual e, portanto, de se comunicar com o outro através da linguagem humana comum, ativada pela “troca” de expressões faciais, sons e movimentos corporais interativos.

Os planos pedagógicos não podem, pois, prescindir de considerar que as aprendizagens requerem aproximações profundas, efetivas, ativadas pelos vínculos do conhecimento (Bion, 1991).

Nesse caso, qual o desafio do professor? Qual o *quantum* de investimento num projeto de desenvolvimento humano do aluno estará disposto a fazer? Em que estado se encontra sua competência relacional para acolher os elementos projetados, transformá-los em conteúdos compreensíveis e toleráveis quando necessário?³¹ Qual desejo estará disposto a atender, o que demanda a ação pedagógica ou aquele que emerge de suas demandas pessoais? Como responderá ao compromisso de se retirar do lugar técnico, seguro, do educador este-reotipado e se colocar no lugar do outro, que é o lugar do professor?

O professor precisa desempenhar uma função continente que acolha os elementos não pensados de seus alunos e os transforme em elementos passíveis de serem assimilados, suportados, compreendidos. O vínculo professor-aluno, reitera-se, não trata de gentilezas ou aproximações festivas, tampouco de comunicações frias, centradas em conteúdos, em realização de deveres. Trata do mesmo compromisso inerente à maternagem, em outra escala, em outro tempo, em outro espaço, o compromisso de estar encarregado, ética e moralmente, de contribuir no desenvolvimento do outro sob seus cuidados.

³¹ Não se coloca em questão que a ação de pensar “solitariamente” ative o processo de conhecer/produzir conhecimentos por meio de exercícios cognitivos, como, por exemplo, através da assimilação e acomodação proposta por Piaget. No entanto, nenhum processo mental se sustenta sem a inserção constante de um outro que testemunhe, interprete, critique o saber produzido, viabilizando o redimensionamento, o aperfeiçoamento ou a saturação do conteúdo pensado.

É nesse contexto que o ensino, se compreendido como processo em que se “colocam signos” na mente de outro, constitui sempre um equívoco. Toda aprendizagem, que difere do treino primário, é, na essência, derivada de uma ação educativa, marcada pela interação dialógica.

Não se trata, também, de “facilitar” a linguagem de forma ingênua, técnica ou massificada, mas de intuir³² o que, quem e como precisa ser interpretado.

Propõe-se, portanto, um claro rompimento com a ideia de eficácia possível de uma educação coletiva da forma como ela é concebida. A “verdadeira” pedagogia requer que o aluno seja “olhado”³³, pensado, transformado, cada um, singularizando a relação na dinâmica da educação em grupo. A missão do professor é ser agente de crescimento, é ser continente, integrando-se à história do infundável processo de transformação de seus alunos.

A ideia de mente/sujeito como constituído por meio de um processo dinâmico e não delimitado é suposta em diferentes perspectivas filosóficas e num expressivo conjunto de teorias tradicionais e contemporâneas.

Na perspectiva filosófica, pode-se atribuir a Heráclito a analogia que inaugura o marco da ideia de homem concebido num processo de mudança constante, de *devenir*. A metáfora das águas – “Não podes banhar-te duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sempre sobre ti” –, embora fazendo referência a um ciclo

³² Intuir deve ser compreendido no contexto do presente estudo como um saber resultante de saberes prévios, que dispensa processos de conscientização intermediários.

³³ Naturalmente não há literalidade alguma na proposição do “olhar”, pois não é necessária a presença física na relação. Muitas aprendizagens derivaram de trocas de cartas, de recados, de *feedbacks* tópicos, como no ensino a distância.

envolvendo o fogo, a transformação e o renascimento, apresentou as condições ideativas para a compreensão da condição humana caracterizada como “ser em movimento”, em “construção de si”, como “ser-sendo”.

O *devoir*, quer como ser como processo, quer como processo do ser, foi tema tratado e ampliado por meio de tantos contributos que atravessaram os tempos, desde Parmênides (com o desejo que constitui o *vir a ser*), a Heidegger, Nietzsche e, mais recentemente, Deleuze e Guattari.

Na perspectiva histórica, após os gregos, o período medieval instala uma espécie de predomínio do imutável. Na sociedade cristã, a integração,³⁴ sob forma de “pensamento coletivo”, em torno de crenças orientadoras de verdades *a priori*, dogmatizadas pela força das relações estado/Igreja, manteve latente questões que emergiram na renascença, integrando em grandes ramos de pensamento as dispersões ideativas provocadas pela longa crise que antecedeu o período. É o tempo do iluminismo, do homem pensante e arquiteto de sua história.

É principalmente a partir do predomínio da “atmosfera” iluminista, que amplia a ideia da “abertura” do destino humano, que emerge um pensar coletivo sobre os rumos possíveis de serem percorridos pelo pensamento, pela conduta, através do domínio da natureza, da criação de técnicas, do progresso da ciência e da sociedade.

O homem passou a ser pensado como ser que se transforma pela via da educação, da experiência, da ra-

³⁴ O termo integração é adotado aqui como designativo de estado mental ou estado de pensamento (singular e/ou coletivo) equivalente a conhecer, a saber, como um processo de *insight* em que, após uma dispersão precedente, os dados e ideias são agrupados gerando um “todo” compreensível e coerente.

zão. Além disso, deixou de contar com limites para seu aprimoramento, não mais se curvando ante a ideia de que um cerne religioso definiria o caminho de seus pensamentos³⁵, mesmo que desenhos de ideais de perfeição tenham sido traçados, sobretudo, no campo das políticas sociais, da educação e do desenvolvimento cultural.

As ideias kantianas sobre a função da educação e das dimensões a serem “educadas” explicitam a crença. Kant (2006, p. 11), em *Sobre a Pedagogia*, afirma que “o ser humano é a única criatura que precisa ser educada” e que o homem torna-se verdadeiro apenas através da educação. Num contraponto lógico, Kant aponta a determinação comportamental dos animais, referindo que o instinto limita e orienta tudo o que pode vir a ser desde o nascimento. Já o homem teria a possibilidade de vir a ser muitas coisas, por sua liberdade, teria múltiplos caminhos para seguir.

Para Kant, o homem em si mesmo não é nada, ele é, sempre, um ser potencial. Mas ele precisa desenvolver suas potencialidades com a ajuda de outro(s), um outro que o molde pela via da educação, que lhe permita utilizar as possibilidades infinitas de que é dotado.

Assim, desde Heráclito, persistem compreensões do homem como ser em transformação, tendente ao desenvolvimento, através de movimentos “positivos” constantes, e, basicamente, fototrópicos, ou seja, em direção à “luz/vida”, ao (re)nascimento permanente.

Bion explora e detalha essa perspectiva apresentando uma concepção de homem, uma teoria sobre o pensamento, um modelo explicativo do fenômeno da aprendizagem. E este trabalho buscou, modestamente, redesenhar suas contribuições.

³⁵ A afirmação tem por suposto que apenas o pensamento viabiliza qualquer transformação do sujeito e dele sobre seu meio.

Nesse sentido, o homem de Sartre (1977), condenado à liberdade, dispõe de recursos infundáveis que lhe asseguram a possibilidade de percorrer o universo no qual foi lançado em busca de si mesmo.

Por fim, se tomado o vínculo, a relação, como elemento ligador da massa dispersa aportada num corpo biológico, a função pedagógica pode ser reconstruída no contexto da práxis educativa. O processo de aprendizagem, resultante da interação professor-aluno, é equivalente ao que instaura o jogo lúdico parental de pensar um bebê, imaginá-lo, ouvir suas falas, cuidar de sua integridade. Essa disposição potencializa a competência para interpretar as demandas da criança, intuí-la, contribuindo para sua transformação, pela via do aprender.

Trata-se, assim, de uma teoria que concebe as relações como sistema da e para a “paz” (no sentido de um “estado” passível de entendimento e reconhecimento mútuo), como projeto em processo constante de realização. Trata-se da disposição para vínculos relacionais de um nível suficientemente adequado para a tarefa de educar, parafraseando Winnicott (1997) na apresentação da ideia de mãe suficientemente boa.

Mas a disposição insuficiente, por outro lado, potencializa o fracasso da relação pedagógica³⁶, quer pela infertilidade do imaginário, decorrente do predomínio de demandas narcísicas, quer pela desesperança no cotidiano da educação.

Referências

AYALA, F. *A natureza inacabada: ensaios acerca da evolução*. Lisboa: Dinalivros, 1998.

³⁶ Pode-se pensar que o fracasso se instale, principalmente, na inversão dos papéis do acolhedor e do acolhido, processo em que o professor busca, através do aprender do aluno, ter suas próprias necessidades satisfeitas, ao invés do contrário.

- BION, W. R. A theory of thinking. *International Journal of Psycho-Analysis*, v. 43, n. 4-5, p. 328-331, 1962.
- BION, W. R. *Transformações: mudança do aprendizado ao crescimento*. Rio de Janeiro: Imago, 1991a.
- BION, W. R. *Elementos de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1991b.
- BION, W. R. *O aprender com a experiência*. Rio de Janeiro: Imago, 1991c.
- BION, W. R. *Atenção e interpretação*. Rio de Janeiro: Imago, 1991d.
- CALEGARO, M. M. Psicologia e genética: o que causa o comportamento? *Brien & Mind: revista eletrônica de divulgação científica*, 2001. Disponível em: <http://www.cerebromente.org.br/n14/mente/genetica-comportamental1.html>. Acesso em: 15 dez. 2011.
- CAMBI, E. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CHANGEUX, J. P. *O homem neuronal*. Lisboa: D. Quixote, 1985.
- ELIAS, N. *Escritos e ensaios: estado, processos, opinião pública*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- EHRLICH, P. *Human natures: genes, cultures and the human project*. Nova Iorque: Penguin, 2002.
- GILES, T. R. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.
- ITARD, J. Memória acerca dos primeiros progressos de Vitor de Aveyron. In: MALSON, L. *As crianças selvagens: mito e realidade*. Trad. C. C. Rodrigues. Porto: Livraria Civilização, 1988.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. 5. ed. Piracicaba: Unimep, 2006.
- MAGEE, B. *História da filosofia*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- PLOMIN, R.; RENDE, R. Human behavioral genetics. *Annual Review of Psychology*, [S. l.], n. 42, p. 161-190, 1991.
- PRIGOGINE, I. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Unesp, 1998.
- ROSE, S. A perturbadora ascensão do determinismo neurogenético. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, n. 126, p. 18-27, 1997.
- SARTRE, J.-P. *Entre quatro paredes*. Teatro ao vivo. São Paulo: Abril Cultural, 1997.
- SEGERSTRALE, U. *Defenders of the truth: the sociobiology debate*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

WAIZBORT, R. Vespeiros da razão: perspectivas para um diálogo entre as ciências biológicas e as ciências sociais. *Estud. Av.*, São Paulo, v. 22, n. 63, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142008000200019&script=sci_arttext. Acesso em: 22 nov. 2010.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.



Repetir ou transformar? Uma análise dos “espaços de aprender” nas interações família-criança-escola³⁷

*Siloé Pereira
Tânia Maris de Azevedo*

A importância do aprender tem constituído preocupação e objeto de investimentos de estudiosos desde os primórdios da filosofia e, mais recentemente, de pesquisadores da educação, da psicologia e outras áreas do conhecimento científico.

De certo modo, há milênios o homem tem clareza sobre a relevância da aprendizagem, não só para a sobrevivência da espécie humana, mas também para seu próprio processo de humanização. Esse interesse foi se tornando cada vez maior com o surgimento da escola e, também, na medida em que se ampliou o reconhecimento sobre a relevância que as aprendizagens acadêmicas assumem na vida de uma pessoa para que ela sinta, efetivamente, pertencer ao seu contexto social. A aprendizagem assume, portanto, relevância vital para todos os humanos, bem antes da sua entrada na escola. É ainda no contexto da família, nos anos iniciais do desenvolvimento infantil, que se realizam as primeiras e fundamentais aprendizagens de uma criança. Seja pelo dito, pelo não dito, ou mesmo pelo negado, aprendizagens de diferentes naturezas se efetivam ao longo do

³⁷ Texto que tem sua origem na Dissertação de Mestrado de mesmo nome, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, em 2012, sob a orientação da Profa. Tânia Maris de Azevedo.

ciclo vital no âmbito das relações familiares, nomeadamente nos primeiros anos de vida, quando predominam essas interações.

Mas hoje se faz indiscutível também a importância da frequência à escola e das aprendizagens ali oportunizadas, pois, na realidade contemporânea, usualmente em idade bastante tenra, impõe-se à criança o ingresso na escola, espaço, por excelência, de aprendizagens ditas académico-formais e de cujo sucesso dependerão, em grande parte, as conquistas que uma pessoa fará pela vida afora. Ou seja, o desempenho que as crianças e os jovens alcançarão nas aprendizagens escolares definirá, em muitos aspectos, o modo como enfrentarão os desafios que a vida vier a lhes apresentar.

Entretanto, quando ingressa na escola – ainda que *tempramente* –, uma criança não chega de “mãos e malas vazias”; ela já realizou um importante percurso pelos caminhos das aprendizagens, de forma que conta com fundamentos que lhe servirão de parâmetro para fazer frente às exigências escolares. De certo modo, ela já viveu importantes (inter)relações de aprendizagem, sendo pertinente compreender a natureza dessas relações; até porque, daí para a frente, família e escola se interinfluenciarão, favorecendo ou dificultando, o desenrolar da história de aprendizagem de uma criança e/ou de um jovem.

É assentado em pressupostos como esses que o presente trabalho foi desenvolvido, o qual tem como foco as relações possíveis entre aprendizagem e interações familiares e escolares, buscando compreender as implicações da família na definição de um estilo ou uma maneira preferencial por meio da qual a criança vai interagir com a realidade, processando-a, atribuindo-lhe sentido, enfim, dela se apropriando; um estilo que vai

lhe possibilitar encontrar maior ou menor espaço para aventurar-se pelos caminhos das aprendizagens.

O trabalho busca, além disso, delinear breves inter-relações do estilo que uma criança já porta ao adentrar o universo escolar e do lugar que cabe ao professor na perpetuação ou na transformação desse estilo (Cerqueira, 2006; Kupfer, 1999).

Segundo Roudinesco (2003), mesmo com as radicais transformações que a sociedade contemporânea vive no que tange às suas mais diversas dimensões, a família continua sendo reconhecida como uma indiscutível e segura referência para crianças e jovens, e mesmo para adultos. À família são creditadas responsabilidades de toda ordem, boa parte delas voltada ao seu predomínio ou à sua relevância na transmissão de padrões culturais e de relacionamento com o universo do saber.

Todo sujeito já nasce fazendo parte de uma cadeia que enlaça múltiplas gerações, um nascimento não se dá em um plano puramente biológico. Pelo contrário, a rede que vai sustentar o novo ser comporta, acima de tudo, uma trama de expectativas que envolve papéis e outros tantos elementos que se organizam dinâmica e interdependentemente, conferindo ao novo membro um lugar singular e, ao mesmo tempo, assujeitado aos padrões dominantes. Ou seja, um sujeito constitui-se em objeto de transmissão, não apenas de elementos orgânico-biológicos. Uma geração entrega, ou transmite, à outra o seu legado psíquico-social³⁸ (ainda que isso implique um contrato feito sem a participação da instância que recebe o conteúdo, porque ele é anterior a si), uma

³⁸ O vocábulo *transmissão* remete à ideia de ação ou processo de transmitir, que supõe dois polos distintos, um que envia e outro que recebe; um processo em que algo “passa para”, numa relação de natureza essencialmente interativa.

carga de “compromissos” a serem cumpridos, embora firmados à sua revelia.

Diferentes referenciais podem ser úteis para compreender a dinâmica desse processo. Entre eles, desde logo, despontam os pressupostos psicanalíticos, segundo os quais uma criança faz-se sujeito a partir de processos de identificação³⁹, que têm nos pais figuras de relevância central. Sob essa perspectiva, nos processos de identificação vividos por uma criança desde a sua mais tenra idade, são decisivas as relações intersubjetivas que ela mantém com as figuras parentais. Assim é que Freud (1976a e 1976b), mesmo sustentando-se em princípios francamente deterministas, já sublinhava, à altura das suas construções teóricas, que, ao final das contas, o que é assimilado na identificação já não coincide integralmente com o conteúdo original, pois este passa pelos filtros da subjetividade, muito embora ela própria se forme na inter-relação. Já se poderiam vislumbrar aí espaços ou áreas livres que permitiriam à criança movimentar-se com certa autonomia e construir ou recriar um estilo próprio de aprender. Desse modo, as teorizações sobre os processos identificatórios, desde sua descrição por Freud (1976b), apesar do determinismo aí implícito, já acenavam para a possibilidade de a criança escapar a determinações intergeracionais.

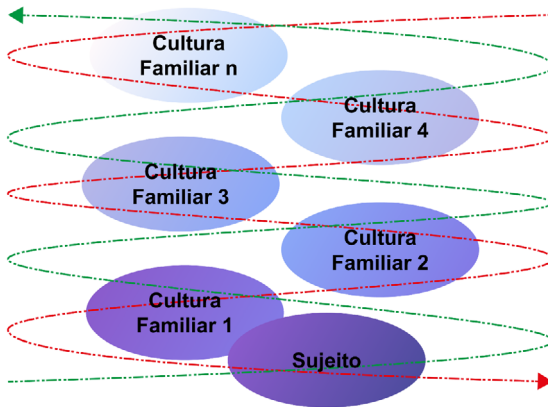
Também sob uma ótica sistêmica⁴⁰, a focalização da transmissão psíquico-geracional poderia inicialmente

³⁹ Para Roudinesco e Plon (1998), que se fundamentam em concepções freudianas, a identificação pode ser entendida como a própria constituição do sujeito, que, particularmente nas primeiras e mais decisivas etapas do seu desenvolvimento, assimila aspectos das pessoas com as quais interage/convive e deles se apropria, tornando-os, em certa medida, seus.

⁴⁰ Concepção teórica que considera a multifatorialidade dos fenômenos e que, ao invés de buscar o porquê de um evento, procura compreender como ele ocorre. O pressuposto de base é a contínua recursividade

levar a pensar que o espaço a ser ocupado por um sujeito na dinâmica familiar estaria *a priori* definido. No entanto, faz-se mister explicitar que, à luz de referenciais sistêmicos (Bateson, 1999; Andolfi, 1981, e outros tantos), abrem-se inúmeras possibilidades de novos arranjos, dada a dinamicidade com que um sistema costuma ser perspectivado. Como mostra a figura abaixo, com movimentos que se realizam em diferentes direções, ficam sempre abertas para o sujeito novas possibilidades de reconfigurações, de ressignificação do vivido, de reinvenção, ainda que, para assegurar os ajustes homeostáticos do sistema, os padrões interacionais precisem manter certa regularidade.

Figura 1 – Transmissão e reinvenção na dinâmica de constituição do sujeito



A figura permite ressaltar que as interações que ocorrem nesse contexto não só podem ser de diferentes

de, pela qual se efetiva a permanente interinfluência dos elementos do sistema (Andolfi, 1981).

naturezas, como realizar-se em níveis diversos. Assim, numa família uma “missão” pode ser atribuída a um dos seus membros ou a futuras gerações de forma explícita, porém, em grande parte, de forma implícita, sendo essa missão reafirmada incessantemente por meio dos padrões transacionais instituídos e que dão consistência às interações: intrafamiliares; da família com o meio externo; e de cada membro ou cada geração com os contextos externos dos quais participarão no decorrer do processo vital.

Frente a essas colocações, e tendo presentes os contributos advindos de teorias que tratam da transmissão psíquica entre as gerações (Kaës, 2001; Suassuna, 2011; Magalhães; Féres-Carneiro, 2004), cumpre refletir sobre o que resta, então, a uma criança no seu processo de viver/constituir-se em família.

Frente às considerações feitas, torna-se possível destacar sobremaneira a viabilidade de um diálogo que, mais do que distanciar e excluir, aproxima em alguns aspectos duas importantes concepções teóricas que se assentam em princípios um tanto díspares: um deles construído sobre pilares francamente deterministas, em que as relações de causalidade são caracteristicamente lineares – a psicanálise; outro – a perspectiva sistêmica – que toma a causalidade circular como um de seus princípios, e que reconhece a presença de uma contínua recursividade no âmago ou na própria constituição dos fenômenos.

Este estudo assume que, independentemente de uma ou outra dessas perspectivas teóricas, é imprescindível não apenas pensar um sujeito na sua originalidade precípua, em sua contextualidade, mas também em sua complexidade, dinamicidade e em sua natureza enigmática, a qual continuamente o incita à descoberta;

portanto, um sujeito para quem, de acordo com Maturana (1998) e Maturana e Varela (1995, 1997), por exemplo, uma realidade só começa a ser conhecida e a existir, efetivamente, a partir do momento em que ele toma contato com ela, sempre mediado por referenciais que foi construindo ao longo de sua história. Com esses fundamentos, a percepção ou a construção de uma realidade – portanto, a aprendizagem – será sempre permeada e marcada em especial pelas interações que se efetivam na e com a família e a escola, duas instâncias educativas/socializadoras por excelência.

Em estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem na infância (Piaget, 1996; Vygotsky, 1989, 1993; Klein, 1981; Bion, 1991, 1982; Lacan, 1987; Fernández, 2001, entre tantos outros), bem como sobre o grupo familiar (Minuchin, 1982; Alarcão; Relvas, 1992, e outros), verifica-se consenso acerca da importância da família e dos diferentes espaços relacionais que ela comporta para a evolução psíquica de uma criança e para a constituição, por esta, de um modo singular de fazer frente à realidade. Também estudos realizados por Paín (1999) e Fernández (2001) destacam ser a família fundamental na definição de um modo particular de a criança apreender a realidade.

No entanto, faz-se útil, neste ponto, recuperar e reafirmar as ideias de *autonomia*, de *autopoiese*, *auto-organização* e *enação*⁴¹, que estariam, segundo Morin

⁴¹ Conforme Arendt (2000), que se sustenta em proposições da escola chilena de biologia, particularmente nos estudos de Varela e Cols (2003), a cognição humana seria governada pela percepção, percepção por sua vez guiada pelas ações do sujeito percebedor. Originado da expressão espanhola *en acción*, o termo *enação* refere-se, de acordo com Varela, Thompson e Rosch (2003): (a) à percepção entendida como um substrato pelo qual o percebedor orienta suas ações no meio; e (b) à emergência das estruturas cognitivas a partir de esquemas sensoriomotores, esquemas esses que se constituiriam com base na (inter)ação sujeito-meio e que, por sua vez, serviriam de substrato

(1996), Maturana e Varela (1995), e Varela, Thompson e Rosch (2003), respectivamente, implícitas nesse modo de olhar para o sujeito, pressupondo um predomínio da subjetividade nas suas relações com o meio, ainda que tal subjetividade seja erigida contextualmente, na dialética sujeito-objeto⁴².

Com esses referenciais, torna-se possível visualizar o sujeito construindo suas aprendizagens num processo em que as representações e as cognições transcendem um mero espelhar do mundo/da realidade, numa relação do tipo *dentro-fora*, para se configurar como uma relação *parte-todo*, tal como propõe o modelo sistêmico, em que *parte* e *tudo* são elementos absolutamente indissociáveis e, por conseguinte, mutuamente constituídos, como bem explicita Bouyer (2010). Numa relação em que ambos, *sujeito* e *mundo*, mantêm-se em permanente dinamismo, o que viabiliza ao sujeito criar a si mesmo e, simultaneamente, constituir a realidade. Assim, é imprescindível que se pense a instauração de um sujeito na dialogicidade intrínseca *eu-outro*, no domínio da intersubjetividade, de tal modo que o *outro* assume aí um papel relevante.

Sob a égide dos pressupostos epistemológicos e teóricos escolhidos, parece inquestionável que, via de regra, mesmo que para isso lhe seja requerido esforço considerável, um sujeito humano dispõe de elementos para se constituir ator e autor da realidade. Ainda que fazem-

para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Assumindo esse conceito, o mundo nunca seria dado ao percebedor, pois que as situações seriam permanentemente transformadas sob a égide da atividade do sujeito que percebe.

⁴² *Objeto* é aqui entendido como tudo aquilo que é externo ou que não é o próprio sujeito (inclusive outros sujeitos), embora essa dicotomia seja praticamente impossível, pois um sujeito só é o que é num dado contexto, em suas relações com o entorno, compreendendo-se aqui as relações intersubjetivas que lhe são constituintes (Maturana; Varela, 1995; Varela; Thompson; Rosch, 2003).

do parte da realidade – uma vez que sujeito e estrutura são concebidos, neste trabalho, como elementos indissociáveis (Maturana; Varela, 1995; Maturana, 1998) –, é ele, o sujeito, que define e cria situações, sempre à luz das suas perspectivas, da sua singularidade, dos seus referenciais. Ele constitui o centro de referência de onde é gerada a realidade, razão por que “um mesmo fenômeno” mostrar-se-á distinto a cada um que busque apreendê-lo; e, inclusive, a um mesmo sujeito que busque dele se apropriar em momentos/circunstâncias diferentes, dado que o próprio sujeito já não será mais o mesmo de antes.

Torna-se, então, possível pensar que sempre haverá chances de se abrirem à criança oportunidades para que ela venha a construir outras histórias, transcendendo e reinterpretando a história oficial contada, explícita ou implicitamente, pela família, atribuindo-lhe sentido, pois a criança escuta o discurso da família a partir de um lugar que lhe é único. Isso lhe possibilita, então, ressignificar os conteúdos discursivos que lhe chegam a partir do aqui/agora que a constitui. Ela pode, portanto, reconstruir a história e o seu lugar no mundo ao seu modo, a não ser quando as relações intersubjetivas na família são rígidas a ponto de dificultarem ou mesmo impossibilitarem tal transformação, se é que isso é possível.

É preciso também levar em conta o contexto contemporâneo em que, desde muito cedo, a criança é invadida por incontáveis influências que transcendem o universo familiar. Ela passa a fazer parte de outras realidades relacionais num tempo ainda bastante prematuro. Exemplo disso é o fato de hoje ser comum (e até mesmo constituir um padrão social) uma criança começar a frequentar a escola em idade bastante precoce. Então, ela

convive com pares oriundos de outros contextos, de outras famílias com culturas, por vezes, bastante diversas.

Ainda muito jovem, passa a conviver, também, com a figura do professor, com o qual vive grande parte do seu tempo, dado que, para parcela considerável das crianças, a jornada escolar diária compreende dois turnos. Assim, se, conforme Freud (1976d), desde longa data o professor já constituía referencial significativo, assumindo lugar de destaque na configuração da personalidade da criança e do jovem, agora, mais do que nunca, mostra-se necessário considerá-lo como uma figura de referência primordial, pois, em muitos casos, ele mantém convívio mais próximo e denso com a criança do que a própria família. É ele que, em grande parte, apresenta à criança não apenas conhecimentos escolares, ditos “objetivos”, mas também toda uma trama de conhecimentos de natureza relacional, inclusive aqueles que se referem ao modo de interagir com o conhecimento: como verdade consolidada, que aí se encontra para ser simplesmente apresentada e consumida, independentemente de servir às necessidades individuais e coletivas numa determinada situação espaço-temporal; ou como um elemento para ser apropriado, portanto, transformado, que se presta para ser utilizado de acordo com o contexto de cada sujeito.

Igualmente, faz-se necessário ter em conta que a criança contemporânea é assediada por fatores os mais diversos, que a colocam em contato com o mundo externo à família e mesmo à escola, desde muito cedo. Ela convive, por exemplo, com a televisão, com o computador e toda a gama de informações que esses recursos tecnológicos permitem acessar cotidianamente. Tanto que crianças bastante jovens já se mostram capazes de

acessar espaços virtuais e são tomadas por uma quantidade considerável de informações e apelos.

Dito isso, parece não mais haver como delimitar as influências a que hoje uma criança está exposta desde muito cedo, influências essas que se fazem contínuas e, quem sabe, venham a se constituir – se ainda não o são, dado que até o momento não se dispõe de pesquisas que permitam fazer tal afirmação – em referências de importância similar à da família e, também, à da escola.

De toda forma, a se considerar as profundas transformações vividas pela família na contemporaneidade, bem como as variadas maneiras pelas quais se realizam as interlocuções criança-família-escola-sociedade, cumpre interrogar-se sobre a importância que ela (a família) continuará tendo hoje na configuração de um estilo de aprender da criança. Assim também, faz-se mister questionar a importância da escola, no sentido de ela, efetivamente, contribuir para reafirmar ou redimensionar o estilo de aprender construído pela criança no contexto das suas interações familiares.

Seja sob pressupostos psicanalíticos – recuperando-se e atualizando-se aqui o que, de certo modo, ainda nos primórdios da psicanálise, já era apontado por Freud, e que veio sendo retomado, ampliado, redefinido por outros estudiosos, entre os quais Bion (1994a, 1991c), Meltzer (1994), conforme referido por Kauffmann (2008) –, seja sob pressupostos sistêmicos (Vasconcellos, 2002), o sujeito não se constitui em simples retransmissor de conteúdos psíquicos e de saberes, mas no *locus* de profundas transformações desses conteúdos e saberes. Ele, mais do que um receptáculo às projeções intergeracionais, constitui-se em elo nessa cadeia, e como um elo não recebe a energia tal como ela foi transmitida, o que ele transmite também não cor-

responde ao que recebeu. O sujeito se caracteriza, pois, em metabolizador de conteúdos. Ele pode, portanto, ser capaz de escapar às sobredeterminações e constituir-se em processador e produtor de novos sentidos e, incessantemente, construir espaços para se mover nessa dinâmica, num verdadeiro e intenso movimento psíquico-relacional. E aí caberia ressaltar, com apoio em Alarcão e Relvas (1992), a relevância da escola e das figuras que a povoam, personagens que tendem a ser também internalizadas. Se sensíveis a sua significância, pela densidade que costumam marcar suas interações com as crianças, essas figuras podem vir a se constituir em fatores de promoção de vértices inusitados no âmbito da constituição psíquica dos novos sujeitos, incluindo-se aí as aprendizagens por eles empreendidas. Até porque, pensando-se a partir de premissas sistêmicas que comportam processos marcados por contínua recursividade e interdependência, a atualização passa a ser vista como uma constante, em que, continuamente, novas janelas podem ser descortinadas.

Nesse sentido, a constituição de uma particular maneira de fazer frente ao novo, ao desconhecido, encontrar-se-ia em permanente *devir*. Ao se considerar a missão que possa ser outorgada à criança – seja no sentido de apropriar-se do mundo pela via dos saberes que vier a construir sobre ele, seja pela impossibilidade de conhecê-lo, sob pena de romper a cadeia de significados que as gerações antecessoras possam ter-lhe atribuído –, ainda assim lhe restariam sempre novos horizontes a serem descobertos, novos significados a serem construídos, novas possibilidades para reorganizar/ressignificar os mandatos intergeracionais, visto que, pela dinamicidade com que intercambiam, eles têm a oportunidade para se reconstruir incessantemente.

Mediante esses referenciais, o aprender torna-se sempre possível. Ao se considerarem os dinamismos interacionais próprios de uma leitura sistêmica, tem-se que um molde relacional, por meio do qual um sujeito interage ou busca conhecer o mundo, nunca se encontra em estado de acabamento. Esse molde tem como marca distintiva um permanente processo de reconstituição, o que permite que as infindáveis mensagens veiculadas na família no desenrolar do seu ciclo de desenvolvimento e naquele que é específico a cada um de seus membros, portanto, também a uma criança, possam sempre encontrar a fecundidade de que necessitam para serem redimensionadas e investidas de novos sentidos.

Da mesma forma, poder-se-ia estender essa leitura à figura do professor, e, também, em larga medida, à dos pares – companheiros escolares – alheios à família, com quem, cada vez mais precoce e densamente, as crianças convivem. O professor – pela importância do papel que assume ao portar um saber que a criança ainda não construiu, pelo modo como ele trata esse saber – pode apontar novos mundos à criança. Até porque, como, em princípio, ele não tem compromisso de lealdade frente à história familiar de seu aluno, pode circular numa área livre em que há mais chances de serem ampliados os movimentos problematizadores.

Na medida em que o professor vive a dimensão estética – que possibilita o encontro com a curiosidade, com os mistérios que são sinalizados nos acenos às profundezas do universo do saber –, ele pode contribuir para que a criança manifeste essa dimensão, consolide o seu potencial de curiosidade e criatividade e inaugure novas maneiras de se apropriar do mundo, conhecendo-o, construindo-o.

Por outro lado, as interlocuções que desde muito cedo a criança realiza com seus pares, os quais portam outras histórias, também podem se constituir em elementos propagadores, problematizadores ou mesmo deflagradores de outros olhares para a realidade, num convite que direciona ao possível e ao impossível.

Assim, mesmo considerando a importância inelutável assumida pela dinâmica intersubjetiva que permeia as relações da criança na família, em toda a densidade que lhe é peculiar, o universo das interações escolares surge, analogamente a múltiplos horizontes, sempre desvelando novos vértices a serem explorados, ainda que sem a garantia de que eles possam ser plenamente tocados/apreendidos. A cultura e os conteúdos escolares propostos à criança cumpririam, de certa forma, um papel correspondente aos conteúdos veiculados ou transmitidos intergeracionalmente: eles podem ser percebidos/recebidos tal como são, sem nenhum processamento, mas podem, por outro lado, configurar-se como material oferecido à transformação, para ser redescoberto, recriado. Na medida em que a criança vivencia essa possibilidade, exercita-se no seu potencial para apropriar-se do mundo, construindo seus próprios saberes.

Portanto, sob esses olhares, mostram-se imensuráveis os elementos intra e intersubjetivos que entram em jogo na constituição e consolidação de uma *modalidade de aprendizagem* em que *assimilação* e *acomodação* encontrem-se em equilíbrio, como já assinalavam Paín (1999) e Fernández (2001). Ou seja, para que na dialética sujeito-objeto não se efetive um predomínio excessivo, arrogante, do sujeito sobre o objeto, nem o contrário, o assujeitamento ou a submissão daquele em relação a esse último.

O professor – com seu universo psíquico, com sua história, com o conhecimento acadêmico de que é porta-voz, com seus fantasmas, que, em certa medida, passam a interagir com os fantasmas que povoam a mente infantil – é aquele que pode realizar a mediação necessária para que se operem as transformações desejadas; uma mediação em que os conteúdos escolares, supostamente objetivos, são transversalizados por outros conteúdos de natureza intra e intersubjetiva, que se interpõem nos dois polos da relação professor/aluno. E, tal como no encontro analítico⁴³, no encontro daquele que ensina com aquele que aprende, criam-se infinitas possibilidades, múltiplos vértices que se elevam em espiral em direção a saberes possíveis, desejáveis, mas, em muitos casos, também inalcançáveis.

Assim, ainda que numa família viesse a predominar uma relação negativa com o mundo do conhecimento, com a aprendizagem, uma criança não estaria inevitavelmente fadada a repetir esse padrão, pois, a se considerar o *princípio da enação*, restar-lhe-iam, mesmo que remotas, oportunidades de, no interjogo de suas ações e interações com o mundo – físico, humano/relacional e mesmo tecnológico –, fugir a essas “determinações”, aos moldes consolidados, mediante novos cenários que se oferecem ao desbravamento.

Nesse sentido é que desponta a escola – com suas diferentes demandas, com seus diversificados atores

⁴³ Espaço de reconhecimento, simbolização e ressignificação de vivências que se viabiliza no encontro analista-analisando, pela via da transferência, em que o analisando projeta na figura do analista seus conteúdos não nomeados e em que a escuta do sofrimento humano se destaca como instrumento fundamental por parte do analista. Por meio desse encontro intersubjetivo, o analisando vai gradualmente elaborando novas possibilidades para fazer frente a demandas subjetivas e intersubjetivas. Por isso mesmo, pela densidade que o caracteriza, o encontro analítico gera impacto em ambos os participantes (Freud, 1976e, 1976f; Zaslavsky; Santos, 2005).

com os quais um sujeito vem a interagir –, constituindo-se em um novo e rico espaço relacional, capaz de amparar as expectativas e o desejo de aprender da criança, à maneira de um *holding*, como sugeria Winnicott (1988, 1991)⁴⁴; mas também capaz de sustentar, muitas vezes, a angústia gerada pela impossibilidade de aprender, apoiando e provocando desdobramentos e o redimensionamento da energia psíquica, e, assim, viabilizando caminhos que possam apontar direções possíveis à criança.

Diante disso, é decisivo que a escola, notavelmente representada na figura do professor, tenha clareza sobre esse dinamismo pelo qual a criança pode potencializar os mandatos familiares herdados de seus antepassados, ou, então, desviar-se deles e diferenciar-se, tornando-se autora do seu próprio destino como aprendente. Portanto, mesmo sem a pretensão de conferir ao professor outras atribuições além das tantas que já lhe são outorgadas, inevitavelmente estaria aí posta a ele uma parcela considerável de responsabilidade nesse sentido. Uma responsabilidade que merece ser por ele reconhecida, e em alguma medida – consciente ou inconscientemente – referendada pela família.

Tornam-se úteis, neste momento, as contribuições de Sordi (2009, p. 311), uma vez que, nesse interjogo, cumpre ao professor, de modo semelhante ao que ocorre com o psicanalista, “tolerar a tensão entre o decifrável e o resto indecifrável inerente a todo conhecimento”, pois nunca se esgotarão as oportunidades de conhecer, havendo sempre novos mistérios a serem desvelados.

⁴⁴ Winnicott (1988, 1991) utilizou o termo inglês *holding* para se referir à capacidade de a mãe sustentar o seu bebê, não apenas fisicamente, aconchegando-o ao seu corpo, mas também a uma dimensão emocional, em que a mãe se mostra capaz de sustentar as angústias do bebê nos primórdios da sua vida extrauterina.

Além disso, é fundamental o reconhecimento e a nomeação, pelo professor, das emoções que emergem na sua relação com os estudantes e suas famílias e com o ato de ensinar esse ou aquele conteúdo, ou seja, dos fenômenos contratransferenciais que se manifestam na relação ensinar-aprender; condição para que ele, menos intoxicado, possa, efetivamente, mediar a construção da realidade por seus alunos.

Referências

ALARCÃO, M.; RELVAS, A. P. A família e a escola. *CAESURA*, Canoas, n. 1, p. 51-60, jul./dez. 1992.

ANDOLFI, M. *A terapia familiar*. Lisboa: Veja, 1981.

ARENDT, R. J. J. O desenvolvimento cognitivo do ponto de vista da enação. *Psicologia: reflexão crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000200003&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2011.

BATESON, G. *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 1999.

BION, W. R. *O aprender com a experiência*. Rio de Janeiro: Imago, 1991a.

BION, W. R. *As transformações*. Rio de Janeiro: Imago, 1991b.

BION, W. R. *Conversando com Bion*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

BION, W. R. *Estudos psicanalíticos revisados*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

BOUYER, G. C. Pragmatismo e cognição: *self*, mente, mundo e verdade na teoria pragmática do conhecimento. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 3, p. 164-179, 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 24 set. 2011.

CEPPAS, F. Desencontros entre ensinar e aprender filosofia. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 15, p. 44-54, nov. 2010 – abr. 2011. Disponível em: <http://filoesco.unb.br/resafe/numero015/textos/art03.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 7, n. 1, p. 29-38, jan./jun. 2006. Disponível em:

<http://www.unibarretos.edu.br/v3/faculdade/imagens/nucleo-apoio-docente/ESTILOS%20DE%20APRENDIZAGEM%204.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2012.

FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREUD, S. O ego e o id e outros trabalhos. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976a. XIX v.

FREUD, S. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976b. XIII v.

FREUD, S. Totem e tabu. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976c. XIII v.

FREUD, S. Sobre a psicologia do escolar. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976d. XIII v.

FREUD, S. A dinâmica da transferência. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976e. XII v.

FREUD, S. Observações sobre o amor transferencial: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976f. XII v.

KAËS, R. *Transmissão da vida psíquica entre as gerações*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

KAUFFMANN, A. N. Sobre a contemplação reflexiva estética na sessão psicanalítica. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 42, n. 4, p. 29-39, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0486-641X2008000400006&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 21 abr. 2011.

KLEIN, M. *Contribuições à psicanálise*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

KUPFER, M. C. M. Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise. In: RUBINSTEIN, E. (org.). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 65-78.

LACAN, J. *A família*. Lisboa: Assírio & Alvin, 1987.

MAGALHÃES, A. S.; FÉRES-CARNEIRO, T. Transmissão psíquico-geracional na contemporaneidade. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 16, p. 243-255, dez. 2004. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20050602160749.pdf. Acesso em: 1º abr. 2011.

MATURANA, R. H. *La realidade: objetiva o construída?* Barcelona: Anthropos, 1997.

MATURANA, R. H. *Da Biologia à Psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, R. H.; VARELA, F. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELTZER, D. *Estados sexuais da mente*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

MINUCHIN, S. *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

PAÍN, S. *A função da ignorância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SILVA, M. E. L. da; NEVES, S. A. de M. Continente e contido: uma compreensão das produções do terapeuta. *Estudos de Psicologia*, Revista do Instituto de Psicologia da PUCAMP, Campinas, v. 13, n. 3, p. 11-22, 1996.

SORDI, R. O. Modalidade de aprendizagem: uma contribuição para a ampliação do conceito. *Revista de Psicopedagogia*, v. 26, n. 80, p. 303-312, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-4862009000200015&script=sci_arttext. Acesso em: 21 jan. 2012.

SPIRE, A. *O pensamento Prigogine*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SUASSUNA, A. M. V. *Um estudo sobre a transmissão psíquica entre gerações e sua possível atuação no psiquismo fetal*. Disponível em: <http://www.anasuassuna.com.br/portugues/PsiquismoFetal.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2011.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VASCONCELLOS, M. J. de. Família: sistema aberto, semiaberto ou fechado? Uma nota preliminar sobre uma questão de precisão conceitual. *Revista Familiar*, ano 6, v. 1, n. 6, 1994.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

WINNICOTT, D. W. *Holding e interpretação*. São Paulo: Martins Fontes: 1991.



O desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aluno em relação ao discurso do professor de língua estrangeira⁴⁵

Lisiane Ott Schulz
Tânia Maris de Azevedo

Este texto tem por objetivo divulgar parte dos resultados da pesquisa intitulada *Educação e linguagem desde a enunciação oral do professor de língua inglesa: autopercepção e percepção de alunos*, realizada durante o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. A pergunta que norteou nossa investigação foi assim formulada: *como é a compreensão de alunos de língua inglesa de nível B2⁴⁶, no que se refere à enunciação oral do professor, e qual a percepção de alunos e professores com relação a como deve ser essa enunciação para a efetiva promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão do aluno?*

Devido aos limites próprios deste artigo, restringir-nos-emos a apresentar a análise e as reflexões dos da-

⁴⁵ Este artigo tem origem na dissertação desenvolvida para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS, intitulada *Educação e linguagem desde a enunciação oral do professor de língua inglesa: autopercepção e percepção de alunos*, sob a orientação da Profa. Tânia Maris de Azevedo, defendida em 2012.

⁴⁶ Classificação sugerida pelo *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação* (QCER) para descrever o nível de proficiência na língua, em que **A** refere-se a *Usuário Elementar*, **B** a *Usuário Independente* e **C** a *Usuário Proficiente*. Cada nível é subdividido em **1** e **2**, sendo que o nível **2** indica proficiência superior à do nível **1**.

dos coletados que serviram para responder a primeira parte da nossa pergunta de pesquisa, ou seja, como é a compreensão de alunos de língua inglesa de nível B2⁴⁷, no que se refere à enunciação oral do professor?

A hipótese que levantamos e confirmamos foi a de que *a maioria dos alunos de nível de proficiência B2 manifesta um grau alto de compreensão do discurso oral do professor*. Foi nossa bagagem pessoal de quase trinta anos de atuação como professoras e como coordenadoras pedagógicas que nos permitiu formular tanto o problema como essa hipótese.

Na primeira etapa da pesquisa, foi gravado o discurso oral de um professor numa situação didática em que seus interlocutores eram alunos de nível de proficiência B2. Na etapa seguinte, essa gravação foi reproduzida para vinte alunos, também de nível B2 de proficiência, pertencentes a dois grupos distintos. Após a audição do discurso, esses mesmos alunos foram solicitados a responder um questionário de verificação da compreensão oral. As perguntas propostas no questionário foram elaboradas pelas pesquisadoras com base na transcrição do discurso gravado.

Os dados coletados foram tratados e analisados à luz dos estudos enunciativos de Benveniste e Bakhtin, da teoria sociointeracionista de Vygotsky e da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

⁴⁷ O usuário de nível de proficiência B2 é considerado *independente*, pois, de acordo com os descritores do QCE, este “É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades” (Conselho da Europa, 2001, p. 49).

1 A enunciação em Benveniste e Bakhtin

Émile Benveniste (1902-1976) sustenta a ideia de que a língua é constitutiva de toda e qualquer prática social, pois afirma que “a sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo” (Benveniste, 2005, p. 27). Reforça ainda que a linguagem é “própria da natureza do homem”; “é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem” (Benveniste, 2005, p. 93). Desde essa perspectiva, portanto, é por meio da língua que a experiência de um sujeito torna-se acessível a outro sujeito. O locutor, por intermédio da língua, representa a realidade, e o interlocutor a recria (Benveniste, 2005, p. 26).

O linguista esclarece ainda que a língua como sistema comporta um aparelho formal que permite ao homem enunciar-se por meio dela. É no uso da língua que o locutor (*eu*) se instaura e institui o alocutário (*tu*), sendo o primeiro, portanto, o centro de referência (de *pessoa*, de *tempo* e de *espaço*) da *enunciação*.

Benveniste constrói sua concepção de *enunciação* ao longo de 40 anos de estudo. Uma das definições que ele apresenta é a de que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (2006, p. 82). Antes de se transformar em enunciado, a língua é, para o linguista, apenas possibilidade de língua (Benveniste, 2006, p. 83). Fora da enunciação, conforme aponta o autor, os signos estão disponíveis no sistema da língua; possuem significação dentro de determinada comunidade linguística, mas são vazios, pois não encontram o seu referente. Só na enunciação, isto é, na instância de uso da língua, é que os signos adquirem sentido.

Para explicar o exposto, Benveniste (2006) sugere dois modos de o linguista ver a língua: o semiótico e o semântico. No domínio semiótico, isto é, no âmbito do sistema⁴⁸ de signos linguísticos, os critérios de análise de uma língua são a possibilidade de identificar um signo como pertencente ou não a essa determinada língua e, caso pertença, a possibilidade de distingui-lo de outros signos.

A *unidade semiótica*, para o linguista, é, portanto, o *signo*⁴⁹. Como unidade mínima, o signo não pode ser decomposto em unidades menores sem perder sua significação. Tal significação, por sua vez, define-se na relação dita *paradigmática*, ou seja, na relação de *associação*, de um signo com outros signos disponíveis em um sistema linguístico.

O semiótico está, pois, relacionado à significação; é uma “propriedade da língua” (Benveniste, 2006, p. 230). O semântico, por sua vez, relaciona-se à função linguística de comunicar, sendo que esta só pode ser percebida no emprego da língua; “resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação” (Benveniste, 2006, p. 230). A *unidade semântica*, para Benveniste, é a *frase*⁵⁰. “Afinal, é assim que nos comunicamos: por frases, mesmo que truncadas, embrionárias, incompletas, mas sempre por frases” (Benveniste, 2006, p. 228).

O sentido realiza-se na e por uma forma específica, ou seja, na *frase*; na relação *sintagmática* de suas partes. Dito de outra forma, é na relação de *combinação* e de

⁴⁸ Benveniste vê a língua como “um sistema em que nada signifique em si e por vocação natural, mas em que tudo signifique em função do conjunto” (2005, p. 24).

⁴⁹ O *signo*, para Benveniste, é o “elemento primordial do sistema linguístico, constituído por um significante e um significado cuja ligação deve ser reconhecida como necessária” (Flores, 2009, p. 211).

⁵⁰ O que aqui Benveniste chama de *frase*, alhures, vai chamar de *enunciado*, ou seja, a frase em uso.

dependência entre as partes de uma frase que o sentido se realiza. Segundo explica esse estudioso, “o sentido da frase é de fato a *idéia* que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras” (Benveniste, 2006, p. 230, grifo do autor).

Mesmo que de modo muito sucinto, esses foram os conceitos benvenistianos que fundamentaram o estudo que fizemos. Bem, é chegada a hora de, analogamente, apresentarmos os alicerces bakhtinianos da referida pesquisa.

Mikhail Bakhtin (1895-1975) constrói sua teoria sob as bases do materialismo dialético. Ele, assim como Benveniste e Vygotsky, considera a linguagem uma ferramenta viva, e o homem um ser histórico e social que se constitui na e pela linguagem.

Um dos principais conceitos propostos por Bakhtin é o de *dialogismo*. Para o autor, esse é o princípio constitutivo da linguagem e, por isso, pressupõe permanente relação com o outro. Sendo assim, a partir dessa perspectiva teórica, a linguagem é entendida como uma atividade social resultante da interação de interlocutores responsivamente ativos.

O conceito de *dialogismo* de Bakhtin abrange o de *enunciado*. Para o estudioso russo, o *enunciado* é a *unidade da comunicação discursiva*, isso significa que ele é apenas um elo na cadeia verbal na qual “cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* [...]” (Bakhtin, 2003, p. 297, grifo do autor) a algo já dito anteriormente e que antecipa a reação ou resposta do interlocutor. Um enunciado sempre traz ecos de outros enunciados “[...] sobre o mesmo tema, aos quais respon-

demos, com os quais polemizamos [...]” (Bakhtin, 2003, p. 297).

Sendo a frase ou a oração apenas uma *unidade da língua*, conforme definição de Bakhtin (2003, p. 276), não é através delas que aprendemos uma língua, mas sim através de enunciados.

Enquanto Benveniste vê a frase como uma *unidade semântica*, Bakhtin a considera uma *unidade da língua* que como tal não se relaciona a enunciados anteriores e não suscita reações de seus ouvintes ou leitores, porque é abstraída de seu contexto. As orações ou frases são neutras em relação ao conteúdo ideológico e servem apenas para o ensino normativo da gramática.

Para o teórico russo, a “língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua*” (Bakhtin, 1997, p. 124, grifos do autor), ou seja:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1997, p. 123).

Se considerarmos que é na interação verbal que se dá a aprendizagem de uma língua, podemos, então, dizer que o principal papel do professor deveria ser o de instaurar situações de uso da língua, ou seja, de proporcionar o contato frequente do aluno com textos orais e escritos e fazer da audição ou leitura o ponto de partida para a construção de novos enunciados pelo aprendiz. Não se pressupõe, nessa visão, que o efetivo desenvolvimento de competências e habilidades lingüístico-discursivas ocorra pela mera assimilação de regras ou

normas, mas pela interação com o outro e com o mundo por meio do uso da língua.

2 A linguagem e a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky

Conforme já mencionamos, Lev Vygotsky (1896-1934), contemporâneo de Bakhtin, também foi influenciado pelo materialismo dialético de Marx e Engels. Para Vygotsky, o desenvolvimento mental ocorre numa relação dialética entre o sujeito e o meio físico e social. Ao produzir os meios de satisfação de suas necessidades, os homens transformam o ambiente físico e, ao fazê-lo, transformam também a si mesmos numa relação dialética. Os homens agem coletivamente quando produzem suas ferramentas e instrumentos de trabalho e, nessa ação, precisam da linguagem. Logo, é no interior da prática social que surge a linguagem e é também nessa prática que a aprendemos.

A partir daí, podemos considerar que uma das principais funções do professor de língua estrangeira deveria ser a de promover situações de uso dessa língua, pois é pelo uso que fazemos da língua na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro (real, virtual ou imaginário) que a aprendizagem acontece. Não há como tratar o ensino da língua, sob a concepção desse estudioso, como treinamento de suas estruturas sintáticas ou como memorização de vocábulos isolados. Essa prática, como se sabe, não tem ajudado a formar cidadãos capazes de interagir proficientemente em situações de uso da língua estrangeira. Sem efetivamente usar a língua, não é possível aprender a utilizá-la (e aqui a redundância é proposital por ser enfática).

Em seus estudos, Vygotsky (2007) defende que há uma inter-relação da linguagem com o desenvolvimen-

to das funções cognitivas superiores. Isso implica dizer que é na interação com o outro social, por intermédio da linguagem, que o ser humano desenvolve-se cognitivamente. Seguindo essa premissa, Vygotsky (2007) considera que a aprendizagem e o desenvolvimento também estão interligados, pois, se é na interação com o outro pela linguagem que nos desenvolvemos cognitivamente, então, se interagirmos com o outro mais experiente, nosso desenvolvimento poderá ser impulsionado.

Baseado nisso, Vygotsky (2007) cria o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) e estabelece dois níveis de desenvolvimento: o *real* (NDR) e o *proximal* (NDP). O primeiro nível refere-se ao desenvolvimento mental já consolidado pelo indivíduo, e o segundo designa a capacidade que o indivíduo tem de desempenhar tarefas ou de solucionar problemas com a ajuda de um parceiro mais competente. A ZDP é a distância entre o NDR e o NDP, e é nessa zona que o ensino deve ocorrer/intervir.

Assim, para Vygotsky (2007), o professor, visto como o outro mais competente, tem um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois, se convergir as atividades que planeja para a ZDP do aprendiz, pode promover aprendizagem, provocando avanços significativos para o discente em termos de desenvolvimento.

Conforme argumenta Vygotsky (2007, 2008), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo está intimamente ligado às atividades que ele realiza no mundo social. Da mesma forma também, o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas do indivíduo está vinculado às relações que ele estabelece com o outro social.

Concordando com os estudos de Vygotsky, consideramos a linguagem como o meio através do qual o sujeito, em parceria com outro(s) sujeito(s), aprende e se desenvolve intelectual e linguisticamente.

3 A aprendizagem significativa de Ausubel

Um dos principais conceitos da teoria de Ausubel (2003) é o de *aprendizagem significativa*. Para ele, *aprendizagem significativa*, originalmente chamada de *aprendizagem verbal significativa* (1963), é o processo por meio do qual uma nova informação ancora-se, de maneira não arbitrária e substantiva, a conceitos ou proposições relevantes da estrutura cognitiva do aluno. Assim, os conceitos ou as proposições que já existem na estrutura cognitiva dos indivíduos servem de *subsunçores*⁵¹, ou seja, de ponto de ancoragem para as novas informações ou conceitos. Nesse processo de ancoragem não arbitrária, os subsunçores iniciais são modificados e tornam-se mais elaborados, mais complexos.

Ausubel (2003) faz uma distinção entre *aprendizagem significativa* e *aprendizagem mecânica*. Segundo esclarece, na *aprendizagem mecânica*, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária, literal e não substantiva, ou seja, ela não se relaciona a nenhum subsunçor relevante disponível na estrutura cognitiva do aprendiz; é distribuída ao acaso. Por isso, essa aprendizagem é geralmente de “duração, utilidade e significado transitórios” (Ausubel, 2003, p. XII). No entanto, conforme argumenta Moreira (1999), Ausubel encara a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa como um *continuum*, ou seja,

⁵¹ A palavra *subsunçor* não existe no português, mas foi cunhada por Moreira (1999) numa tentativa de aporuguesar a palavra “subsumer” do inglês.

a aprendizagem mecânica é sempre necessária quando um indivíduo adquire informações em uma área de conhecimento completamente nova para ele, isto é, a aprendizagem mecânica ocorre até que alguns elementos de conhecimento, relevantes a novas informações na mesma área, existam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados (Moreira, 1999, p. 153).

Sendo assim, conforme sugere Moreira (1999, p. 2), a aprendizagem mecânica e a significativa não constituem uma dicotomia, mas extremos de um processo contínuo.

Do que se pode depreender da leitura de Ausubel (2003), a aprendizagem é por ele concebida como *significativa* quando um significado novo for incorporado pelo aprendiz, de modo não arbitrário e não literal, a outros significados já constituintes de sua estrutura cognitiva. A fim de promover a aprendizagem significativa, Ausubel sugere utilizar *organizadores prévios*. Segundo ele, esses organizadores auxiliam no desenvolvimento de subsunçores que facilitam a assimilação ou a ancoragem do novo conhecimento e possivelmente facilitam sua retenção.

4 A compreensão do discurso oral docente

Conforme já mencionamos anteriormente, um dos objetivos de nossa pesquisa foi investigar o grau de êxito de alunos de nível de proficiência B2 na compreensão do discurso oral docente. Implementada a pesquisa, os dados coletados, como mostra a tabela abaixo, revelaram que a média de êxito na compreensão oral apresentada pelos grupos *High Intermediate*⁵² e *PreAdvanced*

⁵² Esse curso destina-se a alunos que já tenham frequentado seis semestres de aula, ou seja, que já tenham tido no mínimo 300 horas-aula na instituição onde a pesquisa foi realizada ou que tenham comprovado, por meio de teste de nivelamento, proficiência compatível com o nível a que o curso é oferecido.

1⁵³, ambos considerados grupos destinados a alunos de proficiência B2, foi de 87,8% e 85,8 %, respectivamente.

Tabela 1 – Grau de êxito da habilidade de compreensão oral discente

Questão	<i>High Intermediate I</i>				Média de êxito de cada aluno	<i>PreAdvanced I</i>				Média de êxito de cada aluno
	Aluno	1	2	3		4	1	2	3	
1	87,5%	66,6%	55,5%	66,6%	69,0%	75%	88,8%	88,8%	83,3%	83,9%
2	87,5%	77,7%	88,8%	100%	88,5%	87,5%	88,8%	55,5%	66,6%	74,6%
3	87,5%	100%	88,8%	83,3%	89,9%	87,5%	100%	77,7%	100%	91,3%
4	87,5%	100%	100%	83,3%	92,7%	100%	100%	100%	100%	100%
5	100%	100%	100%	66,6%	91,6%	100%	88,8%	77,7%	100%	91,6%
6	75%	100%	88,8%	100%	90,9%	87,5%	66,6%	77,7%	83,3%	78,7%
7	75%	66,6%	100%	100%	85,4%	100%	88, %	88,8%	100%	94,4%
8	100%	77,7%	88,8%	100%	91,6 %	75%	66,6%	55,5%	83,3%	70,1%
9	87,5%	88,8%	88,8%	100%	91,2 %	87,5%	88,8%	77,7%	100%	88,5%
Média de êxito dos alunos em cada questão	87,5%	86,3%	88,8%	88,8%		88,8%	86,3%	77,7%	90,7%	
Média de êxito da turma	87,8%	85,8%								

Fonte: *corpus* da pesquisa.

Considerando a média percentual geral de êxito por turma, apresentada na Tabela 1, podemos concluir que não houve diferença significativa entre o grau de compreensão demonstrado pelos alunos do *High Inter-*

⁵³ Esse curso é disponibilizado a alunos que já tenham frequentado oito semestres de aula, ou seja, que já tenham tido no mínimo 420 horas-aula na instituição onde a pesquisa foi realizada ou que tenham comprovado, por meio de teste de nivelamento, proficiência compatível com o nível a que o curso se destina.

mediate1 (87,8% de acertos) e pelos do *PreAdvanced 1* (85,8% de acertos).

O fato de os alunos da turma de *High Intermediate 1* estarem num curso que pressupõe menor domínio linguístico se comparado ao dos alunos do curso *Pre-Advanced 1* nos fez pensar que estes apresentariam maiores dificuldades na compreensão oral, o que se justificaria também pelo fato de o discurso gravado e a eles apresentado posteriormente ter sido produzido para interlocutores (alunos) do nível *PreAdvanced 2*⁵⁴. Na comparação dos dados, verificamos, no entanto, que isso não ocorreu, constatamos, inclusive, o contrário: um número maior de alunos do *High Intermediate1* (oito de nove) apresentou compreensão superior a 80% em relação ao número de alunos do *Pre Advanced 1*, que apresentou esse mesmo grau de compreensão (seis de nove).

A hipótese de que *a maioria dos alunos de proficiência B2 manifesta um grau alto de compreensão do discurso oral do professor* (isto é, superior a 80% de acertos⁵⁵), por esses dados, foi, então, confirmada.

Analisando os dados à luz da teoria do desenvolvimento de Vygotsky (2007, 2008), podemos inferir que o discurso oral do professor, nesse caso, possivelmente tenha atuado no *Nível de Desenvolvimento Real* (NDR) da maioria dos alunos ou muito próximo deste, uma vez que essa maioria não apresentou dificuldade significativa no que diz respeito à compreensão do referido discurso.

⁵⁴ Esse curso é ofertado a alunos que já tenham frequentado nove semestres de aula, isto é, que já tenham tido no mínimo 480 horas-aula, na instituição onde a pesquisa foi realizada ou que tenham comprovado, através de teste de nivelamento, proficiência compatível com o nível a que o curso se destina.

⁵⁵ Consideramos 80% com sendo um alto grau de êxito, pois a média necessária para a aprovação no curso de línguas em que a pesquisa foi realizada é 60%.

Segundo pressupostos vygotksyanos, os aprendizes só atingirão estágios mais elevados de desenvolvimento se novas exigências lhes forem apresentadas. Portanto, para que haja avanço significativo no desenvolvimento da habilidade de compreensão pelo aluno, é fundamental que o discurso do professor atue na *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) do aprendiz. Logo, concluímos que esse discurso, da forma como foi enunciado, muito provavelmente não tenha promovido avanços consideráveis no desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos aprendizes, principalmente no que se refere à habilidade de compreensão oral.

Fundamentamos nossa conclusão de que o discurso do professor, nesse caso, possivelmente não atuou na ZDP dos alunos de nível de proficiência B2, pois os descritores de proficiência sugeridos pelo QCE dizem que um usuário de língua estrangeira, nesse nível,

conversa naturalmente, fluentemente e com eficácia; compreende em pormenor o que lhe é dito em língua-padrão falada até num ambiente ruidoso; inicia o discurso, toma a sua vez quando é necessário e termina a conversa quando precisa, embora possa não o fazer de modo elegante; utiliza frases feitas (p. ex.: “É difícil responder a essa questão”) para ganhar tempo e manter a palavra enquanto formula o que quer dizer; interage com um grau de fluência e de espontaneidade que torna possível a interacção com falantes nativos, sem que haja constrangimentos de parte a parte; adapta-se às mudanças de direcção, de estilo e de ênfase que normalmente acontecem nas conversas; mantém relações com falantes nativos sem, involuntariamente, os divertir, imitar ou lhes exigir um comportamento diferente daquele que teriam com um falante nativo (Conselho da Europa, 2001, p. 63-64).

Vygotsky (2007, 2008) alerta que o desenvolvimento individual pode ser acelerado quando novos desafios são impostos ao aprendiz, pois, na intenção de cumprir

determinada tarefa ou de suprir certas necessidades, este realizará ações mais complexas ou utilizará estratégias diferentes. Assim, consideramos que o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aluno poderá ser impulsionado se houver desafios na compreensão, tal como ocorre quando, no discurso oral, são utilizadas frases mais longas e com estruturas sintáticas mais complexas, bem como expressões idiomáticas, vocabulário de uso menos frequente, entonação naturalmente marcada, velocidade de fala normal e formas reduzidas.

Ausubel (2003) também considera que fatores externos ao indivíduo contribuem para que haja aprendizagem desde que satisfeitas às condições internas desse indivíduo (cognitivas e afetivo-sociais). Esse estudioso considera que, se na estrutura cognitiva do indivíduo já existe alguma ideia ou conceito (subsunçor) no qual o novo pode ancorar-se, a interação resultante entre o conceito novo e o subsunçor resultará em aprendizagem significativa.

Nessa concepção, podemos avaliar o discurso oral do professor como, nos termos de Ausubel (2003, p. XV), *material de aprendizagem verbal potencialmente significativo* caso: (a) esse discurso contenha material novo, isto é, material linguístico-discursivo com o qual o aluno não esteja familiarizado; e (b) o aluno disponha de conhecimento prévio que lhe permita fazer associações com esse novo conceito. Portanto, vale reforçar que, para ser julgado *material significativo*, o discurso oral do professor, precisa desestabilizar os subsunçores existentes ou dificilmente haverá aprendizagem significativa por parte do aluno.

Desde essa perspectiva, parece-nos que, se levarmos em conta o grau de compreensão demonstra-

do pelos dados, o discurso em questão não pode ser tido como *material potencialmente significativo* para aprendizagem.

Bakhtin (1997, 2003) defende que o discurso do *eu* se constitui pelo discurso do *outro*, traz marcas do discurso do *outro* sobre o mesmo tema, assim como deixa suas marcas no discurso do *outro*. Nossos enunciados não são apenas uma resposta ao que já foi dito anteriormente, mas também a antecipação de uma resposta do interlocutor. Quando enunciamos, não esperamos um interlocutor passivo; pressupomos um interlocutor ativo e responsivo.

Se houve alguma compreensão, cedo ou tarde, haverá uma reação ou resposta. Dessa forma, mesmo que o interlocutor não responda verbalmente e no momento em que o enunciado foi proferido pelo locutor, cedo ou tarde trará em seu enunciado marcas do discurso anterior, pois o interlocutor, ao compreender um discurso, posiciona-se com relação ao que ouve (ou lê), isto é, concorda ou discorda parcial ou totalmente com aquilo/daquilo que compreendeu.

Sendo assim, se o professor apresentar um discurso facilitado ou simplificado linguisticamente, dificilmente promoverá o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aluno, e as marcas que deixará no discurso alheio possivelmente serão marcas de enunciados pouco complexos.

No texto “Os níveis da análise linguística”, Benveniste (2005, p. 140) pontua que é no “exercício incessante de sua atividade de linguagem em todas as situações” que o homem aprende a falar, isto é, aprende a falar falando e ouvindo, pois como ouvinte ele toma consciência

do signo sob a forma de palavra e vai se familiarizando e se apropriando do sistema da língua.

Assim, a partir dos teóricos apontados nesse estudo e com os quais concordamos, podemos propor que o aprendiz apropria-se da língua pela escuta do discurso do outro e desenvolve suas habilidades de compreensão e produção oral na interação com esse outro. Nesse sentido, então, se o discurso alheio possuir material linguístico-discursivo com o qual o aluno não esteja familiarizado, maior será a possibilidade de o interlocutor responsivo ativo avançar no desenvolvimento tanto linguístico-discursivo quanto cognitivo.

Com base no que nossa investigação apontou, sugerimos aos professores que trabalham com grupos de nível de proficiência B2 que reflitam sobre como devem enunciar-se oralmente a esses grupos, sobre qual deve ser a complexidade de seu discurso, para que tal enunciação cumpra a finalidade de promover o desenvolvimento das habilidades de produção e de compreensão oral de seus alunos e, por conseguinte, de propiciar a eles uma aprendizagem significativa de dada língua estrangeira.

Referências

- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral II*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Coleção: Perspectivas actuais/Educação. Edições Asa Dez, Porto: Portugal, 2001.

FLORES, V. do N. *et al.* (org.). *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



As contribuições do suporte virtual glogster para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual⁵⁶

Vanessa Elisabete Urnau Bones
Neires Maria Soldatelli Paviani

O ensino da língua passou por muitas reformulações ao longo dos anos. Desde um ensino inicialmente voltado a aspectos da gramática tradicional, depois aos conceitos definidos por Saussure e à gramática gerativo-transformacional, criada por Chomsky, muitas modificações ocorreram. A tendência seguida pela maioria dos estudiosos atuais se baseia em muitos fundamentos do interacionismo de Vygotsky e em alguns pressupostos defendidos pelo sociointeracionismo de Bakhtin. Considerada, atualmente, como uma das perspectivas mais coerentes para o ensino da língua, a abordagem do *interacionismo sociodiscursivo* entende que “a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações” (Bronckart, 2006, p. 7).

Nessa concepção, o estudo da língua é proposto através de situações reais de comunicação, isto é, deixam-se de lado as frases descontextualizadas e passa-se a estudar a língua através dos textos. Segundo Bronckart

⁵⁶ Este artigo tem origem na dissertação intitulada *As contribuições do suporte virtual Glogster para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual*, sob a orientação da Profa. Neires Maria Soldatelli Paviani, defendida em 14 de dezembro de 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

(2006, p. 139), o *texto* é o “correspondente empírico/lingüístico de uma determinada ação de linguagem”, isto é, o texto é uma “unidade comunicativa” caracterizada a partir do contexto da interação que a gerou e, dependendo das escolhas realizadas pelo locutor, ela configurará um ou outro gênero de texto.

A partir da noção de gêneros de texto e da importância de práticas de ensino autênticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998b, p. 32) apontam que as atividades trabalhadas em sala de aula precisam auxiliar o aluno a fazer uso da linguagem “[...] na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso”. Nesse sentido, inclui-se também nas “diferentes condições de produção do discurso” o uso de *gêneros digitais e suportes*⁵⁷ *virtuais*, visto que eles possuem a capacidade de enriquecer o ambiente escolar, a partir da “construção de conhecimentos por meio da atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores” (Brasil, 1998a, p. 140).

Produtos do avanço tecnológico, esses novos gêneros e suportes são utilizados com determinado receio apenas pelos adultos, pois as crianças, adolescentes e jovens valem-se deles com ampla facilidade. Tendo isso em vista, a escola necessita criar metodologias de ensino que privilegiem o uso dos gêneros digitais e suportes virtuais, até porque, de acordo com os PCNs, um dos objetivos do Ensino Fundamental é trabalhar para que o aluno seja capaz de “utilizar diferentes fontes de infor-

⁵⁷ Segundo Marcuschi (2009, p. 174) [grifo do autor], o suporte de gênero corresponde a um “*locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto*”.

mação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (Brasil, 1998a, p. 56).

Mas como fazê-lo? Como trabalhar com os gêneros digitais e suportes virtuais em sala de aula? Que metodologia é mais eficaz? Quais são os gêneros e suportes mais adequados para o ensino? Essas são apenas algumas das perguntas que emanam da maioria dos professores atuantes, afinal essa nova era tecnológica, que trouxe consigo os computadores, a internet, os smartphones, os tablets, etc., é recente, e as metodologias para o ensino através delas ainda estão em fase de testes e aperfeiçoamentos.

Com o intuito de diagnosticar as contribuições do uso contínuo do ambiente virtual para o ensino de Língua Portuguesa, selecionamos o suporte virtual *Glogster*, como ferramenta mediadora, e buscamos verificar o desenvolvimento da habilidade de leitura e produção textual, construído por alunos, no decorrer da aplicação de uma sequência didática⁵⁸ (SD). Os resultados obtidos com essa pesquisa deram origem a uma dissertação de mestrado e serão apresentados, de forma sucinta, neste artigo.

Embasados nos pressupostos teóricos apresentados, traremos, neste momento, as características do gênero de texto *artigo de opinião*, gênero selecionado para o trabalho no suporte virtual *Glogster*. Em seguida, exporemos os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa de campo e para a análise do *corpus* coletado, bem como os resultados obtidos com a análise de questões objetivas e produções textuais. Por último, destacaremos as contribuições dessa pesquisa no que

⁵⁸ Para Schneuwly e Dolz (2010, p. 82), a *sequência didática* é considerada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

diz respeito à utilização do ambiente virtual em sala de aula. É importante salientar que os dados transpostos para este artigo correspondem a uma parcela do *corpus* de análise da dissertação em si.

Características do gênero de texto artigo de opinião

O gênero de texto *artigo de opinião*, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 102), pertence à ordem do argumentar, a qual busca sustentar, refutar e negociar as tomadas de posição do autor do texto. Conforme Abaurre e Abaurre (2007, p. 256),

o artigo de opinião é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz.

Ao observar esses aspectos, sublinhamos que o objetivo maior do gênero *artigo de opinião* é convencer o leitor da perspectiva defendida pelo autor ao longo do texto, mas, para que isso aconteça, esse último utiliza algumas estratégias provenientes da argumentação. Segundo Dolz e Schneuwly (2010, p. 52), o argumentar refere-se à “discussão de problemas controversos” e o que se objetiva é a “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”.

Dessa forma, ao trabalhar com as sequências argumentativas, Bronckart (2009, p. 226-227) assinala quatro fases: “a fase das premissas (ou *dados*)”, na qual é apontada uma constatação inicial; “a fase de apresentação de argumentos”, ou seja, de aspectos que guiam para uma conclusão possível, podendo estar baseados

em “lugares comuns (*topoi*), regras gerais, exemplos, etc.”; “a fase de apresentação de contra-argumentos”, que mostram uma restrição em relação aos argumentos apresentados; e “a fase de conclusão (ou de nova tese)”, que resume os efeitos provocados pelos argumentos e contra-argumentos.

O autor ainda mostra que, por vezes, esse modelo pode sofrer simplificações, isto é, “passar diretamente da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo”, ou então complexificações, como, por exemplo, passar da “explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou dos outros, etc.” (Bronckart, 2009, p. 227).

Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de verificar se o uso contínuo do ambiente virtual contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura e produção textual, selecionamos o suporte virtual *Glogster* e fomos a campo.

O suporte virtual *Glogster* surgiu em 2007 e corresponde a uma rede social que possibilita a criação de pôsteres interativos. Com o propósito de reproduzir os cartazes de papel, o *Glogster* permite a inserção de textos, imagens, fotos, vídeos, *links*, etc., além de favorecer a interação entre os usuários dessa ferramenta. Pensando no uso da tecnologia digital em sala de aula, no ano de 2009, foi criada uma nova versão do *Glogster*, denominada de *GlogsterEdu*, e, como o próprio nome salienta, o seu uso foi pensado para a educação. A partir dessa nova configuração, o *Glogster* passou a apresentar uma sala de aula virtual, na qual o professor pode inscrever até cinquenta alunos gratuitamente e trabalhar intera-

tivamente com eles, auxiliando e supervisionando os trabalhos virtualmente.

Devido a essas características, entendemos que o suporte virtual *Glogster* seria ideal para este estudo, visto que, através dos recursos disponibilizados, ele possibilita uma série de atividades, além da constante interação entre alunos e professor. Decidido isso, propomos uma SD, durante os meses de outubro, novembro e dezembro, que trabalhou com a temática das tribos juvenis em duas turmas da 7^a série/8^o ano do Ensino Fundamental, denominadas de *Grupo de Controle* (GC) e *Grupo de Experimento* (GE), de uma escola pública do município de Flores da Cunha – RS.

Para verificar se o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual do gênero de texto *artigo de opinião*, foi realizada, como primeira atividade, a aplicação de um pré-teste e, como encerramento, a aplicação de um pós-teste, os quais foram respondidos, pelos dois grupos participantes da pesquisa, através do *Glogster*. A comparação entre os dois grupos, foi estabelecida durante a SD, já que o GC trabalhou com as atividades em sala de aula e o GE por meio do suporte virtual *Glogster*.

Análise do desenvolvimento da habilidade de leitura

A *leitura*, de acordo com a perspectiva adotada neste estudo, é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (Koch; Elias, 2010, p. 12), que leva em consideração não só os elementos linguísticos dispostos na superfície textual, mas também, os conhecimentos prévios do leitor que são ativados no momento da leitura em si. Retomando o que os PCNs (Brasil,

1998b, p. 69) nos trazem, “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.”.

Dessa maneira, trabalhar com o desenvolvimento da habilidade de leitura é primordial tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas demais áreas do conhecimento, afinal, como destaca Hila (2009), a escola como um todo

[...] precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da estrutura do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade (Hila, 2009, p. 159).

Sabendo que é papel da escola formar um leitor crítico nos mais variados contextos, o trabalho escolar com a leitura, no contexto tecnológico atual, perpassa o texto impresso e chega ao ambiente digital, abrindo espaço para uma leitura interativa e não linear. Conforme Santaella (2008, p. 58-59), “um mesmo texto, quando passa do suporte impresso para um suporte digital, já não é realmente o mesmo, pois os novos dispositivos formais modificam suas condições de recepção e de compreensão”.

Com o objetivo de verificar se o suporte virtual *Glo-gster* contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura, passaremos, neste momento, para a análise dos dados obtidos, através da aplicação do pré-teste e do pós-teste. Salientamos que esses dados correspondem ao resultado de dez perguntas objetivas de compreensão textual que foram respondidas pelos alunos do GC e do GE, após a leitura do texto *Sua tribo, sua cara*, da autora

Onna Roxane. Lembramos, ainda, que os dois grupos participantes da pesquisa responderam a essa atividade no suporte virtual *Glogster* para que pudéssemos perceber se a familiaridade com a ferramenta auxilia ou não no desenvolvimento da habilidade de leitura.

A partir da correção e posterior tabulação dos resultados obtidos com a atividade de compreensão leitora, chegamos ao seguinte resultado:

Tabela 1 – Desenvolvimento da habilidade de leitura

		Aproveitamento (%)
PRÉ-TESTE	GC	55%
	GE	60%
PÓS-TESTE	GC	65%
	GE	67,1%

Fonte: *corpus* da pesquisa.

Como podemos observar, o GC apresentou um aproveitamento de 55% no pré-teste e 65% no pós-teste, enquanto o GE mostrou um aproveitamento de 60% no pré-teste e 67,1% no pós-teste. Dessa forma, no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de leitura, o GC, embora tenha apresentado um desempenho inferior no pré-teste, cresceu 10% no decorrer da SD, enquanto o GE, que obteve um desempenho mais satisfatório no pré-teste, evoluiu apenas 7,1%.

Levando em consideração a hipótese de que o ser humano, ao utilizar com frequência uma determinada ferramenta, adquire a capacidade de se adequar aos seus recursos e ao seu modo de funcionamento, o resultado obtido nessa etapa da pesquisa deveria ter sido diferente, isto é, o GE, que trabalhou constantemente no *Glogster*, deveria ter manifestado um desempenho mais

satisfatório do que o GC, que apenas respondeu aos testes nesse ambiente. Agora, por que isso não aconteceu? Por qual(ais) razão(ões) o GC, que respondeu apenas ao pré-teste e ao pós-teste no suporte virtual *Glogster* e realizou as demais atividades da SD⁵⁹ em sala de aula, obteve um desempenho mais satisfatório da habilidade de leitura do gênero *artigo de opinião*, do que o GE, que realizou todas as atividades da pesquisa no suporte virtual *Glogster*?

Para responder a essa questão, vamos primeiro nos debruçar sobre as características e o modo de funcionamento do suporte virtual *Glogster* que podem ter contribuído para esse resultado. Tendo em vista que a plataforma *Glogster* é uma ferramenta altamente interativa, que possibilita a publicação concomitante de texto, imagem e vídeo em um espaço que se assemelha a um pôster, dependendo da atividade publicada e de sua extensão, ela não poderá ser visualizada integralmente, não dispondo a ferramenta de recursos para tal. Sabendo que o gênero *artigo de opinião*, trabalhado, tanto no pré-teste e no pós-teste quanto no decorrer da SD, é um gênero mais extenso, esse não pode ser visualizado de imediato, de forma integral, como o seria se estivesse materializado em uma folha impressa. Os artigos trabalhados foram disponibilizados integralmente, sim, mas a sua visualização ocorreu através do acionamento da barra de rolagem da ferramenta.

⁵⁹ Lembramos que o objetivo maior do esquema de SD, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), e seguido neste estudo, dá ênfase para o desenvolvimento da habilidade de produção textual e não de leitura. Nesse sentido, as atividades constantes na SD, aplicada nesta pesquisa, voltaram-se, em sua grande maioria, para o trabalho com a escrita. Porém, tendo em vista que a leitura e a compreensão leitora perpassam todas as atividades escolares, funcionando como suporte, até mesmo para a produção textual, justifica-se a análise dos dados aqui realizada.

Outra característica do suporte virtual *Glogster*, importante de ser lembrada neste momento, corresponde ao fato de que as questões de compreensão leitora, solicitadas no decorrer da pesquisa, eram disponibilizadas através de *links*, presentes no *Glogster*. Portanto, os alunos deveriam acessar os *links*, responder, na página que abria com esse acesso, as atividades ali encontradas e enviá-las para a professora, a partir do comando disponibilizado ao final da página.

Embora possam ser comuns em atividades realizadas no ambiente virtual, essas características da ferramenta *Glogster* podem ter influenciado, e muito, na resolução das atividades solicitadas, visto que, para a resolução de atividades de compreensão leitora, a prática mais frequente, quando se trabalha com textos impressos, é a visualização concomitante, lado a lado, do texto e das atividades a serem respondidas. Portanto, a impossibilidade de visualização integral do texto e do acesso concomitante deste e das atividades pode ser encarada como uma barreira para a compreensão leitora, já que o custo de leitura, com práticas dessa ordem, torna-se bem maior.

Como sublinha Marquesi *et al.* (2010, p. 376), “a leitura na tela é mais difícil e menos eficaz do que a leitura no papel, porque: é geralmente mais lenta [...]; dá lugar a mais erros na identificação de palavras [...]; provoca uma sensação de cansaço maior do que no papel quando dura mais de dez minutos”. Levando isso em consideração, constatamos que o tempo de concentração e a forma dinâmica com que a leitura é, normalmente, realizada no ambiente virtual também contribuíram para os resultados expressos nesta pesquisa. Como pudemos observar durante a aplicação da SD para o GE, a leitura dos artigos de opinião e as demais atividades eram

realizadas concomitantemente a outras práticas nesse ambiente. Não obstante houvesse a solicitação da professora titular para que os alunos não se dispersassem em atividades extras, na maioria dos casos, a leitura dos textos solicitados acontecia em meio ao acesso de sites do interesse pessoal de cada aluno.

Já os alunos do GC, como não tinham essa possibilidade de acesso a outros ambientes no decorrer da SD, quando deslocados para o laboratório de informática, iam com o objetivo único de responder ao pré-teste e ao pós-teste, sendo que, em sua grande maioria, não se dispersavam em atividades extras no ambiente virtual. Essa característica também é uma variável importante na obtenção do desempenho mais satisfatório do GC do que do GE, no que compete ao desenvolvimento da habilidade de leitura, visto que o tempo de concentração e dedicação integral na resolução da atividade solicitada do primeiro grupo era maior do que a do segundo grupo, mesmo tendo presentes as dificuldades de leitura, resultantes das características do suporte virtual *Glogster*, expostas anteriormente, com as quais o GE estava mais familiarizado.

Dos resultados obtidos nesta pesquisa, podemos tecer algumas considerações: a) o suporte virtual *Glogster* não é o ambiente mais apropriado para a leitura de gêneros de texto de longa extensão, como é, normalmente, o caso do gênero *artigo de opinião*; b) o suporte virtual *Glogster* prima pela leitura de gêneros mais curtos, que possam ser visualizados em sua integridade na tela; c) o tempo de concentração para a leitura de textos no ambiente digital é menor do que o tempo de concentração para a leitura de textos impressos; d) as inúmeras possibilidades de acesso que o ambiente digital proporciona não contribuem para uma leitura contínua, sem inter-

rupções; e) a leitura dinâmica, realizada no ambiente digital, possibilita, na maioria dos casos, a compreensão parcial do texto; f) a impossibilidade de visualização concomitante do texto e das atividades referentes a ele aumenta o custo de leitura no suporte virtual *Glogster*; g) o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* e, em consequência, do ambiente digital, embora permita a familiarização do aluno com a ferramenta, pode fazer com que ele adquira alguns vícios no seu uso, como, por exemplo, o acesso concomitante de vários sites.

Feitas essas observações, passemos à análise dos dados referentes ao desenvolvimento da habilidade de produção textual.

Análise do desenvolvimento da habilidade de produção textual

Segundo a abordagem sociodiscursiva, adotada neste estudo, a *linguagem*, seja ela verbal ou não verbal, é o meio pelo qual interagimos socialmente. De acordo com os PCNs (Brasil, 1998b, p. 20), “pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações”.

Ao interagirmos com os demais sujeitos, utilizamos a linguagem discursivamente e, para que a comunicação se dê com proficiência, fazemos determinadas escolhas linguísticas, levando em consideração o nosso interlocutor e o contexto da interação. Tendo em mente essas características, podemos afirmar que o discurso se efetiva por meio de *textos* que, conforme Bronckart (2009, p. 71), correspondem a “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente

organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”.

Dessa maneira, estando o texto presente em todas as atividades comunicativas do ser humano, nada mais coerente do que fazer dele o objeto de estudo das aulas de língua, afinal isso significa tratar o aluno como sujeito pensante, que participa ativamente de uma sociedade e realiza trocas relevantes com os demais sujeitos.

Com o objetivo de verificar se o suporte virtual *Glogster* contribui para o desenvolvimento da habilidade de produção textual, passaremos, neste momento, para as análises das produções textuais da amostra do pré-teste e do pós-teste. É importante lembrar que a amostra original deste estudo é constituída por oito produções textuais, sendo duas produções iniciais e duas produções finais de dois alunos do GC e outras duas produções iniciais e duas produções finais de dois alunos do GE. Devido ao fato de este artigo apresentar os resultados de uma dissertação de mestrado, trazemos dados referentes a apenas quatro amostras, duas de um aluno do GC (Anexo A e B), nomeado GC1, e outras duas de um aluno do GE (Anexo C e D), nomeado GE1.

Levando em consideração o uso do suporte virtual *Glogster* e sabendo que “o texto somente se constrói e tem sentido dentro de uma prática social” (Garcez, 2001, p. 14), a proposta de produção textual foi a seguinte: “Imagine que você é o colunista de uma importante revista e escreva um artigo de opinião defendendo o seu ponto de vista sobre as tribos juvenis. Depois de pronto, envie o seu texto para publicação⁶⁰ através do *link* disponibilizado abaixo”.

⁶⁰ A proposta de SD, elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly e seguida neste estudo, propõe que a função social do gênero de texto seja, de fato, cumprida. Porém, tendo em vista que as produções textuais ela-

Para a análise dos resultados obtidos com a atividade proposta para o GC e o GE, adotaremos o modelo de sequência argumentativa, formulado por Bronckart (2009) e trabalhado anteriormente, composto pelas seguintes fases: “a fase de **premissas** (ou *dados*)”; “a fase de apresentação dos **argumentos**”; “a fase de apresentação de **contra-argumentos**” e “a fase de **conclusão** (ou de **nova tese**)”.

Dessa forma, traremos a premissa, os argumentos, os contra-argumentos e a conclusão presentes nos textos da amostra do pré-teste e do pós-teste do GC1 e do GE1. Essa análise está dividida em tabelas e cada uma delas trabalha com os dados do pré-teste e do pós-teste de um aluno.

boradas no pré-teste e no pós-teste pelos alunos do GC e do GE fazem parte do *corpus* de análise do presente estudo, a sua publicação, embora tenha sido anunciada na situação enunciativa, tornou-se inviável e não foi realizada. Ressaltamos, porém, que as demais atividades, elaboradas no decorrer da SD, foram publicadas no suporte virtual *Glogster*.

Quadro 1 – Argumentos do aluno GC1

PRÉ- TESTE	GC1 G	PREMISSA
		As tribos juvenis são reuniões de jovens com o mesmo jeito de pensar e agir.
		ARGUMENTOS
		As tribos juvenis auxiliam na formação da personalidade e da identidade dos jovens. As tribos juvenis podem ser identificadas através das suas roupas, cabelos e gestos. As tribos são um local de troca de informações entre jovens com os mesmos gostos e interesses.
		CONTRA-ARGUMENTO(S)
		Viver em tribos também tem o seu lado ruim, pois elas são preconceituosas. Os jovens que participam das tribos são agressivos e rebeldes, fazem coisas indevidas e impensadas e contradizem seus pais e amigos.
		CONCLUSÃO
		Não devemos ser preconceituosos, devemos aceitar o outro e não o julgar pela aparência.

PPÓS- TESTE	GC1	PREMISSA
		As tribos juvenis não são apenas um grupo de jovens.
		ARGUMENTOS
		As tribos juvenis permitem a troca de conhecimentos e a construção de amizades.
		As tribos juvenis são necessárias para a convivência em sociedade.
		As tribos juvenis auxiliam na formação da personalidade e da identidade dos jovens rebeldes, indecisos e isolados.
		As tribos juvenis fazem parte do mundo pós-moderno.
		CONTRA-ARGUMENTO(S)
Não podemos nos deixar influenciar totalmente pelas ideias dos outros.		
CONCLUSÃO		
Embora as tribos possibilitem a formação de um pensamento coletivo temos que ter as nossas próprias ideias.		

Fonte: *corpus* da pesquisa.

Passemos, agora, para a análise argumentativa do texto do aluno GE1.

Quadro 2 – Argumentos do aluno GE1

PRÉ-TESTE	GE1	PREMISSA
		As tribos são uma “viagem”.
		ARGUMENTOS
		As tribos se referem aos índios. As pessoas que não conhecem as tribos não podem participar delas.
		CONTRA-ARGUMENTO(S)
		-
		CONCLUSÃO
		As tribos não tem fundamentos.
PÓS-TESTE	GE1	PREMISSA
		O que são tribos juvenis?
		ARGUMENTOS
		As tribos não são só adolescentes que se reúnem para praticar atos de vandalismo. As tribos reúnem os jovens com os mesmos gostos, que frequentam os mesmos lugares e possuem o mesmo estilo. Através das características das tribos, os jovens conseguem identificar as pessoas com os mesmos gostos que eles. As tribos juvenis fazem com que o jovem se sinta acolhido pelo grupo. Nossos atos não devem nos prejudicar nem prejudicar nossos companheiros.
		CONTRA-ARGUMENTO(S)
		Muitas pessoas acham que as tribos são adolescentes que se reúnem para praticar atos de vandalismo. Algumas pessoas são totalmente contra as tribos juvenis. Por causa de algumas pessoas, algumas tribos são violentas.
		CONCLUSÃO
		As tribos fazem o jovem se sentir bem, pois reúnem pessoas com os mesmos gostos.

Fonte: *corpus* da pesquisa.

Fazendo uma análise global de todas as questões verificadas, constatamos que tanto o GC quanto o GE obtiveram um crescimento significativo no que compete ao desenvolvimento da habilidade de produção textual. Esse resultado pode ser justificado pelo fato de que os alunos, ao escreverem a produção textual do pré-teste, não haviam realizado trabalhos anteriores sobre o tema “tribos juvenis”, apenas haviam feito a leitura do texto e respondido às questões de compreensão textual, presentes na própria atividade do pré-teste. Nesse sentido, é esperado que, após o trabalho sobre o tema e sobre o gênero de texto *artigo de opinião*, realizado no decorrer da SD, a produção textual do pós-teste obteria resultados mais satisfatórios.

Embora os dois grupos tenham apresentado uma evolução significativa, no que compete ao desenvolvimento da habilidade de produção textual, comparando o nível de desempenho de cada um deles, verificamos que o GC já obteve um desempenho mais satisfatório no pré-teste, sendo que suas produções continham argumentos mais consistentes, utilizavam uma linguagem mais adequada e estavam bem estruturadas. O GE, por sua vez, produziu, no pré-teste, artigos mais breves, sem desenvolver eficazmente os argumentos apresentados.

Quanto às produções do pós-teste, observamos um desempenho mais significativo do GE do que do GC, uma vez que aquele apresentou argumentos convincentes e os desenvolveu com propriedade, utilizando uma linguagem adequada para o contexto de circulação, exposto na situação enunciativa. Já no que diz respeito ao GC, também percebemos uma melhora significativa nas produções textuais, porém, essa não foi tão expressiva quanto à do GE. A constatação aqui exposta pode ser entendida com mais facilidade através da leitura integral

das produções textuais dos alunos GC1 e GE1, disponibilizadas em anexo.

A partir desses dados, buscamos verificar se o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* contribui para o desenvolvimento da habilidade de produção textual, e pudemos chegar as seguintes constatações: a) o suporte virtual *Glogster* contribui para o desenvolvimento da habilidade de produção textual do gênero *artigo de opinião*; b) o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* permite o contato dos alunos com gêneros desse ambiente, auxiliando na conseqüente produção textual deles; c) o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* possibilita ao aluno-escritor a divulgação de suas produções para um público real; d) o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* faz com que a organização textual das produções melhore; e) com o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* e do ambiente digital, a linguagem empregada nas produções textuais dos alunos passa a apresentar algumas características desse ambiente.

Considerações finais

O conceito de educação adotado neste estudo está ancorado nos pressupostos trazidos por Paviani (2010, p. 22), o qual sublinha que “Vida e educação se entrelaçam, se fundem e se confundem”. Nesse sentido, afirmamos a importância de um trabalho escolar contextualizado, que leve em consideração os objetos de ensino, a vivência dos alunos e as demandas da sociedade atual.

A partir dessa concepção, trabalhar com a linguagem em sala de aula significa abordar os diferentes tipos de linguagem existentes, sejam eles verbais ou não verbais, através dos diferentes suportes pelos quais ela é utilizada. Nesse sentido, este estudo procurou verificar

como acontece o uso escolar da linguagem através das novas tecnologias. Para isso, selecionamos o suporte virtual *Glogster* e, por meio do desenvolvimento de uma SD, buscamos constatar se o uso desse recurso contribui ou não para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual.

Como pudemos observar ao longo das reflexões e análises propostas neste estudo, no que se refere ao desenvolvimento da habilidade de leitura, o uso do suporte virtual *Glogster* se mostrou mais efetivo quando feito esporadicamente. As razões para esse resultado já foram referidas, mas se faz relevante lembrar que a prática de leitura no ambiente virtual acontece de forma diferenciada do que quando realizada em um suporte mais recorrente, como é o caso do livro impresso ou, então, dos textos impressos, disponibilizados em sala de aula, os quais, além de serem maleáveis, podem ser, dependendo da extensão, visualizados integralmente em uma folha.

Com esta explanação, gostaríamos de apontar para o fato de que o gênero de texto *artigo de opinião*, selecionado para o trabalho no suporte virtual *Glogster*, não foi a escolha mais adequada para um primeiro trabalho que demandava aulas contínuas no laboratório de informática, visto que o tempo de concentração nesse ambiente é menor, e a leitura, quando se trata de gêneros mais extensos, é, normalmente, mais superficial. Nessa perspectiva, reforçamos a ideia de que, em um primeiro contato mais prolongado com a tecnologia digital, torna-se importante privilegiar gêneros mais curtos, que possibilitam a visualização integral do texto, uma leitura mais rápida e, mesmo assim, competente.

As análises referentes às produções textuais, por sua vez, mostram um resultado contrário, isto é, no que

diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de produção textual, o uso contínuo do suporte virtual *Glogster* repercutiu positivamente. Dessa maneira, achamos importante salientar que propostas de produção textual que levam em consideração a função social do gênero, ou seja, a sua produção com o objetivo de divulgação e não apenas de avaliação, geram uma maior dedicação dos alunos e possibilitam o desenvolvimento, com maior proficiência, do processo de autoria deles.

Com essas observações, queremos destacar que práticas escolares que valorizam as produções dos alunos, através da sua divulgação, são importantes no contexto atual. Solicitar produções textuais ao aluno com o objetivo maior de avaliá-lo não o auxiliará a se tornar um autor crítico, que lê e revisa a sua própria produção textual para que ela cumpra de forma mais eficaz a sua função. Nesse sentido, reforçamos que o trabalho contínuo no ambiente virtual faz com que o aluno perceba as particularidades desse espaço, no que compete à elaboração de gêneros de texto, e o seu lado educativo, como um lugar não só de entretenimento, mas, também, de construção do conhecimento.

Referências

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (colab.). Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 81-108.

GARCEZ, L. H. C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HILA, C. V.D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. *In: NASCIMENTO, E. L. (org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 151-194.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

MARQUESI, S. C. *et al.* Ensino em meios digitais: uma questão de leitura e escrita. *In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.). Linguística de texto e análise da conversação: panoramas das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 354-388.

PAVIANI, J. *Problemas de Filosofia da Educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. 8. ed. Caxias do Sul: EducS, 2010.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. *In: SIGNORINI, I. [Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 47-72.

ANEXOS

Anexo A – Produção textual do pré-teste do aluno GC1

Tribos Juvenis

As tribos juvenis no meu ponto de vista são reuniões de jovens que têm o mesmo jeito de pensar e de agir demonstrando isso em seu corpo e ações. Cada um com seu estilo os jovens mostram seu modo de pensar e se reúnem em “tribos” para formar sua personalidade e identidade.

Algumas tribos juvenis demonstram sua personalidade em suas roupas, cabelo ou gestos assim identificando-se.

As tribos servem também para trocar informações e falar sobre o que gosta com pessoas que pensam do mesmo jeito que você, sendo assim uma troca de informações entre jovens sobre assuntos interessantes para eles

Mas também há um lado ruim em viver em tribos, pois há preconceito entre uma tribo e outra por isso não se falam.

Uma das características das tribos é a de rebeldia, sendo que assim fazem coisas indevidas e impensadas e também vão contra seus pais e amigos por que estão tão inseguros em formar sua personalidade que são agressivos e rebeldes às vezes até de mais.

Por isso não se deve ter preconceito apenas aceite o modo do outro pensar e forme o seu modo de pensar, não julguem os outros pelas aparências.

Anexo B – Produção textual do pós-teste do aluno GC1

Tribos Juvenis: Um Assunto de se Discutir

Por: XXXXXXXXXX

Creio que as tribos juvenis são muito mais do que apenas um grupo de jovens, são uma troca de conhecimentos e amizades que faz muito interessante essa convivência em grupo, pois cada jovem aprende mais e conhece aqueles que pensam e agem como ele.

Em primeiro lugar as tribos juvenis são muito necessárias para a convivência em sociedade, pois formam a personalidade e a identidade de jovens rebeldes indecisos e isolados que acabam por procurar pessoas que têm os mesmos ideais que eles sentindo-se, assim, não mais isolados. Em segundo lugar elas fazem parte do mundo pós-moderno e devem ser adaptadas a sociedade de hoje.

Concluo que as tribos juvenis são um elemento fundamental em nossa vida e que é muito bom ter um pensamento coletivo, mas não se pode deixar influenciar totalmente pelas idéias dos outros, pense com sua cabeça, tenha suas próprias idéias, e seja esperto, porque o mundo não facilita.

Anexo C – Produção textual do pré-teste do aluno GE1

Tribos=P

Tribos para mim é uma coisa de índio, que uma pessoa que não tem conhecimento, não sabe o que é, e por isso não pode fazer parte de uma dessas tribos.

Pra mim essas tribos são um a “viagem”, pois eu acho que não tem fundamentos.

Anexo D – Produção textual do pós-teste do aluno GE1

Tribos Juvenis

Você já se perguntou o que são tribos juvenis? Bom, pois eu vim estudando isso neste último mês, e agora posso dizer que sei o que são essas tais tribos.

Muita gente acha que são só adolescentes que se reúnem para praticar atos de vandalismo, ou algo do gênero, mas não é bem assim. As tribos servem para o jovem achar as pessoas que são iguais a eles, que tem gostos iguais, frequentam os mesmos lugares, se vestem com as mesmas roupas e tem acessórios iguais.

Existem pessoas que não gostam disso, e são totalmente contra. Na minha opinião, essas tribos são uma coisa boa, porque diferencia uns jovens de outros, e cada um anda com as pessoas que são iguais a ele, se sentindo melhor e acolhido pelo grupo.

Assim fica bom para todo mundo, inclusive para você, já pensou você falando com uma pessoa que é totalmente diferente de você, e que não entende sobre o que você está falando. É isso é muito ruim, por isso existem essas tribos, se você não gosta, seja moderno, esse é o melhor jeito hoje em dia para diferenciar as pessoas.

Mas nem todas essas tribos são só para isso, existem muitas que servem para odiar outras pessoas, e até espancar elas. Isso são as pessoas que fazem as tribos serem assim.

Se você faz parte de uma tribo, cuide bem o que você faz, para não prejudicar nem você e nem os seus companheiros.

Tendo essas considerações em vista a melhor coisa é você estar com pessoas que gostam das mesmas coisas que você. Então, se você não tem uma tribo, procure já a sua, e se sinta bem como muitas pessoas que fazem parte dessas tribos. A final, pertencer a uma tribo é se sentir bem com pessoas que fazem as mesmas coisas que você.

Autor: XXXXXXXXXX



Dificuldades e oportunidades dos professores do Ensino Superior na utilização do ambiente virtual de aprendizagem Moodle⁶¹

*Ademar Felipe Fey
Eliana Maria do Sacramento Soares*

Neste trabalho, parte-se do pressuposto de que na sociedade digital o professor pode valer-se das tecnologias de comunicação e informação para qualificar sua prática pedagógica e, dessa forma, possibilitar a interação entre ele e seus alunos e também dos seus alunos entre si.

A partir dessa perspectiva, este capítulo apresenta um estudo sobre as dificuldades no uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, tendo como fundamentação teórica da investigação realizada a teoria sociointeracionista de L. S. Vigotski, na qual o processo de conhecimento acontece na mediação realizada entre o sujeito e o objeto de conhecimento e, principalmente, nas relações sociais entre os sujeitos. Nesse sentido, segundo essa teoria, pode-se dizer que o outro nos constitui.

Para Vigotski (2007), aprendemos inicialmente na relação com os outros, a partir da participação social e cultural, em relações interpsicológicas e depois in-

⁶¹ Este capítulo é um recorte da dissertação intitulada *Dificuldades e oportunidades para o professor do Ensino Superior no uso do Moodle* apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), sob orientação da Profa. Eliana Maria do Sacramento Soares, defendida em 28 de junho de 2012.

ternalizamos o conhecimento, numa relação chamada intrapsicológica (individual). Fora da escola, o sujeito internaliza os conceitos pseudocientíficos e, na escola, ocorre a internalização dos conceitos científicos, através da mediação do professor e de outros alunos mais capacitados.

Diferentemente do que ocorre na educação presencial, na educação a distância (EAD), o professor não tem contato físico com o aluno nem compartilha o mesmo espaço e tempo. Na educação a distância, que algumas vezes pode ser chamada de ensino on-line ou de ensino virtual, o professor normalmente utiliza um ambiente virtual de aprendizagem para mediar suas práticas educativas. Nessa modalidade, de acordo com as intervenções pedagógicas adotadas pelo professor utilizando o AVA, pode oportunizar-se que a interação com os alunos aconteça. É possível que o professor, ao adotar uma postura ativa e mediadora nas práticas educativas no uso do AVA Moodle, possa gerar interações com e entre os alunos que venham a constituir-se em construção de conhecimento.

Essa postura por parte do professor do Ensino Superior pode encontrar dificuldade para ser adotada, tendo em vista que algumas práticas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem ainda podem ser consideradas diretivas, privilegiando o processo de transmissão da informação e o não uso das tecnologias.

A interação, na atualidade, passa a ser um fator-chave no processo educativo, tanto na educação presencial como na educação a distância, diante do novo perfil do aluno e da possibilidade de obtenção da informação e do conhecimento por diversas mídias propiciadas pela sociedade digital. Nesse sentido, Santos (2011, p. 11) afirma que “se a atuação do professor já privilegia o diá-

logo, a flexibilidade, a interação e a motivação constante dos alunos, estamos diante de um professor com credenciais de sucesso em qualquer ambiente educativo, incluindo o virtual”.

No entanto, diante desse cenário de uma escola inserida numa sociedade digital e altamente interativa, o professor pode encontrar dificuldade de transpor suas ações educativas da educação presencial para a educação a distância, o que pode ser contornado com uma capacitação adequada, ou outro tipo de ação, que leve o professor a um processo de reflexão e redimensionamento de sua ação pedagógica, de forma a poder enfrentar o desafio de educar com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) que permeiam a sociedade contemporânea (Faria; Franciosi, 2005, p. 8).

Contexto da pesquisa

A investigação na qual este trabalho está baseado, foi realizada numa instituição do Ensino Superior, do setor privado, com um grupo de professores que utilizam ou utilizaram o AVA Moodle na sua prática educativa, tanto na educação a distância como no complemento à educação presencial, visando descobrir possíveis dificuldades técnicas ou pedagógicas nessa utilização.

Segundo Cervo *et al.* (2007, p. 57), “a pesquisa é uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio de emprego de processos científicos”. Ainda segundo os mesmos autores, realiza-se uma pesquisa científica buscando soluções para um determinado problema. Para atingir o objetivo proposto, é preciso um método que defina os passos para a coleta de dados, análise e inferências sobre os dados disponíveis, sempre em relação a uma teoria adotada.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, quando os dados coletados buscam responder à questão *como* e não *quanto*, visando aprofundar o conhecimento sobre determinada questão (Marconi; Lakatos, 2008). Segundo Severino (2007, p. 123), quando a investigação “registrar e analisar os fenômenos estudados, buscando identificar suas causas”, ela se caracteriza como descritiva ou explicativa.

A ideia da realização do trabalho de investigação citado surgiu durante uma capacitação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, numa instituição do nível superior (IES), em que o pesquisador detectou dificuldades de assimilação das informações repassadas pelos formadores, por parte de alguns dos professores-alunos.

A partir da ideia citada, desenvolveu-se a pesquisa em que a pergunta norteadora foi: que dificuldades, técnicas e pedagógicas, enfrentam os professores do Ensino Superior no uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle?

Além do objetivo de identificar e detalhar as dificuldades do professor de Ensino Superior na utilização do AVA Moodle, buscou-se também, nesta pesquisa, propor ações para a superação delas.

Como já citado, como apoio teórico a este estudo, foi adotada a teoria sociointeracionista de Vigotski, com foco na utilização dos conceitos de interação, mediação e zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Vigotski (2007), aprendemos e desenvolvemo-nos pela constante mediação da linguagem e do contexto sociocultural. Segundo esse mesmo teórico, a escola, através do professor, tem um papel importante na mediação entre o aluno e os conceitos científicos

construídos ao longo da história da humanidade. Vigotski, ao criar a sua teoria, parte do pressuposto de que o ser humano vale-se de signos e instrumentos para interagir com a natureza, nela produzindo mudanças e, ao mesmo tempo, sendo influenciado por ela.

Dentro desse contexto, a escola e os professores recebem influência da sociedade presente em seu entorno. Na atualidade, vive-se a sociedade em rede, sendo nossa vida mediada por aparatos tecnológicos, cada vez mais sofisticados, que transformam o nosso modo de viver e influenciam a forma como aprendemos e nos desenvolvemos.

Baseado nessa percepção de que as tecnologias podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, estruturou-se a pesquisa para detectar as dificuldades dos professores na utilização do Moodle, tanto em nível de dificuldades técnicas como pedagógicas, visando apontar sugestões para a sua superação.

Descrição do método utilizado

O método foi desenvolvido tendo como base o processo analítico para inferir sobre as dificuldades técnicas e pedagógicas na utilização do ambiente virtual de aprendizagem Moodle por professores, numa determinada instituição de Ensino Superior. Segundo Paviani (2009, p. 61), “O método, no sentido estrito, designa um modo básico de conhecer e, no sentido geral, indica um conjunto de regras, de instrumentos, de técnicas e de procedimentos”. Conforme o mesmo autor (Paviani, 2009, p. 75), “A análise ocupa-se com a elucidação de discursos, de proposições, de conceitos e de argumentos”.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário e uma entrevista não diretiva (semiestruturada). Segun-

do Marconi e Lakatos (2008, p. 86), “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Por sua vez, também conforme as mesmas autoras (2008, p. 81), “A entrevista tem por objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”. Para essas teóricas, a entrevista não diretiva oportuniza maior liberdade para o entrevistado responder as questões propostas, possibilitando também ao entrevistador uma melhor exploração destas.

Fazendo uso das palavras de Marconi e Lakatos (2008), o questionário utilizado nesta investigação foi escolhido pela praticidade, tanto no que se refere ao envio quanto ao recebimento por e-mail, também pela facilidade de tabulação, rapidez e precisão das respostas.

A entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir o detalhamento das questões investigadas e o agendamento de encontro individual com cada professor. A reunião de um grupo de professores num mesmo horário se mostrou inviável, pela diversidade de horários que os professores colocaram à disposição, inviabilizando a utilização de outros instrumentos de pesquisa, como o grupo focal.

O público-alvo dessa pesquisa foi composto por professores do Ensino Superior que já tivessem realizado capacitação no AVA Moodle e, também, tivesse o utilizado em sua prática educativa, tanto para disciplinas em EAD como para apoio em disciplinas presenciais.

Tanto no que se refere ao questionário como à entrevista não diretiva, foi realizado um pré-teste com pelo menos dois professores da mesma IES, para se validar esses instrumentos de coleta de dados. A partir

do pré-teste do questionário, chegou-se à conclusão de que algumas questões deveriam ser alteradas, para que se tornassem mais claras e precisas, o que efetivamente ocorreu.

O questionário foi enviado para cerca de 80 professores da IES onde se realizou a pesquisa. Procurou-se atingir como objetivo 30% de retorno, ou seja, contava-se com cerca de 24 professores participantes na etapa inicial da pesquisa. O objetivo foi alcançado, pois se conseguiram 25 professores participantes. Na segunda etapa, optou-se por serem entrevistados cinco professores, representando um percentual de 20% dos professores do grupo inicial. Fixou-se esse percentual menor para não atrasar a coleta e análise de dados.

Portanto, o questionário foi utilizado para coleta de dados inicial, num primeiro grupo de 25 professores. As respostas serviram como base para selecionar um segundo grupo de professores (de cinco participantes) que foram entrevistados posteriormente.

A seleção dos cinco professores ocorreu através dos seguintes critérios: disponibilidade para a entrevista; constatação da prévia utilização do Moodle, no momento da coleta de dados inicial; confirmação da existência de dificuldades por parte do professor.

Os dados obtidos nas respostas do questionário e da entrevista foram organizados na forma de textos, os quais constituíram o *corpus* da pesquisa, que foi analisado, tendo como apoio teórico a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2007).

A análise feita objetivou deduzir as dificuldades dos professores, tendo como base os conceitos considerados no quadro teórico. Pretendeu-se também propor ações que pudessem minimizar as dificuldades encontradas e

servir como subsídio, tanto na melhoria dos processos de capacitação dos professores no AVA Moodle quanto na reflexão, para uma ressignificação da prática educativa desses professores.

O local de investigação foi uma IES do ensino privado, a qual iniciou suas atividades com cursos superiores tecnológicos de curta duração (setor de tecnologia da informação) e, atualmente, expande seus cursos para as áreas de Administração e Engenharia. Nessa IES, o Moodle é utilizado na educação a distância e, como apoio, na educação presencial.

Instrumentos da pesquisa e coleta dos dados

O questionário foi organizado em duas partes. Na primeira, foram inseridas oito questões procurando-se definir o perfil de cada entrevistado. Na segunda, inseriram-se questões diretamente relacionadas ao tema da pesquisa, divididas em dois blocos de seis e nove perguntas, as quais visaram à coleta de dados que indicassem dificuldades técnicas e pedagógicas.

A entrevista não diretiva ou semiestruturada contou com um roteiro com três blocos de quatro perguntas, totalizando, portanto, doze perguntas iniciais, ligadas a questões envolvendo dificuldades técnicas e dificuldades pedagógicas do uso do Moodle por parte do professor, bem como de dificuldades dos alunos no uso desse instrumento. A entrevista semiestruturada tinha como objetivo o detalhamento das principais questões apontadas no questionário, para maior aprofundamento na análise dos dados.

Para validar as questões inseridas no questionário, decidiu-se realizar um pré-teste com duas professoras

da IES onde se realizou a pesquisa. O retorno das referidas professoras foi positivo, tanto com sugestões quanto ao vocabulário adotado, como também em relação às dúvidas de interpretação surgidas em algumas questões, o que nos possibilitou correções e melhorias nesse instrumento de pesquisa.

Após o pré-teste ter sido realizado, enviou-se um e-mail de conscientização e sensibilização quanto à importância na realização da pesquisa a um grupo de 80 professores, buscando-se a participação voluntária destes. Desses 80 professores, 25 se dispuseram a participar. Em seguida, enviaram-se os questionários para os professores voluntários, por e-mail, e a cada retorno codificou-se o questionário resposta de cada professor de PP1 a PP25 (Professor Pesquisado número “n”). Criou-se também uma convenção no que se refere às perguntas da 1ª e 2ª parte do questionário, com o intuito de auxiliar na organização do material e na própria análise dos dados.

De posse dos questionários respondidos, e efetuada a sua análise, realizou-se a seleção dos cinco professores para participação na entrevista semiestruturada. Os professores escolhidos traziam importantes contribuições, com diferentes posicionamentos, e, nesse sentido, optou-se pela diversidade de pensamento em vez de selecionar-se professores que tinham pensamentos comuns sobre os pontos-chave da pesquisa (dificuldades técnicas e pedagógicas). Agendaram-se as entrevistas individuais com cada professor selecionado para essa segunda etapa, verificando dia e horário disponível para a sua realização.

Realizou-se um pré-teste da entrevista semiestruturada com as mesmas duas professoras que auxiliaram no pré-teste do questionário (1ª etapa da coleta de da-

dos). Do pré-teste, surgiram informações interessantes que foram utilizadas para selecionar os cinco professores que fizeram parte dessa entrevista, além de ajustes nas perguntas a serem formuladas.

Durante a entrevista semiestruturada, foi feita a gravação de cada encontro e, posteriormente, a devida transcrição. A partir das transcrições, organizou-se a segunda parte do *corpus* da pesquisa relativa a essas entrevistas.

Descrição do processo de tratamento e análise dos dados

No tratamento e análise dos dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007). Nela, propõe-se o exame de processos de análise qualitativa num ciclo constituído de três elementos: *unitarização*, *categorização* e *comunicação*, que se constitui num movimento que possibilita a emergência da compreensão do *corpus* objeto de estudo.

Essa proposição teórica oferece alternativas de análise que pretendem evitar possível fragmentação e/ou reducionismo, que possam estar presentes, na análise de conteúdo. Para isso, inicia-se a análise textual discursiva pela leitura atenta dos registros do *corpus*, num processo de desconstrução, focando os detalhes e suas partes, tentando captar os sentidos das contribuições dos professores, observáveis nas respostas por eles dadas. Na *unitarização*, realiza-se a fragmentação do *corpus*, buscando as unidades de análise ou unidades de significado. Na *categorização*, procura-se agrupar as unidades de significados semelhantes, objetivando constituir as categorias sobre as quais se efetuará a interpretação. A etapa de *comunicação* corresponde à

busca da relação entre as categorias definidas, na procura da resposta ao problema de pesquisa.

O *corpus* foi organizado em duas partes: uma correspondente ao questionário (denominado doravante de *corpus 1*) e outra correspondente à entrevista semiestruturada (denominado doravante de *corpus 2*). A partir do *corpus 1*, realizou-se as *unitarizações* e a definição das categorias. Duas categorias foram definidas a partir da questão norteadora da investigação (categorias *a priori*) e uma emergiu da análise (categoria emergente). A partir do *corpus 2*, aprofundou-se a identificação das dificuldades na prática educativa dos professores utilizando o AVA Moodle, tendo como norteadores as categorias definidas no *corpus 1*.

Em seguida, foi estabelecido um diálogo entre as análises realizadas a partir dos *corpus 1* e *2*, na busca de construir a resposta ao problema de investigação.

Esse processo foi realizado tendo como base a teoria sociointeracionista de Vygotsky.

Análise e resultados

Primeiro, antes da análise textual propriamente dita, procedeu-se uma análise preliminar dos dados coletados por meio do questionário. Nessa análise preliminar, verificou-se o perfil dos professores entrevistados, a familiaridade com as TICs, as ferramentas do Moodle com maior facilidade ou dificuldade de utilização, vantagens e desvantagens do uso do Moodle e uma avaliação do curso de capacitação no Moodle.

Resumidamente, com essa análise preliminar, verificou-se que o perfil dos professores pesquisados, na sua maioria, encontra-se na faixa entre 26 a 40 anos, possui outra função profissional, leciona há pouco tempo (de

1 a 10 anos) e utiliza o Moodle recentemente (de 1 a 3 anos). Os professores, de forma geral, indicam ter boa familiaridade com as TICs, consideram o Moodle útil para a prática educativa e avaliam positivamente o curso de capacitação no Moodle. No entanto, um percentual expressivo de professores considerou que as ferramentas do Moodle (20%) e o curso de capacitação (33%) não atenderam suas expectativas.

Algumas ferramentas mais utilizadas na prática educativa (questionário e acesso a *links* externos) permitem supor que a prática dos professores é do ensino diretivo. As principais desvantagens do uso do Moodle apontadas pelos professores (distanciamento físico entre professor e aluno e o tempo adicional no uso do Moodle para atuar como professor na educação a distância) indicam que existem dificuldades de transposição da educação presencial para a educação a distância.

Posteriormente, tendo por base as três categorias constituídas (dificuldades técnicas e pedagógicas no uso do Moodle por parte do professor e as dificuldades do aluno na utilização do Moodle), realizou-se a análise textual discursiva do *corpus* e chegou-se às principais dificuldades apontadas pelos professores, as quais são citadas e discutidas a seguir.

As principais dificuldades técnicas apuradas foram:

- a criação de novas atividades, devido a uma quantidade muito grande de opções no AVA Moodle;
- a elaboração do questionário, devido ao tempo despendido;
- a difícil implementação dos relatórios das atividades realizadas pelos alunos;

- a criação de links a arquivos, devido à quantidade de operações necessárias.

Abaixo, seguem as falas dos professores representativas dessas dificuldades técnicas:

Para mim, a maior dificuldade é descobrir dentre todas aquelas opções das atividades (e) descobrir para que cada uma delas funciona (PP1).

Outra ferramenta que eu acho um pouco mais complicada, que demanda tempo, ela não é complicada, mas, sim, ela é trabalhosa, é postar arquivos no Moodle, é a quantidade de clicks desnecessária, escolher, enviar, depois enviar, depois jogar na página, então é complicado, especialmente na nova versão (PP2).

[...] eu tinha dificuldade de analisar as atividades, de analisar realmente o aluno na íntegra, uma dificuldade que eu senti de conseguir enxergar o que os alunos fizeram, quantos fizeram, de fazer a avaliação (PP3).

Devido ao tempo que (se) leva para construir um questionário para a disciplina. Poderia ser algo mais simples e rápido (PP14).

Verificou-se que a questão do tempo despendido pelo professor no uso do Moodle é causa de preocupação e de possível resistência no uso do AVA. Percebe-se que as dificuldades técnicas apontadas podem afetar a prática pedagógica do professor, no sentido da não utilização o Moodle enquanto tais dificuldades persistirem.

Percebe-se também que há uma inter-relação das dificuldades técnicas com as pedagógicas. Se um determinado professor não está confiante na capacidade pedagógica do Moodle ou de uma TIC qualquer, parece lógico supor que ele não irá dedicar-se à sua utilização, sobressaindo, nesse caso, a dificuldade técnica do seu uso, muito embora as causas possam ser, na realidade, de fundo pedagógico ou epistemológico.

Pelas respostas dos professores, é possível inferir que há a possibilidade de melhoria na capacitação para o Moodle e que essa capacitação pode resultar num melhor uso do AVA na prática educativa dos professores.

Já as principais dificuldades pedagógicas apontadas foram:

- a dificuldade de conseguir a participação e interação dos alunos;
- a dificuldade de criação de atividades atrativas para os alunos;
- a dificuldade de transposição de atividades na educação presencial para a educação a distância.

Abaixo, seguem as falas dos professores referentes a essas dificuldades pedagógicas:

Tento motivar os alunos à participação inicialmente com atividades mais dinâmicas, despertando o interesse (PP3).

O professor deve incentivar o aluno a trabalhar. Esse é o maior desafio. Porque o aluno espera um feedback quase que imediato (PP9).

Minha dificuldade é a de criar alternativas atrativas de interação entre os alunos (PP10).

O que é difícil, em alguns casos, (é) a criação de atividades que chamem a atenção do aluno e que façam com que ele se dedique mais às atividades e resolução das mesmas, facilitando o seu próprio aprendizado (PP19).

[...] é difícil controlar os acessos dos alunos, não são todos que participam. Aliás, a maioria (não participa) (PP25).

As dificuldades pedagógicas constatadas parecem estar entrelaçadas e constituem uma grande preocupa-

ção do professor nas duas modalidades educativas. Elas mereceriam um maior aprofundamento por parte de novos pesquisadores, que poderiam investigar tanto os professores como os alunos, em busca de respostas para essas questões.

Alguns professores entrevistados mostraram-se céticos no uso do Moodle e da educação a distância. No entanto, segundo esses mesmos professores, talvez tenha faltado uma melhor orientação quanto ao uso eficaz dessa TIC, em nível técnico e pedagógico. Os professores ressentem-se de um maior conhecimento sobre as vantagens e desvantagens do uso do Moodle na sua prática educativa. A falta de *cases* de sucesso do uso do Moodle nas capacitações é citada pelos entrevistados. Os *cases* serviriam de orientação para o uso adequado do Moodle nas atividades de sala de aula, presencial ou on-line. Esses comentários evidenciaram a importância da capacitação dos professores no AVA Moodle.

Todavia, parece que de nada adianta uma adequada capacitação, se o professor não se sente atraído e motivado para adotar o Moodle ou as TICs na sua prática educativa. Torna-se importante a reflexão do professor sobre essa questão e, conseqüentemente, a revisão de suas concepções pedagógicas e epistemológicas.

Tendo-se como base os conceitos teóricos de Vigotski, referentes ao grande valor da linguagem como mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito cognoscente num contexto sociocultural, percebe-se a importância de todas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (professores, alunos e instituição) estarem cientes das vantagens e potencialidades do uso da tecnologia (mais uma dentre outras linguagens) na educação. Vigotski (2003) foi um professor e psicólogo que considerava extremamente

importante o conhecimento técnico e pedagógico por parte do professor.

Pode-se dizer que essa aptidão do professor vai depender do momento social e histórico em que a escola e a educação estão inseridas. Afinal, seria possível o professor sentir-se apto quando o aluno tem acesso, de qualquer lugar, inclusive da própria sala de aula presencial, a uma determinada informação que nem sequer o professor tem ciência de que existe? Nesse sentido, e tendo-se em conta a visão da teoria sociointeracionista de Vigotski – a qual preconiza que o homem interage com o outro e com a natureza por meio de signos e instrumentos criados pelo próprio homem ao longo da existência da humanidade – e a educação inserida numa sociedade da era digital, fica clara a necessidade de o professor apropriar-se do uso das TICs para poder mediar e compartilhar com os alunos as possibilidades de acesso às informações e às novas formas de construção do conhecimento.

Aparece também na análise, agora de forma mais nítida, a questão da dificuldade de quebra de paradigma entre a educação presencial e a educação a distância. Constatou-se que a transposição da educação presencial para a educação a distância, das práticas educativas utilizadas pelos professores, foi uma das principais dificuldades apontadas pelos educadores pesquisados.

No contexto do presente trabalho, entende-se que a dificuldade de transposição da educação presencial para a educação a distância, engloba todas as dificuldades que o professor da educação presencial possui para realizar as mudanças técnicas e pedagógicas necessárias para atuar efetivamente na educação a distância.

Para que essa transição da educação presencial para a educação a distância ocorra de forma satisfatória, Carneiro *et al.* (2008, p. 7), em pesquisa realizada visando investigar essa transposição, ponderam:

Percebeu-se até este momento, três pontos importantes para que a transição ocorra naturalmente: experiência do professor no ensino presencial, conhecimento sobre a metodologia EaD adotada, entendimento sobre a visão de um aluno a distância e a visão de um tutor a distância.

Verifica-se, no exposto, que a experiência do professor é levada em consideração, pois o conhecimento adquirido na educação presencial não é anulado pelo conhecimento obtido na educação a distância, antes pelo contrário, eles podem ser complementares. O conhecimento sobre a metodologia EAD vai ao encontro da necessidade de uma devida capacitação e planejamento das disciplinas na nova modalidade educativa. Quanto à visão do papel do aluno e do professor/tutor na educação a distância, é outro fator com o qual se concorda que seja fundamental. É justamente essa visão que os professores de nossa pesquisa demonstraram a necessidade de ter e de serem auxiliados para obtê-la (através de uma capacitação melhor planejada e com foco em *cases* de sucesso).

Nesse ponto, parece claro o conflito que pode ocorrer na sala de aula presencial relativo à utilização das TICs: por um lado, pode haver a resistência do professor no seu uso e por outro lado uma maior utilização por parte do aluno, especialmente os chamados nativos digitais.

Mehlecke e Torres trazem importantes contribuições ao concluírem sua pesquisa sobre as estratégias de interação adotadas pelo professor da sala on-line, que,

a nosso ver, sintetizam uma boa parte do processo de transposição da educação presencial para a educação a distância:

Sabemos que a transição da experiência do educador desde a modalidade presencial até a modalidade a distância envolve uma série de desafios importantes, como a aplicação de estratégias de interação mais dialógicas, que sigam menos a lógica pergunta-resposta e que permitam o maior aproveitamento das colaborações dos alunos na construção do conhecimento e das discussões que se realizam na sala de aula *on-line*. O reconhecimento de que o conteúdo é apenas um dos elementos a serem trabalhados permite ao professor visualizar o papel fundamental que tem a integração do grupo de alunos como uma comunidade que colabora e aprende conjuntamente. A promoção da interação entre os alunos, da capacidade de comunicação pessoal, passa a se incorporar entre as tarefas do professor (Mehlecke; Torres, 2006, p. 5-6).

Por último, seguem as principais dificuldades dos alunos no uso do Moodle apontadas pelos professores investigados:

- falta de “conhecimento base” do Ensino Médio;
- falta de motivação na utilização do Moodle;
- pouca participação e interação nas atividades no Moodle.

Abaixo, seguem as falas dos professores referentes a essas dificuldades dos alunos no uso do Moodle:

A dificuldade é o nível em que os alunos se encontram, os mesmos (em sua grande maioria) chegam com poucos recursos do Ensino Médio e isso dificulta a adoção desta ferramenta (PP1).

Através da resposta aos questionamentos e estímulo a vencer as resistências e conhecer mais os recursos da ferramenta (PP2).

A meu ver, a maior dificuldade é a falta de conhecimento sobre a ferramenta por parte dos alunos (PP3).

Eu atribuo essa baixa adesão à incapacidade do professor de fazer uma aula a distância interessante, certo, primeiro aspecto. Um segundo aspecto é mais uma questão cultural, que o ensino a distância exige uma certa disciplina de quem está no outro lado – o aluno. Então, se o aluno não tiver disciplina tu podes ter a melhor aula do mundo (PP4).

Em relação à dificuldade de falta de “conhecimento base” do Ensino Médio parte do aluno ingressante na IES, ocorrendo ela, em maior ou menor escala, pelos fatos citados, o professor em sala de aula ainda detém o poder de analisar a situação, de realizar uma avaliação das Zonas de Desenvolvimento Potenciais (ZDPs) dos alunos e de estabelecer a melhor estratégia possível para acelerar a aprendizagem e o desenvolvimento desse aluno. Novos estudos podem ser dedicados a esse assunto e trazer contribuições para se entender melhor esse problema e, então, verificar as possíveis soluções.

Já uma análise mais aprofundada das dificuldades de motivação, de participação e interação dos alunos tem muito a colaborar com o processo de ensino e aprendizagem, tanto na educação presencial como na educação a distância. Por que os alunos se sentem desmotivados? Por que os professores têm tanta dificuldade de criar atividades que tragam o aluno para a interação? Acredita-se que essas questões ensejariam uma nova pesquisa científica.

É possível que residam nessa discussão dois dos maiores problemas da educação da atualidade, sendo que, talvez, as causas e a solução não estejam apenas no ambiente escolar, mas permeiem a sociedade, envolvendo questões tais como: a ética, os bons costumes, a valorização dos professores e dos profissionais no mercado.

Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem assemelha-se a uma fórmula matemática com três fatores, ou seja: processo de ensino e aprendizagem = trabalho do professor + trabalho do aluno + trabalho da instituição. Se um dos fatores tiver baixa participação, o resultado pode ser fraco, no sentido de não se atingir a qualidade desejada nesse processo.

Moran (2009, p. 13) compreende que “Ensinar depende também de o aluno querer aprender e estar apto a aprender em determinado nível (depende da maturidade, da motivação e da competência adquiridas)”. Segundo esse mesmo autor,

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros da caminhada do professor-educador (Moran, 2009, p. 17).

Para cumprir seu papel, o professor necessita levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, procurando atuar no nível de desenvolvimento do aluno em que ele possa construir conhecimento com ajuda, ou seja, na Zona de Desenvolvimento Proximal. Portanto, a identificação do nível de conhecimento dos alunos é uma tarefa importante que o professor precisa buscar, bem como estratégias que estimulem o aluno a construir conhecimento em sua ZDP. Mais uma vez, cabe aqui o comentário sobre a necessidade de uma devida capacitação pedagógica para que o professor estabeleça estratégias de aprendizagem competentes, superando a falta de base comentada e estimulando o aluno para a busca do saber.

Considerações finais

A sala de aula atualmente recebe a influência de novos instrumentos e ferramentas criados pelo homem na sociedade digital, as chamadas tecnologias de informação e comunicação (TIC), que podem transformar-se em potenciais recursos para auxiliar no processo educativo dos professores.

Baseado nessa percepção de que as tecnologias podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, estruturou-se a pesquisa no intuito de detectar as dificuldades dos professores na utilização do Moodle, em nível de dificuldades técnicas e pedagógicas, visando apontar sugestões para a sua superação.

O resultado da pesquisa confirma a existência das dificuldades técnicas e pedagógicas no uso do Moodle por parte dos professores pesquisados. No entanto, as oportunidades apresentam-se para o professor que desejar realizar a transição de uma prática de educação tradicional para uma prática educativa sociointeracionista.

Percebeu-se que uma inter-relação das dificuldades técnicas com as dificuldades pedagógicas transparece nas questões apontadas, como o tempo adicional necessário para o trabalho com o Moodle e a resistência à sua utilização devido a esse tempo despendido. Considera-se que, na medida em que o professor conhecer o AVA Moodle adequadamente, as possibilidades pedagógicas serão vislumbradas. Nesse momento, então, o professor poderá superar as suas dificuldades técnicas.

O processo de transposição da educação presencial para a educação a distância (entendido aqui como as mudanças técnicas e pedagógicas necessárias para o professor proveniente do ensino presencial atuar no ensino a distância) pressupõe que o professor poderá

utilizar-se da tecnologia, para, através das suas intervenções pedagógicas, promover a interação com os alunos e para atuar como mediador entre estes e o objeto de conhecimento. Para tanto, é possível supor que o professor assumirá novas funções no processo educativo, provavelmente tendo que sair do paradigma da educação tradicional para uma educação construtivista. Nesse ponto, a resistência ao uso do Moodle ou das tecnologias pode ocorrer. Acostumado a uma prática pedagógica diretivista, o professor pode ter dificuldade para assumir uma postura dialógica e dialética, tanto na sala de aula presencial como na sala de aula a distância.

Como ação para superação das dificuldades encontradas na pesquisa, sugere-se redimensionar a capacitação para o uso do Moodle, contemplando os conceitos de interação, mediação e de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski, a fim de que o professor possa criar estratégias e intervenções pedagógicas que possam levar à sociointeração, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem.

Considera-se também que o uso das TICs pode ocasionar a reflexão metacognitiva por parte do professor, no momento em que ele tenha que planejar atividades na sala de aula virtual utilizada na educação a distância para que a interação e a mediação aconteçam, objetivando a aprendizagem por parte dos alunos. Isso pode desafiar o professor a repensar a sua prática educativa, levando-o à busca de uma ressignificação pedagógica e epistemológica.

O uso das tecnologias na prática educativa, tanto na educação presencial como na educação a distância, pode alterar nossas crenças; e os nossos paradigmas também podem ser modificados, pois passamos a interagir de outras maneiras com os nossos interlocutores e, dessa

forma, fazemos outras leituras do mundo a nossa volta. Essas alterações podem constituir-se em um potencial desenvolvimento dos professores, tanto no patamar técnico como no pedagógico e epistemológico. O fato é que as dificuldades existem, mas a sua superação pode resultar em uma considerável transformação pessoal e profissional dos professores.

Referências

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FARIA, E. T.; FRANCIOSI, B. R. T. *De professor(a) presencial para o professor(a) virtual: a capacitação docente em EAD*. 2005. Disponível em: <http://ricesu.com.br/ciqead2005/trabalhos/11.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2011.

FEY, A. *Dificuldades e oportunidades para o professor do Ensino Superior no uso do ambiente virtual Moodle*. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEHLECKE, Q. T. C.; TORRES, A. Estratégias do professor para promover a interação dos alunos nas aulas a distância on-line. *Revista Liberato*, v. 7, n. 8, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0131010717395616.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2009.

PAVIANI, J. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul: EducS, 2009.

SANTOS, G. L. dos. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 307-320, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

scielo.php?pid=S1517-97022011000200007&script=sci_arttext.
Acesso em: 21 dez. 2011.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O processo educativo escolar e a missão da escola frente aos valores⁶²

Viviane Catarini Paim
Paulo César Nodari

O artigo apresenta um recorte da dissertação *Valores e Educação: a escola deve educar para valores?*, em especial o terceiro capítulo no qual faz referência à missão da escola frente aos valores, levando em consideração a descrição da sociedade contemporânea exposta por Zygmunt Bauman e também a concepção de valores trazida por Max Scheler. Desse modo, como culminância, o terceiro capítulo expõe a análise do Projeto Político-Pedagógico de uma instituição educativa para tecer uma relação entre o processo educativo escolar e a educação para valores. Diante disso, o texto destaca cinco valores que, presumidos do Projeto Político-Pedagógico, tomam uma outra ressignificação, considerando que estão enraizados na cultura e na história.

Para destacar a missão da escola frente à formação de valores, urge ocupar-se de dados concretos para validar os aspectos que circundam a concepção, as teorias, os pressupostos que fazem parte das práticas realizadas no processo educativo escolar, uma vez que a escola está condicionada, não só, mas também, a normas e planos.

Desse modo, a escolha do documento chamado Projeto Político-Pedagógico (doravante: PPP) é válido para

⁶² Este artigo tem origem na dissertação intitulada *Valores e Educação: a escola deve educar para valores?*, sob a orientação do Prof. Paulo César Nodari, defendida em 23 de março de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul.

compreender esses dados, já que é a partir desse documento que a escola organiza-se pedagogicamente e no qual explicita e define a sua meta em relação à formação dos sujeitos. Isso envolve a explicitação de alguns valores, bem como a concepção de homem e de sociedade.

O PPP escolar tem a função de especificar as ações da escola frente ao seu contexto, à sua realidade, aos seus problemas e, ainda, às ações pretendidas para resolvê-los. A partir de seus dados reais, a escola elabora sua proposta educativa, compreendendo todos os aspectos necessários para a construção, ação e avaliação do seu fazer pedagógico, considerando as transformações de sua comunidade local, relacionando-as às transformações da sociedade em geral, procurando então educar para essa realidade. Por isso, esse documento é considerado fator importante no desenvolvimento do trabalho da escola. No PPP, há uma dimensão de planejamento, de participação, de sistematização, de registro, de diagnóstico, de análise, de metas e ações.

O documento possui o conceito *político* por cumprir a função de redefinir a quem ensinar, bem como que sociedade formar. É por estar situada no âmbito de uma sociedade composta por cidadãos que a escola possui uma dimensão política, do mesmo modo como define a sociedade que ela quer formar, para que, nela, possam viver os sujeitos formados pelas aprendizagens almeçadas. Já o conceito *pedagógico* é sumamente importante no sentido de que, para atingir os propósitos, é essencial elaborar ações pedagógicas com a finalidade de alcançá-los. É no PPP que se compreende a real proposta de educação que a escola defende, e, a partir da sua proposta, analisa-se se a concepção de homem e de formação está contemplando a perspectiva de valores.

Tomando em análise o referido documento, como concepção de ser humano, o PPP apresenta um sujeito capaz de participar da sua comunidade, sendo autônomo nas suas decisões, portador de habilidades, potencialidades, criatividade e cidadania, visando ao bem-estar social. A partir dessa concepção, é importante lembrar como Scheler (1986) compreende o ser humano no processo da educação: um ser livre capaz de autoeducar-se, não se troncando a cópia de um modelo, mas fazendo-se a si mesmo a partir deste.

A Escola, para atingir o pressuposto de formar um sujeito participante, autônomo, cidadão, portador de habilidades e competências, visando ao convívio social, procura solidificar a sua proposta pedagógica, entendendo o processo de educar como aquele que favorece a formação dos alunos mediante um processo dinâmico e de qualidade, desenvolvendo integralmente o aluno. A partir desses objetivos, a Escola desenvolve ações que pressupõem situações de aprendizagem no favorecimento da observação, reflexão, julgamento e decisões para uma ação coerente e transformadora.

A Escola tem como objetivo formar um indivíduo que possa conviver em sociedade, já que isso demanda alguns requisitos essenciais, dentre eles, saber dialogar, ser justo e solidário. As ações devem ser voltadas para esse propósito. Sendo assim, a Escola prima por uma educação calcada nos valores. Em todas as metas, procura ela estabelecer uma ligação com aspectos que sejam capazes de formar os sujeitos para a convivência em sociedade. E, para essa convivência, a Escola acredita ser importante alguns valores, como o diálogo, a responsabilidade, o respeito, a não violência.

A partir da breve análise apresentada, cabe destacar a missão da Escola frente aos valores que se apresentam

na sociedade e que se refletem nos processos educativos escolares.

1 A missão da Escola frente aos valores

A partir do PPP analisado, elencam-se cinco valores que podem ser considerados fundamentais e imprescindíveis à formação dos sujeitos, bem como inerentes ao processo educativo escolar, pois se entende que todo ato educativo está permeado de valor. “Não há educação sem valor”. (Pourtois; Desmet, 1999, p. 171). Da mesma forma, a Escola caracteriza-se como uma das instituições em que se desenvolvem as relações humanas, e, por isso, os valores se revelam nos processos educativos, nas ações dos indivíduos, na cultura escolar e demais processos que ocorrem no cotidiano escolar.

Portanto, os cinco valores aqui elencados tomarão relação exclusiva com o processo educativo escolar, compreendendo que são fatores essenciais para a convivência em sociedade. Nesse sentido, faz-se necessário anunciá-los, defini-los e, o mais importante, ressignificá-los, apesar de já estarem presentes no PPP, implícita ou explicitamente. No mesmo sentido, considerá-los como valores éticos, que, dentre os demais existentes, podem contribuir para a formação humana. São eles: respeito e dignidade humana; diálogo; justiça; autonomia e cidadania. A escolha desses valores se dá por reconhecê-los como parte integrante do mundo sociocultural, por estarem enraizados na cultura construída através da história e por, estarem presentes no PPP analisado, tomando aqui outra ressignificação.

1.1 Respeito e dignidade humana

Tomando em consideração as características, presentes na sociedade atual, ou seja, a existência de uma

sociedade plural, com diferentes grupos, culturas, diversas crenças, religiões e grupos culturais, torna-se imprescindível à escola, no seu processo educativo, enfatizar o respeito como um valor a ser engajado na formação do ser humano, já que a escola configura-se como um ambiente permeado por grupos heterogêneos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante: PCNs) enfatizam que o respeito é um tema impregnado na prática cotidiana da escola e entendido como importante na prática de atitudes e valores, pressupondo o convívio social. Ressalta: “Espera-se que o aluno seja capaz de perceber e respeitar o fato de existirem, num grupo, diferentes opiniões, desejos e ideias; diferentes formas de expressão e participação e diferentes processos de aprendizagem, sendo o seu próprio um deles” (Brasil, 1997, p. 115).

Nesse sentido, o convívio na escola é uma excelente oportunidade para praticar o valor do respeito, pois é na convivência com o outro que se estabelecem as relações respeitadas com os demais. A convivência, para Jares (2008), está permeada por todas as relações humanas e pressupõem determinados valores, forma de organização, sistemas de relação, normas para enfrentar conflitos, etc. A convivência “é inerente a qualquer processo educativo” (Jares, 2008, p. 15). Para o autor, educar para a convivência deve ser questão prioritária da educação, do mesmo modo que ressalta o respeito como uma “qualidade básica e imprescindível que fundamenta a convivência democrática em um plano de igualdade e contém implícita a ideia de dignidade humana” (Jares, 2008, p. 31).

Percebe-se, pois, que o respeito está imbricado à dignidade humana. Um dos autores que mais claramente expressou-se acerca da dignidade do ser humano foi

Kant, em sua obra, *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Ainda que este artigo não tenha o propósito de desenvolver as ideias de Kant referente à obra citada, afirma-se que o autor traz uma contribuição excelsa sobre a dignidade humana, lembrando que, para Kant, o ser humano não pode ser tratado simplesmente como meio. Deve ser tratado como fim e, por isso, tem dignidade. Enquanto as coisas têm valor, o ser humano tem dignidade. Afirma Kant:

O homem e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas acções, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ser considerado simultaneamente como fim. Todos os objectos das inclinações têm somente um valor condicional, pois, se não existissem as inclinações e as necessidades que nelas se baseiam, o seu objecto seria sem valor. [...] Os seres cuja existência depende, não em verdade da nossa vontade, mas da natureza, têm contudo, se são seres irracionais, apenas um valor relativo como meios e por isso se chamam coisas, ao passo que os seres racionais se chamam pessoas, porque a sua natureza os distingue já como fins em si mesmos [...] (Kant, 2009, p. 72).

Por isso, todo ser humano, pelo fato de sê-lo merece respeito, tem dignidade, pois é concebido como um ser racional, diferenciando-se dos seres irracionais. Os seres irracionais, para Kant, são coisas que possuem valor relativo, pois eles deixam-se guiar pelos instintos e inclinações e são avaliados de acordo com a sua utilidade. Por sua vez, o ser humano, considerado fim em si mesmo e não simplesmente um meio, possui a consideração e atribuição absoluta quanto à sua dignidade. A dignidade lhe é atribuída como absoluta, na medida em que ele, estando submetido à lei moral, torna-se também legis-

lador universal, de acordo com a sua vontade racional. O ser humano age de tal maneira que reconhece a si e aos outros como fins em si mesmos. “*Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio*” (Kant, 2009, p. 73) [grifos do autor]. Nesse sentido, de acordo com Kant (2009, p. 75), a ação do ser humano deve estar de acordo com a humanidade na pessoa como fim em si mesmo.

1.2 Diálogo

A comunicação entre os indivíduos pode ocorrer de diversas maneiras. O ato de dialogar está presente em várias situações cotidianas do ser humano. Em todas as formas de relações, o diálogo é imprescindível e necessário. Cabe salientar que a linguagem, no século XX, tornou-se paradigma. Alguns afirmam que não há salvação sem ela e, por isso, o diálogo é fundamental.

Desse modo, a escola tem a missão de fazer do diálogo um valor presente no seu processo educacional e um importante instrumento na resolução dos conflitos. Colocá-lo como uma alternativa de solução dos problemas pode ser uma forma significativa de inibição da violência, pois, nessas situações, o diálogo deve ser entendido como a busca de uma solução justa para ambos os lados, em respeito aos direitos de cada um.

Muitas situações de conflito ocorrem na escola, e, nesses momentos, é necessário estabelecer o diálogo como forma exclusiva de resolvê-los. No PPP, percebe-se um viés que valoriza o diálogo como forma de resolução de conflitos, como integração com os alunos em momentos e situações formais e informais e como parte importante no processo educacional, já que, através do

diálogo, dá-se a comunicação necessária para socializar, informar, debater, refletir, integrar.

Para Jares (2008), o diálogo configura-se como um conteúdo essencial da pedagogia da convivência, juntamente com o respeito e os direitos e deveres que encarnam os direitos humanos. O autor compreende o diálogo como um meio de melhorar as relações e resolver os conflitos.

O diálogo é um fator essencial para dar e melhorar a qualidade de vida das relações humanas. [...] Quando se rompe o diálogo, se está inviabilizando a possibilidade da convivência em geral e de poder resolver os conflitos, em particular (Jares, 2008, p. 33).

A prática do diálogo em conformidade com o respeito anula a violência e reforça a resolução de conflitos de uma forma não violenta. A partir dessa perspectiva, deve-se educar para o diálogo e construir uma proposta educativa que garanta a ênfase aos valores indispensáveis à convivência, entre eles o diálogo e o respeito.

1.3 Justiça

A justiça é um tema bastante debatido na sociedade contemporânea, pois pode ser compreendida de formas diferenciadas dependendo de cada cultura, cada contexto social ou situação. Destaca-se que a justiça está ligada diretamente ao agir. A palavra justiça traz consigo uma longa tradição e o peso de um dos conceitos mais trabalhados ao longo da história ocidental.

No PPP, encontram-se alguns aspectos que desencadeiam a formação de um sujeito que valorize a justiça. Para tanto, é necessário compreender o que se entende por justiça, aqui elencada como um valor essencial. Para esse propósito, cabe destacar a teoria de John Rawls, um, entre muitos, dos autores que trabalham mais dire-

tamente com a justiça. A referência a Rawls se dá na tentativa de apresentar uma definição sobre justiça e por caracterizar-se como um dos autores mais estudados na atualidade no que se refere à justiça. Sua obra principal, de 1971, intitula-se *Uma teoria da justiça (A Theory of Justice)*. Cabe salientar que, independentemente de sua linha filosófica, as breves ideias trazidas por Rawls são válidas para ressaltar a justiça como um valor de essencial importância.

Para Rawls (1993, p. 27), a justiça é “a virtude primeira das instituições sociais, tal como a verdade o é para os sistemas de pensamento”. Cabe salientar que a teoria de Rawls leva em consideração o princípio de equidade, ou seja, a concepção de um princípio de justiça em uma sociedade de iguais. A justiça tomará relação com a escola e os processos educativos, independentemente do princípio de equidade. Ainda, para construir uma sociedade justa, a igualdade de liberdades e direitos entre os cidadãos é considerada como definitiva; os direitos garantidos pela justiça não dependem de negociação política ou interesses sociais.

No PPP em análise, não há clareza sobre o princípio de justiça adotado pela Escola ou ênfase no que se refere ao conteúdo. Entretanto, em várias passagens do documento, percebe-se que, dentre os objetivos e organização pedagógica e curricular, existe uma possível relação com o desenvolvimento de situações que levem o aluno a refletir sobre o justo e o injusto.

Do ponto de vista educativo, é necessário pensar a justiça como parte das diferentes instâncias sociais, devendo ser um aspecto considerado em todas as relações, e, o mais importante, que se saiba a diferença entre o justo e o injusto, perante uma sociedade diversificada. Às vezes, o que é justo para um é injusto para outro, em

conformidade com os princípios e crenças que segue. Porém, é fundamental estabelecer um sentido de justiça que prevaleça no processo educacional e que, através de suas ações e propósitos, possa adotar uma concepção de justiça que defina o que é justo ou injusto e esclareça as diferentes posições sobre justiça das diferentes culturas e sociedades.

1.4 Autonomia

Nos espaços educacionais, muito se discute sobre a autonomia e a formação de sujeitos autônomos. No PPP, o conceito de autonomia perpassa por grande parte dos objetivos e fins que a escola se propõe a realizar. Mas o que significa formar um sujeito autônomo? Ou o que se espera de um indivíduo autônomo, sem desconsiderar a convivência com os demais e com o contexto social no qual está inserido?

Jares (2008, p. 63) oferece uma pequena distinção acerca da formação de pessoas autônomas: “A primeira necessidade para formar pessoas autônomas é torná-las conscientes das coordenadas que explicam seu entorno”. A questão da autonomia está relacionada com o conhecimento, bem como a consciência sobre os aspectos que perfazem o contexto da sociedade. Dessa maneira, é possível compreender que os atos autônomos devem considerar o conjunto de uma sociedade.

Podem-se encontrar diversas conceituações sobre a autonomia, mas para defini-la com mais sustentação, é imprescindível referenciar Kant, um dos principais autores que fundamentaram a autonomia em seus estudos.

Kant pertence ao período moderno e destaca-se no advento do chamado Iluminismo, o qual se alicerça na Metáfora das Luzes, ou seja, na ideia de esclarecimento

do homem⁶³. Na perspectiva do Iluminismo, a razão do homem torna-se um aspecto importante nesse processo de esclarecimento, havendo nela princípios *a priori* que estão contidos na própria razão humana. Kant, no texto da primeira edição de *Crítica da razão pura*, afirma: “A razão humana tem um sentido singular: sente-se importunada por questões a que não pode esquivar-se, pois elas lhe são propostas pela própria natureza da razão” (Kant, 2011, p. 13). No sentido de valorização da razão, Kant chega ao conceito de lei moral e dever. A filosofia moral, para Kant, “ressalta com evidência da ideia comum do dever e das leis morais” (Kant, 2009, p. 15). A lei moral, entretanto, é intrínseca a todo ser racional, sendo que ela se distingue das coisas empíricas, baseadas na experiência, mas fornece ao ser racional leis *a priori*. A lei moral é pura e autêntica.

Nesse sentido, a vontade do homem é altamente posta em evidência, sendo que essa vontade se dá conforme uma lei própria: a lei da razão. Kant enfatiza que tudo na natureza age segundo leis, entretanto, apenas o ser dotado de razão é capaz de agir conforme as leis, sendo que somente a razão determina a vontade. “Só um ser racional tem a capacidade de agir *segundo a representação* das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma *vontade*” (Kant, 2009, p. 50, grifos do autor).

Kant distingue a autonomia da heteronomia. Heteronomia é considerada uma vontade ditada pelos objetos externos, do desejo, que não está vinculada ao uso da razão. A autonomia, por sua vez, torna-se fundamental para o desenvolvimento da razão e da moralidade. A

⁶³ Em nível geral, salienta-se que se compreende aqui por Metáfora das Luzes não apenas um acontecimento, nem um movimento intelectual, tampouco um modismo de certa época, mas o processo de esclarecimento do homem, isto é, o processo progressivo de os homens serem capazes de pensar por si mesmos (Falcon, 1994, p. 8).

autonomia caracteriza-se como o princípio de que todo ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas de sua vontade (Kant, 2009, p. 80), vontade conforme uma lei própria, a lei da razão. Assim, pode-se julgar a si mesmo e às suas ações, sempre considerando a si mesmo e os outros como fins em si mesmos e não simplesmente como meios (Kant, 2009, p. 80-81). Esse pressuposto relaciona a autonomia com o princípio de moralidade. “A moralidade consiste pois na relação de toda a ação com a legislação, através da qual somente se torna possível um reino dos fins” (Kant, 2009, p. 81).

Partindo dessa perspectiva de autonomia defendida por Kant, cabe relacioná-la à educação. Se a vontade determina a escolha moral do homem, esta é sempre condicionante das influências da razão e da sensibilidade (Pinheiro, 2007, p. 111). Para Kant, sabemos que, se a vontade é determinada pela razão, então ela é livre, autônoma. Por outro lado, se basear-se no subjetivo sensível, ou seja, nas emoções e nos sentimentos, essa vontade é heterônoma, ao contrário da autonomia. “Os sentimentos, segundo Kant, [...] variam demais de pessoa para pessoa e de época para época para serem a fonte da ordem moral. Somente a razão está apta para produzir as necessidades requeridas nas leis de um mundo” (Schneewind, 2001, p. 548).

Portanto, para Kant, a educação, no intuito de valorizar a autonomia, deve efetivar-se na moralidade, ou seja, “a educação moral deve originar-se de um exame crítico da razão prática, destinada a fundar o ser racional para além dos desejos e das necessidades” (Pinheiro, 2007, p. 108). Desse modo, é necessário construir uma proposta educativa que leve à formação de um sujeito capaz de viver em sociedade, tornando-se responsável e

consciente de suas ações. Desse modo, a educação direciona a criança a sair do estado de menoridade (incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção do outro), considerando as regras fundamentais que comandam a sociedade.

A criança apropria-se de um pensamento, julgando a razão em função de um dever. “Ela se dá suas próprias leis e cumpre as ações por dever e não por inclinação” (Pinheiro, 2007, p 109). A autonomia, nesse sentido, relaciona-se com a responsabilidade dos atos da vontade, sendo bom moralmente, segundo Kant, somente o ato que se vincular à razão.

Entretanto, de acordo com os estudos de Scheler, há um equívoco na teoria de Kant, e, desse modo, a autonomia não poderia ser relacionada ao princípio de moralidade. Para Scheler (2001, p. 642), a autonomia não deriva da razão, na medida de participação de uma legalidade racional, mas um predicado da pessoa como tal. Ainda, para Scheler, há duas classes de autonomia: a autonomia da intuição pessoal do bem e do mal em si e a autonomia do querer da pessoa que é dado como bem ou mal. Nesse duplo sentido, somente a pessoa autônoma e os atos derivados desta possuem um valor de um ser e um querer com relevância moral.

Desse modo, para Scheler, isso não quer dizer que toda pessoa autônoma é somente uma pessoa boa (como ser moral): “A autonomia é simplesmente o suposto da *altura* moral da pessoa e de seus atos, em quantos estes são atribuídos a essa mesma pessoa” (Scheler, 2001, p. 643, tradução nossa, grifo do autor). Os atos dotados de valor moral são unicamente atos autônomos da pessoa.

Todavia, para fazer uso de seu entendimento próprio, faz-se necessário observar aquilo que Scheler, assim como Kant, diz quanto à autonomia, sendo ela um querer da pessoa. É preciso ter responsabilidade sobre os atos desse querer, pois é essencial que a autonomia seja um predicado da pessoa como aperfeiçoamento e crescimento pessoal e não atos que possam prejudicar as relações com os demais ou atos que desrespeitem a si mesmo ou ao próximo.

Se a Escola, conforme o seu PPP, está pensando em formar um sujeito autônomo, levando em consideração o contexto social e suas características subjacentes, então, pode-se afirmar que a autonomia realizada na escola terá implicações na autonomia realizada na prática social. Sem dúvida, nessa prática, o aluno terá consciência de que a autonomia servirá para um “fazer-se”, no seu processo de vida no mundo (Scheler, 1986). Nesse sentido, Jares (2008, p. 100) assevera: “Não podemos esquecer que atitudes e valores são transmitidos não tanto pelo que se diz, mas pelo que se pratica”.

Logo, pensa-se a autonomia como um valor importante para o desenvolvimento da sociedade, mas, sobretudo, como um atributo da pessoa que se questiona perante as transformações da sociedade, sendo capaz de demonstrar um comportamento reflexivo e consciente, agindo com liberdade e responsabilidade.

1.5 Cidadania

Diante do PPP, percebe-se que se torna importante construir uma proposta educativa que valorize a cidadania, do mesmo modo, que se encontra, em alguns teóricos essa afirmação da importância de o processo educativo considerar a cidadania. A democracia exige a

educação e, mais particularmente, educação para a cidadania (Jares, 2008, p. 57).

A cidadania pode ser considerada, num aspecto geral, uma análise da sociedade, não bastando simplesmente aceitá-la, mas refletir mais acuradamente sobre as transformações, e, ainda, de acordo com Scheller (1986), possuir uma consciência do mundo. Nesse sentido, compreender os processos de mudanças da sociedade, implicando consciência e reflexão, pode estar relacionado ao valor da cidadania.

No PPP (Escola [...], 2007, p. 9), percebe-se a presença de objetivos os quais a escola deve realizar, enfatizando o incentivo à integralidade cidadã, sendo que o aluno deve aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. Nesse sentido, pode-se compreender que a cidadania envolve questões de conhecimento, de ação e reflexão.

Cidadania implica igualdade entre os homens, significando igualdade de direitos e deveres.

É direito de todos poder expressar-se livremente, [...] o direito de ter uma vida digna de ser homem. [...] Ele também deve ter deveres: ser o próprio fomentador da existência dos direitos de todos, ter responsabilidade em conjunto pela coletividade, cumprir as normas e propostas elaboradas e decididas coletivamente [...] (Covre, 1995, p. 9).

Gallo (2010), por sua vez, no intuito de apresentar o conceito de cidadania, questiona: “Cidadania é um atributo de todo ser humano ou uma condição política?”. Na mesma frase, ele responde à questão, dizendo:

Afirmarei aqui que ela é ambas ao mesmo tempo. Por um lado, podemos definir a cidadania como a relação de pertença a uma comunidade. [...] Por outro lado, a cidadania nada é se não a exercitamos. Sendo ine-

rente à condição de humano, ela depende de nossas ações (Gallo, 2010, p. 135).

Nesse sentido, ser cidadão é agir, expressar-se na sociedade, cumprir os deveres e fazer valer os direitos cabíveis aos indivíduos. Ou seja, ser cidadão não significa ser passivo diante dos fatos pertinentes ao contexto social ou do que a sociedade impõe sobre o que desejar, o que consumir, como agir ou o que pensar. Ser cidadão é agir como um sujeito político, exercitando a condição de participante da sociedade.

Para isso, a educação, em especial, a educação escolar, exerce um importante papel no desenvolvimento da consciência sobre a sociedade, suas mudanças e transformações e pensar na responsabilidade de cada cidadão nos processos coletivos e nas ações políticas.

Nessa perspectiva, constata-se no PPP referências sobre a cidadania e a formação de cidadãos perante os objetivos da escola no seu processo de ensino e aprendizagem, entre elas: “[...] Vivenciar a participação, entendendo a Escola como espaço coletivo, de exercício, de direitos e deveres, capazes de contribuir para formação do cidadão que saiba dialogar e adotar atitudes de justiça e solidariedade” (Escola [...], 2007, p. 8).

Em conformidade com o exposto no PPP acerca da ênfase na promoção de situações que favoreçam a formação de um sujeito ativo diante da realidade, sendo a escola um espaço de convívio coletivo, propício ao exercício da cidadania, Gallo (2010), por sua vez, enfatiza que há uma relação entre educação e cidadania. E essa relação se dá especialmente no “âmbito da formalização do ensino, em que o exercício da construção da cidadania deve fazer-se no cotidiano da atividade pedagógica” (Gallo, 2010, p. 143). Para ele, a ação pedagógica voltada para a cidadania é aquela que destaca o sujeito como um

indivíduo livre, criativo e autônomo que tome em suas mãos o destino de sua vida e de sua comunidade. Ele destaca, além disso, que uma educação voltada para a cidadania

[...] deve necessariamente ser capaz de articular a identidade na diversidade, a individualidade na comunidade, a liberdade na solidariedade. Se ficarmos no contexto da subjetivação, estaremos condenados à reprodução e à passividade, a uma cidadania talvez *de direito*, mas não *de fato*. Só formando indivíduos que pensem por si mesmos, desejem por si mesmos, podemos construir uma cidadania ativa (Gallo, 2010, p. 147).

A Escola, nesse sentido, precisa auxiliar ao aluno perceber a sua responsabilidade perante a comunidade, bem como fazê-lo perceber que a sociedade é composta pelo conjunto de indivíduos. A sociedade é o coletivo. Nessa perspectiva, cada um é responsável pela manutenção dos direitos e cumprimento dos deveres, sendo esses aspectos um exercício que se dá na vida cotidiana, instituindo a cidadania como um valor.

Jares (2008, p. 62-63) destaca, no conjunto de seu texto sobre convivência, a importância de instituir na escola uma educação para a cidadania e direitos humanos, fazendo referência sobre a sociedade, sensibilizando e refletindo para a convivência e o exercício da cidadania na própria escola e no seu entorno. Parece claro que a cidadania, dada aqui como valor inerente à sociedade, mostra-se como inerente à educação, no sentido em que produz conhecimento, consciência e atitudes. E, por isso, tornar-se cidadão vai além da capacidade de receber os direitos que lhe são reconhecidos, mas conhecer as condições subjacentes à constituição do cidadão como um ser capaz de agir coletivamente, considerando os direitos e deveres da vida em sociedade, bem como re-

levando os valores que estão relacionados com a prática da cidadania: participação, respeito, diálogo, responsabilidade e justiça.

Considerações finais

Para compreender as funções e as concepções da escola frente aos valores, buscou-se analisar um documento que norteia as práticas pedagógicas e apresenta aquilo que a escola propõe-se a realizar, a partir de suas concepções de educação, homem, sociedade e valores. Analisou-se o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição escolar pública, intitulada Escola Estadual de Ensino Fundamental Jardim América, no intuito de analisar se, no PPP, verifica-se a preocupação com a formação integral, privilegiando também a educação para valores, considerando o contexto social atual.

A partir dessa análise, considera-se que a escola tem, como um de seus princípios norteadores, a formação do indivíduo, apesar de não ser o único ambiente que contribui para a formação humana. A escola precisa auxiliar o indivíduo, dentre outros aspectos, a conviver na sociedade. Para tanto, precisa considerar alguns valores, tais como autonomia, cidadania, respeito, diálogo, justiça, responsabilidade, entre outros. Salienta-se que no PPP os valores estão presentes na maioria dos objetivos da Escola, mesmo que não explicitamente e, também, à medida que a Escola discorre sobre suas concepções.

As principais concepções em destaque discursam sobre a concepção de homem, de educação e de sociedade. A concepção de homem está intrinsecamente relacionada com a formação de um ser capaz de buscar seu aperfeiçoamento através do saber e do conhecimento. Quanto à concepção de sociedade, a Escola tem consciência, de forma geral, de que é preciso considerar as atu-

ais características do contexto social para planejar sua proposta pedagógica. Desse modo, compreende-se que a escola não pode estar alheia aos processos de transformações sociais e culturais, se assim quiser formar um indivíduo que possa refletir sobre esses processos e, a partir daí, ser capaz de atuar autônoma e criticamente. Quanto à educação, a Escola compreende a educação escolar, mais precisamente, como um meio de promover o desenvolvimento do aluno através de algumas práticas. Essas práticas correspondem desde um processo disciplinar através de normas e regras gerais até o desenvolvimento de situações de aprendizagem, de observação e reflexão acerca do conhecimento.

Diante dessa concepção, verifica-se que, a Escola, ao atribuir seus objetivos e propostas educativas, sustenta-se em alguns valores, mesmo que estes não estejam explícitos, desde a construção de suas regras gerais até o processo de aprendizagem que se desenvolve no seu cotidiano. Isso leva a compreender que a Escola influencia na formação do aluno, na medida em que traz suas concepções e práticas cotidianas. De acordo com esses pressupostos, cinco valores foram salientados. Estes são mais citados no PPP, seja explícita ou implicitamente. São eles: diálogo, respeito e dignidade humana, justiça, autonomia e cidadania, sendo que respeito e dignidade humana não são considerados distintos, mas como um único valor. O trabalho dissertativo procurou defini-los, através de referenciais teóricos, na busca de uma ressignificação acerca de sua existência.

Esses valores constituem-se como fundamentais à época atual, na compreensão de que a escola também é responsável pela formação dos indivíduos. Ela contribui para a realização e à descoberta dos valores, principalmente, os valores acima elencados, pois o ser humano

não está alheio ao processo de educação e, nesse sentido, a escola participa fundamentalmente desse processo de educar o homem.

Nesse sentido, chega-se ao resultado de que a escola deve educar para valores, considerando o homem como o sujeito da relação entre sociedade, educação e valores. A escola, como uma instituição importante no processo de formação, contribui para a formação de um ser capaz de compreender o seu contexto, refletindo e agindo autonomamente e, desse modo, preferindo determinados valores.

Torna-se, pois, urgente repensar a Escola, no seu processo pedagógico, na formação dos sujeitos, levando em consideração os valores da humanidade. É impensável perceber a escola alheia às características subjacentes da sociedade contemporânea, e, por isso, é impossível a escola não estabelecer objetivos que visem à formação de um ser que está incluído nesse contexto. Diante disso, é inegável afirmar que a instituição escolar não eduque para valores já que, ao considerar o contexto, transmite valores de acordo com a crença de suas concepções. Portanto, os valores citados e definidos neste trabalho tomam um sentido de ressignificação na medida em que devem ser avaliados como valores indispensáveis, não desmerecendo outros possíveis, na formação dos indivíduos e como valores a serem descobertos na prática educativa, proporcionando a sua realização na experiência humana.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COVRE, M. de L. M. *O que é cidadania*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JARDIM AMÉRICA. *Projeto político-pedagógico*. Aprovado pela 23ª CRE. Vacaria: Secretaria Municipal, 2007.

FALCON, F. J. C. *Illuminismo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

GALLO, S. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (org.). *Filosofia, educação e cidadania*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2010.

JARES, X. *Pedagogia da convivência*. Trad. Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 2009.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? In: KANT, I. *Immanuel Kant: textos seletos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 63-71.

PINHEIRO, C. de M. *Kant e a Educação: reflexões filosóficas*. Caxias do Sul: Educs, 2007.

POURTOIS, J-P; DESMET, H. *A Educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.

RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Trad. Carlos Pinto Correia. Lisboa: Fundamentos, 1993.

SCHELER, M. *Visão filosófica do mundo*. Trad. Regina Winberg. São Paulo: Perspectiva, 1986.

SCHELER, M. *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de um personalismo ético*. Trad. Hilario Rodriguez Sanz. Madrid: Caparrós, 2001.

SCHNEEWIND, J. B. *A invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna*. Trad. Magda França Lopes. São Leopoldo: Unisinos, 2001.



História da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul em seus primeiros anos⁶⁴

Liliane Maria Viero Costa
Terciane Ângela Luchese

Este capítulo foi escrito a partir da dissertação *A Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul: histórias e memórias (1949 a 1967)* e apresenta aspectos da fundação e estabelecimento de uma instituição de ensino de arte em Caxias do Sul.

A pesquisa teve como cenário a cidade de Caxias do Sul entre os anos de 1949 a 1967⁶⁵. É nesse espaço temporal que, de acordo com os documentos manuseados, a Emba foi fundada e se estabeleceu amparada por uma legislação. A delimitação desse período é proposital, pois, em primeira instância, estabeleceu dois marcos: o primeiro, em 1949, com a fundação de uma Escola Municipal de Belas Artes e o segundo a participação dessa escola na organização da Universidade de Caxias do Sul como um dos cinco primeiros cursos.

⁶⁴ Este artigo tem origem na dissertação intitulada *A Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul: histórias e memórias (1949 a 1967)*, sob a orientação da Profa. Terciane Ângela Luchese, defendida em 12 de setembro de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

⁶⁵ A cidade de Caxias do Sul estava em pleno crescimento, devido à chegada do trem em 1910 e às estradas de rodagem que permitiam transitar a riqueza produzida. As políticas visavam suprir as necessidades de infraestrutura na zona central enquanto a periferia se constituía de operários e trabalhadores que exerceram uma pressão ao governo municipal para o atendimento de suas necessidades de serviços públicos.

No decorrer do estudo, busquei fontes documentais em acervos institucionais e pessoais no intuito de construir o *corpus documental* que embasou a análise e a narrativa histórica. Esse *corpus documental* foi composto por documentos visitados no acervo do Centro de Documentação da Universidade de Caxias do Sul⁶⁶ – Cedoc, no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami⁶⁷ – AHMJSA, como também no Arquivo Histórico da Câmara Municipal⁶⁸ – AHCM, entre outros locais. Nos documentos, foram identificados, a partir das fontes escritas, sujeitos que contribuíram para a pesquisa da história oral. Considero a história oral uma inspiração “ao atribuir à subjetividade um valor de conhecimento que constitui ponto de partida para compreensão da realidade social” (Pais, 2003, p. 151). Utilizando as afirmações de Alberti (2006), é significativo sensibilizar para importância da fonte oral à medida que ela permite uma “história dentro da história” e, conseqüentemente, a possibilidade de ampliação da interpretação do passado.

O estudo da arte, seja a sua produção, seja sua história, é alvo de diferentes olhares teóricos, inclusive o de servir como uma satisfação substitutiva (psicanálise). Os requisitos de cientificidade estabelecidos pela epistemologia não são suficientes, pois o estudo da arte necessita de uma atenção não só humanista, mas tam-

⁶⁶ O CEDOC integra o Instituto de Memória Histórica e Cultural da Universidade de Caxias do Sul, com a finalidade de preservar o acervo histórico documental da Instituição e de suas atividades acadêmicas. Mais informações podem ser acessadas pelo site: www.ucs.br.

⁶⁷ O Arquivo Histórico João Spadari Adami – AHMJSA, com um amplo acervo em grande parte digitalizado e de fácil acesso, disponibiliza, pelo site da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, o acervo de jornais digitalizados desde a fundação da cidade. Disponível em: www.camaracaxias.rs.gov.br.

⁶⁸ O Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Caxias do Sul faz parte do Centro de Memória, espaço destinado à preservação e acesso a documentos, objetos e exposições que registram a história do Poder Legislativo e a história da Política de Caxias do Sul.

bém sensorial e filosófica. Canclini (1984, p. 13) aponta que “a própria arte, como objeto de estudo, apresenta particularidades que não a tornam facilmente assimilável a outros fatos a respeito dos quais as ciências sociais demonstram seu poder explicativo”. Sensível a essas particularidades do estudo e ensino da arte e considerando o perfil socioeconômico de Caxias do Sul na época da fundação de escola, uma questão foi central no desenvolvimento da pesquisa, e foi se configurando e identificando como instigadora e orientadora ao longo de minha vida pessoal e profissional. Tornou-se o problema a tentar ser esclarecido. Como poderia compreender o surgimento e a afirmação da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul?

Com o objetivo de pesquisar a história da Emba, caminhei entre as memórias e outros documentos escritos e orais para narrar uma parte significativa de seu processo de criação e dinâmica de organização, a partir de sua institucionalização, seu estabelecimento como instituição e desenvolvimento, no período compreendido entre os anos de 1949, ano de sua implantação, a 1967, quando participou da constituição da Universidade de Caxias do Sul – UCS.

São muitas as razões a serem apresentadas para destacar a relevância de uma pesquisa em educação, sendo a arte cenário e personagem, que se propõe a entender o processo de constituição de uma escola de ensino de arte e todo seu papel sociocultural na cidade de Caxias do Sul. Além do fato em si, as questões de gênero, políticas, econômicas, as culturas escolares e outros vários aspectos. Nesse sentido, o surgimento da Escola Municipal de Belas Artes representa um marco na história da educação de Caxias do Sul. Representa a memória de uma parte da história da educação em Caxias do Sul,

em especial do Ensino Superior. Representa também a presença e o papel da mídia nas relações sociais pela ampla cobertura que a escola teve em suas ações. Possibilita o reconhecimento cronológico de um curso com mais de 60 anos e ainda a reunião de parte do material documental de forma sistematizada, que permite a compreensão da sua história. Essas razões nortearam a investigação e ultrapassaram um provável limite, provocaram um sangramento na tela.

Cuidadosa com as questões específicas da história, que aqui exemplifico com Certeau (1994, p. 14), “por um lado remete a uma prática, logo, a uma realidade, por outro é um discurso fechado, o texto que organiza e encerra um modo de inteligibilidade”, as informações identificadas foram narradas seguindo uma linha cronológica e buscando dar sentido ao *corpus* documental analisado.

Burke (2000) dedica algumas páginas para um breve texto sobre a história de artistas, arte e música. Cita como exemplo a obra de Vasari como um diferencial nos relatos sobre a produção das artes plásticas do Renascimento, bem como, aponta o autor, relatos em outras manifestações artísticas. A importância desse fato é que, ao se trabalhar com a História Cultural, esse pressuposto teórico sugere uma abordagem do passado que faça perguntas motivadas pelo presente, mas que se recuse a dar respostas motivadas pelo presente, que se relacione ao presente. A possibilidade de uma narrativa histórica pode permitir uma contínua ressignificação. Além de ser um dos objetivos deste trabalho, é também o desejo de deixar um resíduo organizativo de um leque de informações fundamentadas em documentos que presentificam a Emba. Adentrar nos dados e fatos para poder (re) construir uma parte da trajetória histórica da escola.

Tendo como base a análise documental, busquei identificar sinais que auxiliassem a entender por que, numa cidade onde a prevalência histórica do desenvolvimento econômico habitava e habita os valores locais de forma contundente, houve a necessidade de se fundar uma Escola Municipal de Belas Artes. Atestar que a função da arte é inerente a qualquer forma mais rígida de desenvolvimento de sociedade. “A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo” (Fischer, 1979, p. 20), e não temos somente que nos preocupar com espaços físicos, mas com espaços mentais.

Na construção de uma pesquisa com pressupostos da história cultural, conforme Prost (1998, p. 123) lembra-nos muito bem, é permitido encontrar “respostas satisfatórias para as curiosidades fundamentais”. O entendimento das histórias e memórias da Escola Municipal de Belas Artes foi realmente uma curiosidade que aliada ao desejo de ressignificação me impulsionou na pesquisa. Continuando com Prost, o autor aponta que os historiadores “esperam dela uma abordagem global e pedem-lhe que esclareça o próprio sentido do nosso tempo e da evolução que a ele leva” (1998, p. 123). É uma pretensão ousada, mas que acompanha o pensamento de quem realiza um trabalho de pesquisa histórica. O que está em jogo é a “identidade coletiva” (Prost, 1998, p. 123). Várias vezes nos deparamos com esse pensamento. Deparamo-nos com tantos documentos com valor próprio que cada um deles poderia ser uma pesquisa. A seleção das categorias orientadoras na escolha dos documentos considerou os diferentes períodos e necessidades, uma versatilidade para que a pesquisa permitisse a sistemática atualização de seus conceitos e relações.

Assim, ao identificar os diferentes documentos (atas, relatórios, legislação, fotografias, jornais, depoimentos), e considerando a posição de cada um pelas trajetórias, tive instrumentos para, conforme Bacellar (2006, p. 72), “realizar um cruzamento das fontes, comparar informações, justapor documentos, relacionar textos e contextos, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências”.

Ao compor os diferentes conhecimentos⁶⁹ que esses documentos produzem, encontrei indicativos para iniciar a compreensão de suas incidências particulares como também o volume de conhecimento adquirido no tempo e que vislumbra seu papel no processo da história e memória da Escola Municipal de Belas Artes.

E assim, seduzida por uma série de possibilidades que foram identificadas, apresento uma parte dessa investigação fruto de reflexões fundamentadas nesse cenário de diferentes fontes.

A Emba

É justamente a atividade artística que nos abre um dos caminhos penetrantes de introdução ao ser.
(Mario de Andrade)

As décadas de 40/50 comportaram movimentos econômicos, políticos, educacionais e artísticos que estabeleceram novos parâmetros para a sociedade. O novo regime pós-Revolução de 30 representou um pacto de compromissos entre os novos atores e as velhas elites agrárias.

⁶⁹ Considero aqui conhecimento como representação, pois implica em termos uma concepção geral dos documentos manuseados considerando-os em todas as suas possibilidades e relacionando-os com outros documentos determinando e localizando sua posição no sistema geral. Isto nos remete a dois aspectos; referência e concepção.

As políticas implementadas por Getúlio Vargas, no que tangia à industrialização, à urbanização, ao modernismo cultural e à construção do Estado nacional centralizado, política e administrativamente, foram as faces do país.

Nessa época, algumas das principais indústrias caxienses foram declaradas pelo governo federal como empresas de interesse militar, promovendo um aumento substancial na produtividade industrial e, portanto, na vida dos imigrantes da colônia. A inauguração da BR 116 ⁷⁰ ampliou a cidade e o novo modo de vida. Prédios mais elegantes foram surgindo; clube, teatro, e a vida passa não só pelo trabalho, mas também pelo entretenimento e as atividades culturais. Um novo conceito de cultura pode ser identificado, mesmo que timidamente, e aliado àquele que norteou a fundação do Instituto de Porto Alegre, o referencial simbólico.

Grandes mudanças ocorreram na cidade, como a inauguração do aeroporto municipal, o Hospital Nossa Senhora de Pompéia, algumas escolas municipais e estaduais, a criação da Biblioteca Pública Municipal, a represa municipal, a primeira emissora de rádio. Nesse movimento de conquistas e desenvolvimento, a cidade foi se configurando e os aclives e declives foram superados pelo desejo de construção de uma paisagem urbana mais harmônica.

Com a eleição de Luciano Corsetti (PTB) para prefeito em 1947, pelo sufrágio universal, pertencente a um partido de oposição ao governo central e oriundo de uma família de empresários, as mudanças ocorreram

⁷⁰ De acordo com a historiadora Maria Abel Machado (2001), a BR 116 teve seu trajeto original alterado, devido a questões orçamentárias e difíceis para sua construção e também às inúmeras demonstrações de necessidade de uma rodovia que ligasse o município ao centro do país.

apenas no nível da própria classe dominante, conforme Machado (2001).

Ao relatar esses aspectos políticos, quero esclarecer que é nesse período que os movimentos para a estruturação de uma escola municipal de belas artes ocupavam espaço nos debates locais. O processo não foi tão simples. A vontade da comunidade artística da época gerou um tensionamento para obter uma legalização específica, apoiada pelos meios de comunicação.

Considero necessária uma reflexão sobre a importância dos processos participativos. A necessidade de ultrapassar os pré-conceitos e compreendê-los como necessários e legítimos nos aproxima de melhor compreendermos a vontade de realizar algo, como podemos perceber na própria história das “conquistas”⁷¹ de Caxias do Sul. A comunidade artística teve como força e referência à participação popular universal direta, a prática direta de cidadania, reunindo, discutindo e aprendendo a decidir coletivamente, a organizar reuniões e hierarquizar reivindicações. Estimulava-se a auto-organização da população, permitindo espontaneidade, criatividade e participação elementos do desenvolvimento do homem.

O desejo por uma instituição voltada para o estudo da arte se configurava na Caxias dos anos 40/50. Mas que modelo de instituição de arte? O de a arte ser ensinada como uma habilidade que poderia ser útil em algumas profissões ou um meio para fazer da arte um incentivo à transformação da cultura e do costume social?

Transcrevendo o parágrafo do livro do Centro de Memória do Legislativo Caxiense sobre a Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul:

⁷¹ Aponto para algumas: o trem, a BR 116, a Universidade.

A criação da Escola Municipal de Belas Artes também passou pela Câmara Municipal. Em 19 de maio de 1949, os vereadores aprovaram a Lei nº 151, que cria, sob os encargos do município, a escola cuja finalidade era transmitir conhecimentos de arte musical e artes plásticas e realizar a formação de técnicos e profissionais de artes.

No ofício encaminhado ao presidente da Câmara, argumentavam seus requerentes – Dr. Eduardo R. Caravantes, Juiz de Direito e Delegado da Associação dos Funcionários Públicos do Estado; Júlio Ungaretti, Presidente da Associação Comercial; e João José Conte, Presidente do Rotary Clube de Caxias do Sul, que a escola era um “[...] velho sonho de quantos desejam ver a nossa terra engrandecida não só no terreno material [...] mas também no cultural que atesta, verdadeiramente, o grau de progresso espiritual de um povo”⁷² (Caxias do Sul, 2012, p. 64).

Impossível pensar em arte sem projetar futuro. É nesse contexto de manifestações e desejos, mesmo no âmbito do entretenimento, que há uma intencionalidade cujo fim último pode até estar além da arte, mas deve ser alcançado através dela. O objetivo é fazer arte para que ela se insira e funcione no sistema cultural. Conscientemente, não se sabe, mas de forma perceptível. É aí que reside a sua beleza e encantamento. Ela acontece longe de parâmetros, domínios, padrões. Ela é produto da essência humana. E na busca de uma identidade entre valores e estratégias, foi fundada a Escola Municipal de Belas Artes, a Emba.

Na época de 1949/1950, ouvia-se que os italianos gostavam muito de arte, principalmente da música. O desejo de um conservatório de música foi o primeiro ato na constituição de um espaço físico que abrigasse uma instituição de ensino, de estímulo, de produção e de legitimação da arte local. A decorrência dessa ação foi a Emba. Foi um movimento cultural, o qual teve seu

⁷² Processo IV, de 11 de março de 1949 (Caxias do Sul, 2012, p. 4).

componente ideológico – que também pode ter sido influenciado pelo panorama sociocultural do país. E nesse contexto desenvolvimentista⁷³ da cidade, a prática direta de cidadania em relação às questões artísticas aconteceu com reuniões, discussões, decisões coletivas. A constituição de um movimento para reivindicar um espaço que pudesse garantir e assegurar sua produção artística. Concomitante a isso, as ações artístico-culturais, de modo geral, garantiram espaço permeando análises e discussões que promoveram uma auto-organização específica, permitindo espontaneidade, criatividade e participação, elementos do desenvolvimento natural do homem. Por isso não é por acaso que, na luta pela fundação da escola, grande parte dos membros que participaram da reunião eram músicos da Orquestra Sinfônica.

A repercussão dessas ideias e ações tensionou e alcançou o objetivo da constituição de um aparato legal que garantisse o objetivo maior, a criação da Escola Municipal de Belas Artes, a Emba.

A criação da EMBA apresenta como finalidade, por ora de sua fundação, levantar o nível cultural, dar uma profissão, mas não formar professores. Com o objetivo de oportunizar uma profissão, há indícios de outro olhar sobre a arte. Esboçava-se a existência de um profissional da arte e não de alguém que tinha uma profissão e também era artista. Um questionamento a fazer é se a institucionalização da produção dialoga diretamente com o conceito de arte. Morais (1998, p. 195) provoca com sua colocação de que “a arte não depende do estado, mas dos artistas. Na verdade, é o Estado que depende dos artistas”. É uma reflexão que deixo em aberto.

⁷³ Alerta para uma sociedade no início de um desenvolvimento industrial que, hoje, pode ser considerado o alicerce do *status* econômico da cidade. Grandes empresas se solidificaram e seus proprietários contribuíram e cuidaram da cidade, a sua maneira.

A Emba começou lentamente, e seu contexto histórico possui aspectos diretamente relacionados às escolas de arte surgidas anteriormente. O Instituto de Artes de Porto Alegre, fundado em 1908, abriu espaço no Rio Grande do Sul para a ideia de democratização da produção da arte. Estimulou o aparecimento de outras instituições do gênero. Simon (2008) aponta dois aspectos na constituição do Instituto de Belas Artes, que podem ser replicados na Emba. A institucionalização da produção promove uma mudança estética através de uma passagem política. Ou seja, a arte como peça importante para gerar unidade e coerência no nível de um projeto civilizatório e a arte com vínculos nacionais e internacionais, em especial com a cultura erudita.

Quando a Emba foi fundada, contou com um grupo de professores de Porto Alegre. As turmas não eram grandes e no início apenas dois alunos homens participavam. Nesse momento, todas as formas de expressão agradavam; aulas com modelos vivos não nus, figuras humanas, modelos de atelier, não havia cópia. As aulas de história da arte, as trocas de livros e revistas de arte com notícias de artistas plásticos eram atividades que movimentavam a escola nas artes plásticas.

Assim, ao ler a ata, denominada Ata da Reunião sobre a Escola Municipal de Belas Artes, pude perceber o movimento⁷⁴ de um determinado grupo de pessoas interessadas na criação de uma escola de belas artes. O texto da ata do dia 3 de junho de 1949 confirma que às 20 horas, no salão de honra da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, com a presença do prefeito Luciano Corsetti, do

⁷⁴ Considerando alguma experiência pessoal de como se dão esses movimentos criei imagens mentais das reuniões, dos agendamentos, de todo um envolvimento de prol de um desejo comum.

secretário do município Guilherme do Valle Tönniges⁷⁵, foram debatidos os primeiros passos a serem tomados a respeito da efetivação e do funcionamento da Escola Municipal de Belas Artes. Essa reunião foi fruto de uma série de inquietações no âmbito da cidade, sobre a qual o jornal Pioneiro informou o andamento.

A lei que criou a Emba é a 151, de 19 de maio de 1949. Seu corpo é composto pelos artigos: primeiro, que denomina Escola Municipal de Belas Artes, para o ensino musical e de artes plásticas; segundo, que faculta a cobrança de mensalidades e adianta que o regulamento será baixado pelo Poder Executivo; terceiro, que coloca a possibilidade de o Executivo solicitar crédito para as despesas.

As matérias que antecederam a reunião do dia 3 de junho, sendo a primeira do dia 2 de dezembro de 1948, intitulada “Conservatório de Música para Caxias do Sul”, de certo modo, voltavam a instigar a criação de um espaço físico que pudesse abrigar os talentos musicais e preservar o gosto pela música na cidade de Caxias do Sul. No final do texto, o jornalista convida o Poder Público a considerar como “ponto de honra dos poderes executivo e legislativo” a atenção às questões artístico-culturais da cidade e da região nordeste do estado. Percebe-se a preocupação do meio de comunicação no reconhecimento dos talentos locais.

De acordo com a atenção designada pelo jornal, estava se abrindo um espaço para o movimento cultural demandar uma política pública para cultura. No âmbito nacional, as políticas culturais tiveram início com o governo de Getúlio Vargas (1930–1945) e Gustavo Capanema. Nesse período, foi inaugurada uma atuação

⁷⁵ Secretário do município na gestão de Luciano Corsetti e vereador no período de 1952–1955 e 1956–1959.

sistemática do estado nacional na área cultural. Praticamente dez anos depois desse movimento político, Caxias despertava para a possibilidade de consolidar o desejo de ter ações afirmativas para a área da cultura e arte. Le Goff (1988) coloca que uma das grandes conquistas das últimas décadas é o domínio da história social no estudo das estruturas, sistemas de longa duração e das atitudes coletivas.

Com a promulgação da lei, prontamente um significativo grupo de 24 pessoas se reuniu com o prefeito Luciano Corsetti. Esse grupo em especial e outras pessoas representavam a parte da população interessada no desenvolvimento da arte caxiense. Foi então designada uma comissão com a tarefa de organizar e submeter ao prefeito, para posterior julgamento do legislativo, o regulamento e regimento interno (termos da ata) da Escola, bem como a reunião de outros dados que julgassem necessários. Os membros dessa comissão eram: Dr. Demétrio Niderauer⁷⁶, diretor, Sr. Osvaldo Dória, João Cosner⁷⁷, Juliana Lamb⁷⁸, Nelly Juchen⁷⁹, Ester Troian⁸⁰, Dr. Luiz Rossi⁸¹ e o Sr. Antônio Dalben.

A reunião com esse grupo aconteceu no dia seguinte (Ata nº 1), 4 de junho, às 16 horas, no prédio da Biblioteca Pública Municipal. No dia, foram discutidos

⁷⁶ Prefeito interino de Caxias do Sul. Em 1947, criou a Biblioteca Pública Municipal através da Lei nº 2, subordinando-a à Inspeção de Ensino, e foi instalada em prédio público localizado na Praça Dante Alighieri. Em 30 de dezembro de 1947, Demétrio Niderauer foi nomeado seu primeiro diretor.

⁷⁷ Regente da primeira Orquestra Sinfônica de Caxias do Sul.

⁷⁸ Professora de música.

⁷⁹ Diplomada, em 1948, pelo Instituto de Belas Artes de Porto Alegre.

⁸⁰ Ester Troian Benvenuti foi a primeira vereadora eleita de Caxias do Sul, Vice-Presidente da Câmara, e exerceu a Presidência nos afastamentos do Presidente. Costumava dizer, com orgulho, ter sido de sua autoria o projeto de lei estabelecendo o primeiro estatuto do magistério municipal, sancionado pela Lei nº 1.143, de 13 de julho de 1962.

⁸¹ Violinista membro da Primeira Orquestra Sinfônica de Caxias do Sul.

amplamente os assuntos que constituiriam o regulamento e o anteprojeto e que deveriam ser apresentados pelo presidente da comissão, Demétrio Niderauer, no próximo encontro. Nessa mesma reunião, ficou encaminhado que o presidente, juntamente com João Cosner, procuraria as proprietárias do imóvel indicado pela municipalidade para fixarem condições do contrato de locação.

Na reunião seguinte, o anteprojeto do regulamento foi apresentado, e, nele, propostas emendas, conforme Ata nº 2, de 18 de julho de 1949. Observa-se que não há registros detalhados do que foi apresentado sobre o texto nem sobre as emendas.

Nesta altura do ano de 1949, já estava tudo praticamente encaminhado, mas a Ata nº 3, de 4 de julho, apresentou um aspecto crucial para o funcionamento da Emba: um estudo de orçamento solicitado pelo prefeito. Pois, como já foi colocado, a Emba era subsidiada pela Prefeitura de Caxias do Sul. A proposta de valores para as despesas, de 1º de agosto a 31 de dezembro, foi de Cr\$ 124.000,00, em 5 meses, assim distribuídos: remuneração de 10 professores, Cr\$ 50.000,00; um diretor, Cr\$ 1.200,00 mensais; um secretário e um administrador, Cr\$ 800,00 mensais cada; um servente, Cr\$200,00 mensais; luz e telefone, Cr\$500,00 mensais; material de expediente, Cr\$ 500,00; aluguel, Cr\$ 15.000,00; mobiliário, Cr\$ 5.000,00; instrumental, Cr\$ 32.000,00; e eventuais gastos, Cr\$ 5.000,00. Cabe a observação de que o total desses valores somou Cr\$ 123.000,00 e não Cr\$ 124.000,00, como está em ata.

O próximo passo foi a confirmação para a locação do prédio escolhido. Então, na Ata nº 6, o presidente da comissão encarregada apresenta para apreciação a

casa situada em frente à Praça Rui Barbosa⁸². No entendimento do grupo, não havia a possibilidade de abrir mão dessa casa, pois era a que apresentava as condições necessárias para abrigar a escola. O prédio foi oferecido pelas irmãs Leonilde Zatti e Maria Fasolli. O aluguel proposto foi de Cr\$ 2.500,00. A ata é datada de 11 de dezembro de 1949. Nesse momento, tudo dependia da promulgação da verba necessária.

A criação da Emba tem um significado duplo. A criação de um estabelecimento de ensino de arte e a possibilidade, a partir dele, de difundir a prática formalizada de manifestações artísticas na cidade, enfim, o discurso dito e o que está por se dizer.

Em 31 de dezembro de 1949, a Lei nº 230 regulamenta o funcionamento da Escola Municipal de Belas Artes, cria cargos e dá outras providências. Esclarece a finalidade: transmitir conhecimentos da arte musical e das artes plásticas; formar técnicos e profissionais nas referidas artes; promover e estimular a difusão das Belas Artes. Estabelece um corpo administrativo, prevê um conselho deliberativo, um quadro de pessoal, composto por um diretor, cinco professores e um secretário, define os salários, mensalidades e gratuidades e designa as atribuições.

O prédio escolhido foi o da Avenida Júlio de Castilhos, nº 1709, em frente à Praça Rui Barbosa.

⁸² Antiga Praça Dante Alighieri. A modificação do nome deu-se como resultado de um movimento do povo movido pelo sentimento nacionalista da época. Na edição 499 do jornal *A Época*, de 21 de março de 1948, pode-se ler mais detalhes do movimento.

Figura 1 – Praça Dante Alighieri



Título: Praça Dante Alighieri.

Descrição: Vista da Praça Dante Alighieri, tomada a partir da esquina da rua Sinimbu com Marquês do Herval.

Local: Caxias do Sul, RS, Brasil

Data: 1945ca.

Autoria: não identificada

Acervo: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA)

Fonte: AHMJSA.

Em 31 de março de 1950, às 17 horas, foi inaugurada a Emba. Várias autoridades locais da época participaram e se fizeram presentes por fonogramas de felicitações. Na solenidade de abertura, o corpo docente, que se encontrava presente, em especial os professores de música, realizou uma apresentação.

Estando o conselho deliberativo nomeado, este começou a se reunir. No dia 5 de maio de 1950, aconteceu a primeira reunião na secretaria da escola, com a presença de Demétrio Niderauer. Nessa reunião, ficou clara a urgência da elaboração de um regimento interno. No momento, a apresentação de um esboço estaria a cargo de Demétrio Niderauer. Ficou claro que, enquanto não existisse regimento devidamente aprovado pelo prefeito, o diretor da escola resolveria os casos omissos e de interesse para a vida interna da escola mediante portarias. Os outros assuntos deliberados foram as

frequências dos alunos que seria obrigatória salvo em casos impossíveis, isto é, quando o aluno tiver outras atribuições funcionais, situação em que a frequência será livre, mas específica em cada curso. Se o aluno tivesse matrícula gratuita, haveria uma limitação de faltas a serem estabelecidas. Outro aspecto debatido foi o pagamento das mensalidades. Este poderia ser feito com a secretária da escola, mas nada ficou definido. Considero significativo a futura oficialização da escola. A maioria dos membros entendeu que, no primeiro momento, a escola deveria ser uma escola prática, caso contrário facilitaria uma minoria, com prejuízo de uma maioria. A finalidade seria, por ora, levantar o nível cultural, dar uma profissão e não formar professores, catedráticos. Foi discutida também a remuneração dos professores por hora e por aluno. Ficou encaminhada a permanência dos valores e a solicitação de uma suplementação no próximo ano para os professores sobrecarregados. Entre os principais fatos acontecidos em Caxias do Sul no ano de 1950, o jornal *A Época*, de 31 de dezembro, apresentou a inauguração da Emba.

Com uma audição de piano, violino, acordeão e canto, em 15 de dezembro de 1950, o primeiro ano letivo da Emba foi encerrado. Assim, o ano de 1950 passou, e, no dia 6 de novembro, foram realizados os exames do curso de Artes Plásticas, com as provas de arquitetura analítica, geometria descritiva, desenho de atelier e modelo vivo.

Considerações finais

Ao finalizar aponto que organizar uma parte da história da Escola de Belas Artes permitiu projetar um cenário e construí-lo, identificando o antes, o momento e o depois. Pude perceber que a criação de uma insti-

tuição escolar de arte estimulou o acesso e a fruição ao universo da arte na metade do século XX, em Caxias do Sul.

O século XX se preocupou com a arte, o mundo se ocupou dela. Não se poderia deixar de construir essa parte da história sociocultural. O grupo de visionários, e em especial o papel da direção da escola, foi sensível a função de comunicação inerente à arte, e assim a sociedade caxiense pôde captá-la e utilizá-la no seu sistema de atividades culturais e produtivas. Com isso, assegurou a arte como expressão de uma vontade e aspiração criativa na garantia de que essa sociedade mantivesse impulsos criativos, dando sentido não unicamente utilitário, mas na construção de um ambiente de vida sob formas que reflitam uma concepção positiva do mundo.

A aquisição dos conhecimentos e habilidades necessárias promove uma mudança no âmbito cultural, social e econômico. Considerando essa premissa, ao explorar o que talvez estivesse implícito na constituição de um curso de Arte e que contribuiu para a organização de uma sociedade baseada na participação e na construção coletiva, abriu para indagações sobre se a permanência dessa cultura se mantém na base do conhecimento produzido a partir da Emba.

Ao contatar com uma parte da história de Caxias do Sul, em especial as questões da arte, tem-se acesso a uma parte da história da cidade que não frequentamos. Temos histórias dentro da história. O reconhecimento da importância da arte como fator de agregação e busca de um fim comum; a identificação de quais grupos sociais participavam da escola e as questões de gênero foram aspectos que apareceram durante a pesquisa e contemplaram parte das indagações previstas.

Dos 58 mil habitantes aproximados no ano de 1950, 22 mil e meio eram da zona rural. Nos livros de registro de matrículas de 1950, um único aluno aparece com mãe agricultora. Dos 114 alunos nominados, considerando 25 desistências, o percentual urbano era quase total, e aproximadamente 0,15% da população geral frequentava aulas de arte (música, ballet, desenho, pintura). O estímulo recebido pelos jornais e a movimentação da cidade em torno de apresentações despertaram interesse. Nos vários jornais visitados, na coluna social, identifiquei informações sobre viagens de estudos e aperfeiçoamento de várias pessoas da cidade.

Falar em Caxias do Sul com a Emba foi falar de um espaço político ocupado pela escola. Ela reuniu artistas locais (ou não) e simpatizantes na construção de uma instituição onde se produzisse arte e oportunizasse a produção. Isso ampliou a visão da população frequentadora de suas exposições, apresentações de música e ballet. Teve seu papel fundamental na educação e formação de professores, constituindo um grupo de profissionais que ainda estão atuando ou foram impulsionados a buscar outras graduações. Simplesmente porque foi um dos primeiros cursos superiores de Caxias do Sul e atendia a necessidade de estimular o acesso ao Ensino Superior. Seu público foi, na maioria, de mulheres, pois tinham o desejo de estudar, mas não tinham como se deslocar para capital.

Freire (1983, p. 33) nos fala – a leitura de seu texto é mais uma conversa – que “uma determinada época histórica é constituída por determinados valores, com formas de ser ou comportar-se que buscam plenitude”. A busca da plenitude nos mantém em constante mudança. E a Emba, para Caxias, acabou significando essa mudança. Ela se consolidou na própria história das

manifestações da arte pelos imigrantes e ampliou: entrou no campo da educação, da formação e propôs uma sociedade mais crítica e uma formação mais integral, como estava em seu regimento.

Nos anos 1960, as respostas administrativas foram estreitando, e o desejo da sociedade, estimulada pela visão de Dom Benedito Zorzi, bispo na época, era o de ter uma Universidade. Com as dificuldades encontradas na possível federalização da Emba ou na vinda de uma unidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Caxias, os cinco cursos superiores que a cidade já comportava se uniram em prol da fundação da Universidade de Caxias do Sul – UCS. E a Escola de Belas Artes fez parte, pois já era um curso de nível superior.

Percebi que o preconceito em relação ao ensino da arte repercutiu de outra forma em Caxias do Sul. A Emba foi bem-acolhida e estimulada. Naquele momento, a sociedade entendeu a arte como pertinente e não comprometia. Ao contrário, a participação na escola e o ensino da arte foram considerados um diferencial na construção dos saberes. Ultrapassou a visão elitista das escolas femininas católicas. Por ser pública e seu público ser aproximadamente 80% feminino, sua direção e professores rompiam com o conceito de ensino da arte como adorno. Tocar piano, fazer cópias perfeitas de paisagens a óleo ou carvão, modelar eram ações que não tinham como intuito ameigar caráter, refinar a sensibilidade. Tinham, sim, o propósito de formar artistas e professores, atuar no exercício da arte e, por consequência, interferir no gosto e na formação integral do ser humano. Assim a UCS passou a funcionar timidamente, mas com passos largos. A Emba participou desse processo, tornou-se a Escola de Belas Artes da Universidade de Caxias do Sul. Ao se consolidar como instituição de ensino e posterior-

mente de Ensino Superior, a EMBA estreitou relações com a sociedade. Mostrou que a arte é peça importante no desenvolvimento humano, integrada à vida. Morais, (1998, p. 211) sintetiza: “quando a arte dá voz às esperanças e às aspirações imediatas da humanidade, adquire um significado social. [...] A arte encontra-se tão intimamente ligada às forças da vida que empurra a sociedade em busca de novas manifestações dessa vida”.

Referências

- ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.
- ARQUIVO HISTÓRICO DA CÂMARA MUNICIPAL – AHCM. 2010. *Centro de Memória*. Disponível em: www.camaracaxias.rs.gov.br. Acesso em: 2011 e 2012.
- ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI – AHMJS.A. 2010. *Centro de Memória*. Disponível em: www.camaracaxias.rs.gov.br. Acesso em: 2011 e 2012.
- BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARBOSA, A. M. T. B. *Teoria e prática da Educação Artística*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, s/d.
- BURKE, P. *Varietades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CANCLINI, N. G. *A socialização da arte*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CAXIAS DO SUL (RS). Câmara Municipal. *Centro de Memória Palavra e Poder: 120 anos do Poder Legislativo em Caxias do Sul*. Organização da pesquisa: Geni Salete Onzi; textos de Anelise Cavagnolli, Eduardo Ziegler Reis e Geni Salete Onde. Caxias do Sul, RS: São Miguel, 2012.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Portugal: Difel, 2002.

- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- LE GOFF, J. *A história nova*. São Paulo: M. Fontes, 1988.
- MACHADO, M. A. *Construindo uma cidade*. Caxias do Sul: Maneco, 2001.
- MORAIS, F. *Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PROST, A. Social e cultural indissociavelmente. In: RIUOX, J.-P.; SIRINELLI, J-F. (org.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998.
- SIMON, C. *Origens do instituto de arte da UFRGS etapas entre 1908-1962 e contribuições na constituição de expressões de autonomia no sistema de artes visuais do Rio Grande do Sul*. 2008. 661 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.



Sobre o conceito de compreensão a partir da hermenêutica filosófica em Gadamer⁸³

*Daniel José Crocoli
Paulo César Nodari*

Os estudos que correspondem à hermenêutica filosófica vêm desenvolvendo, principalmente a partir de Heidegger e Gadamer, um entendimento capaz de explorar conceitos como a compreensão e a interpretação sob um olhar que se sustenta na própria existência. Com esse referencial, abre-se a possibilidade de pensar as mais variadas dimensões da experiência humana, incluindo a experiência concreta, a história e a linguagem como constituição ontológica do homem.

Pensar a compreensão ou o modo como se compreende o mundo e a realidade exige desenvolver um entendimento capaz de contemplar, dentro de um quadro teórico, diferentes possibilidades e modos de olhar as coisas, os fatos, as relações e a si mesmo. Toda criança já nasce dentro de um universo de sentido, aprende e se educa a partir do que já está construído pelo grupo social do qual se torna parte ou pelas interferências das mais variadas relações, sejam sociais, culturais ou históricas, representadas pela família e pela sociedade. Desde o nascer, todo ser humano se encontra em uma situação hermenêutica em que o compreender e o in-

⁸³ Este artigo tem origem na dissertação intitulada *Hermenêutica e educação: o movimento da compreensão em Gadamer*, sob a orientação do Prof. Paulo César Nodari, defendida em 27 de março de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

terpretar se tornam uma exigência ao se considerar a constituição humana na linguagem em que as coisas, os fatos, os outros e o si mesmo adquirem relações de sentido e significado.

1 A compreensão como modo de ser

Ao levantar a questão sobre o *ser*, Heidegger critica fortemente a ideia de subjetividade, no sentido moderno, em que o conhecimento racional estaria livre de todas as interferências contingentes, o que asseguraria um rigor objetivo no conhecimento dos fenômenos ou do mundo sensível. Para Heidegger, a subjetividade tem o sentido de *ser-aí* ou de *ser-no-mundo*; e se refere ao ser humano como “Esse ente que cada um de nós somos e que, entre outras, possui em seu ser a possibilidade de questionar, nós o designamos com o termo *pre-sença*” (Heidegger, 2005, p. 33). A singularidade do *ser-aí*⁸⁴, que se constitui somente como sendo, isto é, na existência, torna-se a chave para se iniciar uma reflexão sobre o sentido e os elementos constituidores da compreensão sob a visão hermenêutica da natureza humana.

O compreender adquire uma dimensão prática e de atuação no mundo, deixando de ser um conceito metodológico de um sujeito que se volta para um objeto e busca compreender o que está fora ou o que pode ser abstraído da realidade, passando a significar um acontecimento da própria existência. Aquele que compreende se situa, ou seja, se reconhece compreendendo e, por-

⁸⁴ “O termo *ser-aí* é tradução da palavra alemã ‘Dasein’. Sobre essa, lembremos a queixa de alguns literatos, quanto ao de algumas das palavras alemãs terem grande amplitude semântica [...]. Heidegger diria que o ser do homem é *ser-aí*, entendendo esse modo de ser como expressão de sua essência” (Kahlmeyer-Mertens, 2008, p. 20).

tanto, orienta seu modo de ser e de pensar com base nos seus referenciais e perspectivas de sentido⁸⁵.

Nos questionamentos iniciais de *Ser e tempo*, Heidegger se pergunta sobre o significado do pensar e chega a afirmar que o pensamento não é inicialmente uma produção, uma fala, mas é, antes de tudo, uma escuta. “A escuta é a dimensão mais profunda e o modo mais simples de falar. O barulho do silêncio constitui a forma originária de dizer” (Heidegger, 2005, p. 15). Pode-se dizer que o início do pensar se refere à condição de receptividade de um ser que emerge em um contexto formado humanamente. A descoberta do pensar já é movimento secundário, do ponto de vista temporal. Assim, o ser que se descobre como pensante se descobre no tempo. “O pensamento nunca fala de modo próprio. Sempre responde por já ter escutado” (Heidegger, 2005, p. 15). De alguma forma, é intrigante dizer que todo pensar é uma resposta, dentro do ponto de vista educacional e da necessidade de educação. No entanto, essas colocações de Heidegger remetem à realidade global do ser humano como o é a existência. Pois, mesmo que se destaque a atividade de pensar como já sendo sempre uma resposta, não se está limitando o pensar no sentido de um determinismo a partir da realidade ou da história de vida, mas ampliando a dimensão do humano para o fato de existir em um mundo⁸⁶.

⁸⁵ “Así para Heidegger comprender deja de ser el concepto metodológico de una operación que a contrapelo de la vida tiende hacia la idealidad del sentido y pasa a ser rasgo ontológico de la vida humana misma: comprender se identifica con la existencia y con su orientación actuante” (Gutiérrez, 2002, p. 149).

⁸⁶ “Algo de existente é, geralmente, entendido como algo de ‘real’ e, como já se disse, o modo de ser é o da possibilidade, e não o da realidade; o homem não é um existente no sentido da *Vorhandenheit*. Dizer que o homem existe não pode, pois, significar que o homem seja algo ‘dado’, por que aquilo que o homem tem de específico e que o distingue das coisas é justamente o fato de estar referido a possibilidades e, por-

A afirmação de Heidegger, no nono parágrafo de *Ser e tempo*, levanta um problema teórico relevante sob o ponto de vista filosófico: “A ‘essência’ da pre-sença está em sua existência” (Heidegger, 2005, p. 77). A existência é apresentada como a condição ontológica da própria essência do ser humano. Um dos aspectos decorrentes dessa afirmação aprofundado por Gadamer se refere ao sentido e à constituição da compreensão. A compreensão, como afirma Heidegger, é o modo de ser, a maneira como a existência se mostra.

O *Dasein* é o ser que se revela na própria existência, não está dado como essência, mas como possibilidade de ser. “As características constitutivas da pre-sença são sempre modos possíveis de ser e somente isso” (Heidegger, 2005, p. 78). Significa dizer que o *ser-aí* é revelador de uma compreensão de mundo singular que poderia ser de diferentes modos, mas que, naquele momento, revela-se de uma maneira. A singularidade com que se revela a compreensão, em um momento determinado, mostra-se diante de inúmeros jeitos possíveis de se compreender.

O que ocorre na caracterização do *ser-aí* é o reconhecimento do ser como histórico e temporal. Histórico no seguinte sentido:

Em cada um de seus modos de ser e, por conseguinte, também em sua compreensão do ser, a pre-sença sempre já nasceu e cresceu dentro de uma interpretação de si mesma, herdada da tradição. De certo modo e em certa medida, a pre-sença se compreende a si mesma de imediato a partir da tradição (Heidegger, 2005, parte I, p. 48).

tanto, de não existir como realidade simplesmente-presente. O termo existência, no caso do homem, deve entender-se no sentido etimológico de ex-sistere, estar fora, ultrapassar a realidade simplesmente presente na direção da possibilidade” (Vattimo, 1996, p. 25).

Pode-se dizer que o primeiro esboço de compreensão e sentido capaz de situar e organizar os dados e as percepções está ligado a um empréstimo da tradição, representada pelos indivíduos que compõem o entorno, como os pais, a família, o grupo social. O passado está muito mais relacionado aos conteúdos que possibilitam a constituição do *ser-aí* como ser humano e como pessoa. A caracterização de humanidade é um legado histórico, não está constituído no ser, na natureza⁸⁷, mas se constitui na existência, através da historicidade e da relação com outros seres humanos.

O reconhecimento dessa historicidade no *ser-aí* permite que se elabore um questionamento sobre a própria existência e um reconhecimento situacional, tendo como horizonte um passado e um futuro, algo que se abre na continuidade da história. Assevera Stein (1996, p. 36):

O conceito de horizonte aparece como algo aberto à nossa frente, do qual nunca conseguimos nos aproximar e que mais se distancia à medida que avançamos. Esse horizonte se apresentava tanto com relação ao futuro como com relação ao passado.

Toda compreensão e interpretação ocorrem justamente porque aquele que compreende está situado ou, ainda, encontra-se inserido em um ambiente constituído humanamente como linguagem. Essa é a dimensão *pré*, que antecede e ultrapassa os limites da compreensão como acontecimento. No entanto, o lugar que essa *pré-estrutura* ocupa na argumentação hermenêutica desloca o entendimento negativo dos preconceitos,

⁸⁷ “Tradicionalmente, quando se fala da natureza de um ente entende-se o conjunto dos caracteres constitutivos que o ente possui e sem os quais não seria aquilo que é. Mas dizer que a natureza do homem é poder ser equivale a dizer que a sua natureza consiste em não ter uma natureza ou uma essência” (Vattimo, 1996, p. 24-25).

apresentado pelo ideal iluminista, para uma concepção de realidade ontológica, na qual, os preconceitos fazem parte da realidade histórica de todo ser humano.

Ao se propor a pré-estrutura ou a pré-compreensão⁸⁸ como condição de possibilidade para a compreensão, não se está afirmando que toda compreensão é determinada pela história ou que mantém uma estrutura fixa, mas que a compreensão possui o seu ponto originário na pré-estrutura. Por isso, a atividade essencialmente hermenêutica revela um encontro entre os efeitos produzidos pela história e pela existência com a realidade atual de uma consciência situada em um contexto revelador de perspectivas e expectativas de sentido. Possivelmente, considerar a pré-estrutura como rígida é o aspecto limitante e não o fato de se possui-la. “O ser em si a que se orienta sua investigação, seja física ou a biológica, é relativo à colocação do ser feita no âmbito de seu questionamento” (Gadamer, 2008, p. 584). O mundo e as coisas se revelam em um ato criativo e dependem do lugar que ocupam na constituição de um sentido. O dizer e o falar sobre algo apresentam uma posição que, internamente, é reveladora de modos de percepção sobre as coisas e sobre si mesmo, emoções e concepções sobre a verdade.

Na descrição do modo de compreender feita pela hermenêutica filosófica, o círculo hermenêutico ou cír-

⁸⁸ “L'impossibilità di uscire dalla pre-comprensione che già sempre abbiamo del mondo, l'impossibilità di prescindere dai pregiudizi che ci guidano alla scoperta delle cose, può apparire un fatto negativo soltanto sulla base di quel presupposto che intende le cose come oggetti semplicemente-presenti e il conoscente un soggetto originariamente vuoto che interiorizza un oggetto originariamente separato. Ma una volta dissolto codesto presupposto, cioè scoperto il carattere ontologico del circolo ermeneutico, in questo deve essere visto per Heidegger non un limite ma il segno di una più originaria e positiva possibilità della conoscenza, come ciò in cui si radica la stessa possibilità per noi di incontrare il mondo” (Zadro, 1977, p. 119-120).

culo da compreensão é um conceito importante para seu entendimento e possui como pressupostos teóricos: a estrutura prévia da compreensão, a realidade e o projeto. Esses três pressupostos se destacam, pois permitem pensar uma circularidade em que passado, presente e futuro estão representados e participam ontologicamente do *ser-aí*. A estrutura prévia da compreensão se caracteriza pelos preconceitos e pela realidade histórica. A realidade, no sentido de situação e de contexto, caracteriza um acontecimento temporal da história pessoal e do movimento da tradição. E o projeto representa o modo de ser e de compreender de cada sujeito, que, diante de algo ou de algum fato, lança um sentido, de forma a localizar o que está diante da compreensão, a partir de um referencial. Como se a cada início de uma fala, mesmo que não se tenha conhecimento dos rumos que esta poderá tomar, já se possui um projeto capaz de antecipar possibilidades desse rumo e encadear os elementos da fala em um sentido global. “Sentido é a perspectiva em função da qual se estrutura o projeto pela posição prévia, visão prévia e concepção prévia” (Heidegger, 2005, parte I, p. 208). A cada novo dado ou elemento que aparece na fala, ocorre uma reestruturação desse projeto ou fortalecimento de determinadas possibilidades de articulação. Dizer que algo tem sentido não significa que se chegou à compreensão definitiva, mas é quando há sentido que os elementos se articulam em uma determinada compreensão. É importante destacar que a expressão *sentido* é de caráter formal, ou seja, indica que o movimento da compreensão só acontece porque o *ser-aí* está inserido em um mundo e se reconhece nesse lugar.

2 A constituição linguística do mundo

A primeira distinção, na tentativa de elevar a pergunta pela compreensão ao nível de problema filosófico, parte da definição de ser humano como constituído – diferentemente dos animais, que estão simplesmente imersos em um ambiente – a partir de um mundo. O Mundo⁸⁹ só é como construção exclusiva do humano e se revela pelo envolvimento em uma comunidade historicamente constituída ou, de maneira mais direta, mostra-se na inter-relação. “O mundo está aí para o homem, e esse ‘estar aí’ é constituído linguisticamente” (Oliveira, 2001, p. 236). O ser humano se reconhece em um contexto compartilhado por uma comunidade linguística ao qual se atribui o significado de mundo. O ambiente é no sentido de realidade natural, um habitat. Mundo como interpretação, como abstração de uma realidade que passa a ter sentido, significado. Afirma, nesse sentido, Paviani (2010, p. 40):

O que chamamos de realidade, com expressões como a minha realidade, a realidade de meu mundo ou de minha experiência, aproxima-se mais de um modo de relacionamento do homem com os outros e com os objetos. A realidade, portanto, é o próprio significado que resulta das relações sociais e de produção dentro de um contexto social e histórico determinado.

No termo realidade, já está presente a dimensão hermenêutica da interpretação e do envolvimento de si mesmo no mundo. Revela uma dimensão estética na medida em que aproxima o real do modo como este se articula ou se situa na compreensão, “[...] pois o assim

⁸⁹ “Mundo: o termo para designar o ser-aí humano e, com efeito, tomando em consideração o modo como ele se porta no mundo, o jogo do ser-um-com-os-outros dos homens em sua relação com o ente. Mundo: termo para designar os homens, mas não como elementos do cosmo, como coisas naturais, mas em suas relações históricas e existenciais” (Heidegger, 2008, parte I p. 319).

denominado mundo real é, na verdade, uma possibilidade de concepção, que se organiza e se estabiliza em função da realização de nossas expectativas” (Hermann, 2010, p. 35). Por isso, no acontecimento da compreensão, ocorre um modo, uma maneira de conceber a realidade de acordo com as relações que se estabeleceram entre o passado preconceitual, o futuro e as expectativas de sentido. A realidade não é simplesmente o que está fora como coisa, mas se revela como realidade justamente por fazer parte de uma elaboração compreensiva e das relações que compõem um sentido.

Na interpretação⁹⁰, assim como descreve a hermenêutica de Gadamer, está presente uma significação já apresentada nos escritos de Heidegger (1889–1976), ou seja, interpretar é uma elaboração projetada a partir de uma compreensão de mundo. Diz respeito a uma forma ou uma maneira de articulação linguística a partir da forma como aconteceu a compreensão, revelando uma possibilidade do compreender que se efetuou como acontecimento interpretativo. A interpretação torna-se um momento do acontecimento compreensivo de aplicação de um sentido em uma situação nova⁹¹.

O ambiente se limita à ordem do natural. Por isso, ao se destacar a palavra mundo, já se entende uma elaboração representativa de sentidos e de vivências que

⁹⁰ “Per Heidegger l’interpretazione è – l’elaborazione delle possibilità progettate nel comprendere –: nell’interpretazione la ‘comprensione’, comprendendo, – si appropria di ciò Che ha compresso –, ossia l’interpretazione è quell’articolazione del compreso che – ha luogo nel corso dell’approccio che comprende l’ente nella forma dell’in quanto qualcosa” (Zadro, 1977, p. 118).

⁹¹ “La interpretación se funda existencialmente en el comprender, y no es éste el que llega a ser por medio de aquella. En nuestra ocupación las cosas con las que tenemos que ver tienen su sentido cabal dentro del conjunto referencial de nuestro actuar; sólo que ese sentido al igual que el ser de lo a la mano es discreto, es decir, nó notorio” (Gutiérrez, 2002, p. 152-153).

se articulam em uma elaboração linguística. Ter mundo é ter história como sujeito-indivíduo e, ao mesmo tempo, participar de um passado comum tido como cultura, tradição. As características do passado que chegam ao sujeito permitem o reconhecimento de si mesmo como participante da história e pertencente a um contexto, seja ele familiar ou do grupo social do qual faz parte. “Assim, o conceito de mundo circundante é a princípio um conceito social que busca expressar a dependência do indivíduo em relação ao mundo social, e que, portanto, só se refere ao homem” (Gadamer, 2008, p. 572). Com a especificidade do conceito de *mundo* para o ser humano, há um resgate da expressão grega *logos* que vem a ser não simplesmente razão e pensamento, mas também linguagem, pois “[...] o nosso ser no mundo não é só ou principalmente um estar no meio de uma totalidade de instrumentos, mas um estar familiarizados com uma totalidade de significados” (Vattimo, 1996, p. 32). A expressão *mundo* já é reconhecida por Heidegger como um existencial, ou seja, o modo de ser próprio do homem. O ser humano se constituiu como tal, na relação com as coisas, mas estas se apresentam dotadas de um significado que faz referência à própria vida, à própria existência. Através da especificidade do que se entende por mundo, o modo de ser do humano é posto como um acontecimento formador de um espaço, de forma que ambos, mundo e homem, constituem-se de forma indissociável. Por isso, a atividade da compreensão humana não ocorre a partir da ação isolada da consciência deslocada do espaço mundano, mas adquire visibilidade porque se situa em um contexto histórico e linguístico.

Pode-se dizer que a expressão *mundo* está diretamente ligada ao campo da linguagem, de forma que as coisas adquirem uma relação de sentido pelo fato de es-

tarem vinculadas a uma existência, e a existência como tal pressupõe uma introdução, no sentido de imersão na linguagem, o que exige inter-relação com outros seres já constituídos na linguagem.

Se nos perguntamos que significa concretamente o fato de o Dasein ter sempre uma certa compreensão do mundo, até emotivamente definida, a primeira resposta que encontramos é a de que, de fato, o estar-aí encontra o mundo já sempre à luz de certas ideias que respirou no ambiente social em que se encontra o viver (Vattimo, 1996, p. 43).

O humano não é simplesmente uma característica, uma propriedade já presente na pessoa que nasce, mas antes de tudo é um legado linguístico, carregado pela tradição e pela comunidade já constituída como tal. Esse meio no qual a criança nasce possui o potencial capaz de tornar participantes outros seres possuidores do arqué-tipo modo de ser da linguagem.

Apresenta-se uma nova perspectiva da vinculação do singular com o universal ou do indivíduo que nasce com o humano como já possuidor de um mundo ou já constituído na linguagem. De forma que não é simplesmente o indivíduo que recebe dados e, por assim dizer, acumula experiências e conteúdos à sua razão, passando a pensar com base nesse montante de elementos introduzidos, o que levaria a possibilidade de aceitar um determinismo frente ao pensamento ou de uma explicação causal das produções desse pensamento. Parece que o ponto central para sair da relação causal do pensamento caracterizado por um determinismo do passado cultural e histórico do grupo social a que pertence ou do determinismo que torna as experiências de vida causas para certos pensamentos seja considerar que a dimensão linguística, ou simplesmente a linguagem, é a condição determinante e não a causa determinante do pensamen-

to. Sendo a linguagem a condição e não ser de caráter natural, mas social, é possível afirmar que a constituição do ser humano possui sempre a dimensão do pré, tais como: pré-concepções, pré-posses, pré-visões. Segundo Lawn (2007, p. 79):

Existe, por assim dizer, um entendimento de fundo, implícito e não afirmado, constantemente em ação, que trabalha em sintonia com aquilo que podemos chamar de entendimento de primeiro plano, isto é, tudo aberto à reflexão, ao julgamento e à interpretação. Heidegger expõe a estrutura hermenêutica no âmago da existência.

A entrada no mundo se dá pela vinculação linguística e se refere inicialmente à base emocional. Na relação da criança com seus pares, por exemplo, criam-se as bases de uma relação de sentido. As coisas e os outros não operam internamente como essências, mas vinculam-se no campo da linguagem, o que significa dizer que há um envolvimento das emoções e do significado encontrado em um determinado momento, em uma situação nova e na relação com o grupo social.

Falar de mundo é dizer que estamos inevitavelmente inseridos na linguagem, o que implica dizer que já estamos no mundo, antes mesmo de falar dele. Todo nosso pensamento e conhecimento pressupõem uma interpretação linguística do mundo, porque a linguagem sempre nos ultrapassa (Almeida, 2002, p. 205).

Há uma dimensão educativa nessa inserção no mundo, pois o estar imerso em um ambiente de linguagem é que determina a possibilidade de falar do mundo. Antes mesmo que a expressão *eu* surja como manifestação de subjetividade, o *nós* e a tradição já realizaram ações de caráter linguístico. Por isso, para a hermenêutica, o compreender envolve a dimensão preconceitual

e de aplicação de um sentido, de maneira a se constituir como uma circularidade.

A ideia de circularidade já mostra que a compreensão no sentido hermenêutico não se dá de forma direta ou imediata, mas envolve um jogo⁹² de conteúdos que se articulam de diferentes maneiras em diferentes momentos. Mesmo assim, a circularidade não marca uma relação determinista da compreensão, mas muito mais uma relação que acontece e estabelece determinadas relações de sentido, mas que poderiam ser diferentes. Esse modo de ser da circularidade torna a cientificidade das ciências humanas e da compreensão hermenêutica sob uma base que não só permite como exige o reconhecimento da historicidade, do caráter preconceitual até mesmo da pergunta e do horizonte (amplitude) de visão de onde surge a compreensão. Desde já, é importante pontuar que a ideia de horizonte está muito mais ligada à abertura, às possibilidades da compreensão e ao jogo, do que a um limite empírico que determine a visão das coisas.

O jogo, como modelo explicativo, é utilizado por Gadamer para mostrar que a compreensão se origina a partir do momento em que um determinado sentido aparece e joga. O aparecer originário do sentido se dá em uma situação, ou seja, não é uma ação pura da consciência, mas muito mais um movimento que envolve uma circunstância, na expressão de Gadamer, um acontecimento. Tornar o termo *acontecimento* mais claro do ponto de vista teórico talvez seja um esforço que exige

⁹² “Applicando il concetto di gioco al comprendere Gadamer vuole significare che chi comprende (come chi gioca rispetto al pro-dursi del gioco) si trova già sempre in una situazione di completa e totale subordinazione rispetto ad un accadere in cui un determinato significato giunge a farsi valere ancor prima che egli sia in grado di verificare in esplicita la legittimità della sua pretesa di significare” (Zadro, 1977, p. 129).

a aceitação de que o dado originário de sentido já é um sentido determinado, e, portanto, mostra-se como continuidade ou ruptura. O sentido não surge de uma razão separada e imparcial, mas de uma razão afetada pela tradição, pela história e pela existência.

Mesmo assim, considerar a razão como afetada pela existência não significa dizer que o acontecimento do sentido tenha uma causa determinada. Ao se definir sobre a base da causalidade, a educação poderia ser explicada de forma mecânica, uma vez que, modificando-se as causas, os resultados se tornariam diferentes.

O caráter afetivo se refere muito mais ao meio no qual a compreensão adquire o *status* de modo de ser da existência. Compreende-se por que há uma participação em um modelo de ser em que as coisas não estão dadas, mas estão dadas em relação ao ser da existência, ao humano. Estar nessa posição significa considerar o acontecimento da compreensão como um encontro das vozes do passado em uma perspectiva de sentido determinado, “[...] isso porque, enquanto seres finitos, estamos sempre chegando de muito longe e também nos estendemos para muito longe. Na linguagem, torna-se visível o que é real além e acima da consciência individual de cada um” (Gadamer, 2008, p. 580). Na compreensão, passado, presente e futuro participam.

A hermenêutica filosófica de Gadamer aponta para a linguagem como sendo a condição e o meio para que se tenha ou se pense na realidade ou no mundo. “Ao contrário, a linguagem é o medium universal em que se realiza a compreensão. A forma de realização da compreensão é a interpretação” (Gadamer, 2008, p. 503). Dessa forma, na compreensão, o que se estabelece como circular é a atividade interpretativa, que, necessariamente, participa de uma tradição ou de um modelo de

relação em que os dados se apresentam como estados de coisas e não como essências. “As mesmas coisas estão submetidas a perspectivas espaço-temporais e são superpostas por diversos predicados culturais, mas a percepção pode exercer o papel de acontecer unificador” (Stein, 2004, p. 17). O lugar de onde se fala está delimitado pela linguagem e aponta para uma independência da linguagem com relação ao sujeito, isto porque não é o sujeito que é possuidor da linguagem, mas a linguagem que torna os sujeitos participantes desse modelo em que se articulam sentido e significado. “Assim vai-se formar a chamada estrutura da circularidade, isto quer dizer, na medida em que já sempre somos mundo e ao mesmo tempo projetamos mundo. Estamos envolvidos com os objetos do mundo e descrevemos o mundo no qual se dão os objetos” (Stein, 1996, p. 61). Por isso, a compreensão pode ser definida como um modo de ser da própria linguagem, que se efetiva na história singular de cada sujeito.

Gadamer, assim como também se dera em Heidegger, reconhece a compreensão não simplesmente como uma operação ou uma capacidade do indivíduo de captar o que outra pessoa, em outra temporalidade, viveu, mas se coloca como o próprio modo de ser da existência. O círculo da compreensão passa a “[...] descrever antes um momento estrutural ontológico da compreensão” (Gadamer, 2008, p. 389). O círculo hermenêutico heideggeriano coloca a compreensão sempre na relação com um passado, estrutura pré-conceitual e um futuro, caracterizado como sendo o caráter projetivo da compreensão.

O movimento da compreensão se dá na relação direta com o movimento antecipatório da pré-estrutura, de forma que aquele que se propõe a compreender se apresenta diante do texto ou do diálogo com seus refe-

renciais e com sua bagagem histórica. É somente a partir dessa estrutura pré-conceitual que o texto adquire uma ação provocativa, fazendo a exigência da mobilização para novos modos de se compreender. Tanto o texto que se apresenta à compreensão como também aquele que busca compreender estão inseridos em uma situação, ou seja, o que é dito e pensado na compreensão sempre está referido a uma expectativa e uma perspectiva de sentido. Dessa forma, pode-se reconhecer a circularidade da compreensão a partir da ideia de referência, ou seja, na compreensão, acontece sempre uma atuação dos referenciais de mundo e de sentido produzidos enquanto se vive e no contato com a tradição. A compreensão é a maneira originária do *ser-aí*; na medida em que vivemos, compreendemos e, desde sempre, produzimos compreensão (Gutiérrez, 2002, p. 156)⁹³.

A caracterização do acontecer da compreensão ou quando há compreensão, pode-se dizer que há uma participação em um sentido determinado. Por isso, a compreensão não se dá de uma forma direta, intuitiva, mas como interpretação e como encontro. Assim, o que movimenta a compreensão é a capacidade produtiva e criadora que se dá no encontro entre a tradição (entendendo tradição aqui como algo que volta a falar, tendo como base o conjunto das experiências de sentido) e o presente (entendido como uma situação nova que faz a exigência de uma acomodação de conteúdos diferentes, em uma temporalidade específica). Afirma Gadamer a esse respeito:

Nem a consciência do intérprete é dona do que chega a ele como palavra da tradição, nem se pode descrever adequadamente o que tem lugar aqui, como se fosse o

⁹³ “Comprender es la manera originaria en que un se ahí es como tal; así en la medida en que vivimos comprendemos y desde siempre hemos comprendido” (Gutiérrez, 2002, p. 156).

conhecimento progressivo daquilo que é, de maneira que um intelecto infinito conteria tudo o que pudesse chegar a falar a partir do conjunto da tradição (Gadamer, 2008, p. 595).

Cria-se sentido a partir de um sentido determinado, ou seja, há uma participação, e, por isso, encontro de um conteúdo ou de um modelo vinculado à tradição e um conteúdo individual caracterizado pelo contexto e pelo momento presente e situacional de quem está diante da compreensão. Dessa forma, a interpretação não está limitada de acordo com os limites da tradição, mas produz um acontecimento compreensivo possuidor de um limite de relações. Porém, ao se manter a abertura como um dos critérios da hermenêutica filosófica como condição para a ampliação do horizonte de visão, o limite da compreensão não se mantém fixo, abrindo-se para novas relações. Por isso, compreender é, como no caso da interpretação de um texto escrito, elaborar um projeto a partir de um sentido determinado, realizando adaptações sempre que o projeto não se adequar ao entendimento do todo. A elaboração de um projeto está ligada à confirmação do que foi lançado como possibilidade de sentido. “A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido” (Gadamer, 2008, p. 356).

Como compreensão de mundo, sempre se está em movimento, fazendo parte de uma história como protagonista e elaborando diferentes modos de ver as coisas de acordo com diferentes referenciais ou experiências, por isso, a postura deve ser de abertura ao novo e ao diferente. “A experiência (Erfahrung), na perspectiva hermenêutica, expressa uma vivência, pela qual apren-

demos. Não se trata de um fluxo de percepções, mas de um acontecimento, de um encontro, um processo revelador que descobre a realidade como um acontecer” (Hermann, 2010, p. 115). Através da experiência, algo novo se forma, uma nova relação, um novo sentido e com novas perspectivas.

Quando há rigidez e cristalização de referenciais, o movimento da compreensão não ocorre, o diálogo não acontece e acaba impedindo que novos horizontes se criem e se ampliem. Um projeto de sentido que se fecha em determinadas relações, deixando com que os elementos e os preconceitos de um horizonte mais próximo delimitem a compreensão, impede a configuração de limites mais amplos, com alternativas de atuação mais adequadas diante das questões que a realidade apresenta.

Na verdade, o que está presente na ideia de projeto é o reconhecimento de uma pré-estrutura que indica o movimento da compreensão dentro de um contexto. A circularidade está no reconhecimento, como já indicou Heidegger, de que o sujeito que compreende se constitui em um mundo, no *Dasein*, ou seja, o compreender é compreender-se na própria história, a partir de um referencial. O reconhecimento da condição de ser-no-mundo é destacado por Gadamer como importante, pois “A reflexão hermenêutica de Heidegger tem o seu ponto alto não no fato de demonstrar que aqui preza um círculo, mas que este círculo tem um sentido ontológico” (Gadamer, 2008, p. 355). No *Dasein*, como afirma Bleicher (1980, p. 140), está presente não só uma compreensão de mundo, mas também o estado de espírito e o discurso atingido pelo conhecimento e pelas vivências. A compreensão, como escreve Almeida, dá-se como um acontecimento da própria vida, onde “[...] a

relação entre conhecer e atuar, ou melhor, saber e agir, é ontológica” (2000, p. 158). O círculo hermenêutico para Gadamer tem a função de descrever, “Não é objetivo nem subjetivo, descreve, porém, a compreensão como o jogo no qual se dá o intercâmbio entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete” (Gadamer, 2008, p. 388). No círculo, está em jogo o passado representado pelas opiniões prévias ou estrutura preconceitual que constitui a dimensão ontológica e o presente como a caracterização de uma consciência atual. “Nossa consciência é, assim, ‘efetuada’ pela história” (Grondin, 1999, p. 191). O que aparece do objeto ou da realidade à consciência não está afastado do contexto, da realidade histórica a que o sujeito faz parte. Não há propriamente uma negação da subjetividade ou do trabalho da consciência, mas antes o reconhecimento de que essa consciência se fez dessa forma porque se constituiu e continua vinculada a um contexto, a uma tradição e a uma história. Esse vínculo resgata a proximidade entre presente e passado. O presente só acontece de determinada forma porque se vincula com um passado e um futuro.

A compreensão, no entendimento de Gadamer, é um acontecimento em que tanto o sujeito como o objeto participam ativamente no compreender. Entenda-se objeto aqui como alteridade, como um outro que fala e ao dizer algo, fala a partir de um lugar, de um contexto e de uma perspectiva de sentido. Talvez se possa falar de uma relação sujeito-sujeito, em que o texto ou o que surge na fala adquire ação ativa na elaboração de um sentido. Gadamer, ao destacar que a educação é educar-se, está afirmando que o modo de ser do humano é essencialmente criador. A criação, no sentido hermenêutico, não está ligada às coisas como essência, mas como linguagem. Compreende-se o mundo e a si mesmo de um

jeito único, que se desloca a cada nova experiência e a cada nova relação que se estabelece entre os elementos da tradição ou do passado e as expectativas de sentido lançadas como possibilidades. A educação torna-se esse fenômeno humano, que aparece como um evento e caracteriza um novo acontecimento de compreensão.

Para o processo de educação, uma das questões centrais está ligada ao modo como se estrutura ou se configura uma determinada compreensão. O jogo que se estabelece entre os preconceitos e as perspectivas de sentido são reveladores de uma educação e do modo como os referenciais e os esquemas linguísticos compõem um sentido determinado. Nas situações em que não ocorre um movimento de ampliação ou de mudança dos referenciais ou dos esquemas de articulação, pode-se pensar em situações de não educação, em que as possibilidades da compreensão se fecham em uma rigidez de aspectos, na própria pré-estrutura da compreensão.

Referências

ALMEIDA, C. L. S. *Hermenêutica e Dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ALMEIDA, C. L.; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

BLEICHER, J. *Hermenêutica contemporânea*. Trad. Maria Georgina Segurado. Lisboa: Edições 70, 1980.

GADAMER, H.-G. *El inicio de la filosofía occidental*. Barcelona: Paidós, 1999.

GADAMER, H.-G. *Hermenêutica em retrospectiva*. A virada hermenêutica. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 2 v.

GADAMER, H.-G. *Heidegger em retrospectiva*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 1 v.

GADAMER, H.-G. *Hermenêutica e a filosofia prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 3 v.

- GADAMER, H.-G. *La educación es educarse*. Trad. Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.
- GADAMER, H.-G. *Mito y razón*. Barcelona: Paidós, 1997.
- GADAMER, H.-G. *O problema da consciência histórica*. Trad. Paulo Cesar Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.
- GADAMER, H.-G. *Verdade e método I*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GADAMER, H.-G. *Verdade e método II*. Complementos e Índice. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GARAGALZA, L. *Introducción a la hermenéutica contemporánea: cultura, simbolismo y sociedad*. Barcelona: Anthropos, 2002.
- GRONDIN, J. *Introdução à hermenêutica filosófica*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 1999.
- GUTIÉRREZ, C. Del círculo al diálogo: el comprender de Heidegger a Gadamer. In: SOUZA, R. T. de; OLIVEIRA, N. F. de (org.). *Fenomenologia hoje II: significado e linguagem*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. p. 149-172.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Parte I. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HEIDEGGER, M. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HERMANN, N. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010.
- KAHLMAYER-MERTENS, R. S. *Heidegger e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KOSELLECK, R.; GADAMER, H.-G. *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1997.
- LAWN, C. *Compreender Gadamer*. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, M. A. de. *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, M. A. de. *Ética e práxis histórica*. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, M. A. de. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

ORTIZ-OSÉS, A. *La nueva filosofía hermenéutica: hacia una razón posmoderna*. Barcelona: Anthropos, 1986.

PAVIANI, J. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PAVIANI, J. *Problemas de filosofia da educação*. 8. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.

ROHDEN, L. *Interfaces da hermenêutica*. Caxias do Sul: Educs, 2008.

ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

RUEDELL, A. *Da representação ao sentido: através de Schleiermacher à hermenêutica atual*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

SPAREMBERGER, R. F. L. *Hermenêutica e argumentação: em busca da realização do direito*. Ijuí: Unijuí; Caxias do Sul: Educs, 2003.

STEIN, E. *Aproximações sobre hermenêutica*. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

STEIN, E. *Mundo vivido: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

VATTIMO, G. *Introdução à Heidegger*. 10. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

VATTIMO, G. *Más allá de la interpretación: introducción de Ramon Rodríguez*. Trad. Pedro Aragón Rincón. Barcelona: Paidós, 1995.

ZADRO, A. *et al. Ermeneutica logica e Altri Saggi*. Padova: Editrice Antenore, 1977.



Posturas e valores éticos: o comportamento em análise⁹⁴

Carlos Roberto Sabbi
Nilda Stecanela

O padrão da moralidade está desatualizado, mesmo com a observação de que a ética dos gregos não é a mesma das virtudes atuais. Sempre há uma delimitação do entendimento, já que são inerentes às condições humanas. O aforismo de que “não existem fatos, somente interpretações” está presente na maior parte desse diálogo. A diversidade de perspectivas parece não agradar, visto ser muito comum a defesa acirrada de pontos de vista. Porém, cada vez mais os pensadores são unânimes em concluir que a Ética é uma ciência e que, como todas as outras, nasceu da Filosofia. O fato é que a Ética tem uma profundidade latente e como tal o senso comum tem dificuldade de compreendê-la, tanto que não acredita na sua vinculação com a felicidade – objetivo da Ética como estudo. Desde a *pólis* grega, quando a formação ética do cidadão aparecia como uma exigência política; passando por Maquiavel, que inaugurou o pensamento político moderno com sua obra *O príncipe*, em 1514; por Nietzsche, no século XIX, sendo o balaústre para a exterminação do edifício ético que existiu por 19 séculos; a ética não evoluiu como algo virtuoso.

⁹⁴ Este artigo tem origem na dissertação intitulada *Processos educativos e a formação da virtude cidadã*, sob a orientação da Profa. Nilda Stecanela, defendida em 2 de maio de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

O que parece predominar no pensamento humano é que cada um crê possuir boas intenções, e a autocrítica não consegue desvendá-las. Além disso, ainda há que se considerar o aspecto de que, nascendo e encontrando um padrão comportamental estabelecido, as melhorias somente ocorrerão por mudanças, as quais, por sua vez, não acontecem facilmente.

A ética no contexto

Ética é reflexão e nunca se constituirá em um conjunto de normas, mas de juízos de valor. A raiz da ética é de natureza antropológica⁹⁵ e tem como objeto o homem inserido verdadeiramente na vida prática. Contudo é, também, ontológica⁹⁶, porque tem como objeto o posicionamento do ser humano, que exige meditação, escolha e apreciação de valores. De forma simplificada, significa *comportamento*. Como será a conduta diante da moral?

A ética estaria entrando na moda? Por um lado, parece que o mercado global está sendo pressionado pelos consumidores que, cada vez mais, devem ter uma postura mais ética. Um desses sintomas é a infinidade de códigos de ética empresarial e até mesmo de apelos comerciais enfatizando a ética como um padrão destacado, como referência ou justificativa, para escolha de produtos ou serviços ofertados.

Por outro lado, boa parte do comportamento atual parece atribuir à moralidade um padrão desatualizado. Singer (2002) entende que algumas pessoas a veem

⁹⁵ Antropologia (do gr. *anthropos*: homem; e *logos*: teoria, ciência) I. Ciência do homem ou conjunto das disciplinas que estudam o homem.

⁹⁶ Ontológico, segundo o Dicionário Houaiss, é relativo a ou próprio da ontologia, a investigação teórica do ser; no *heideggerianismo*, relativo ao ser em si mesmo, em sua dimensão ampla e fundamental, em oposição ao ôntico, que se refere aos entes múltiplos e concretos da realidade.

como um sistema de irritantes proibições puritanas, as quais teriam uma função ultrapassada: impedir que as pessoas se divirtam. É possível acrescentar que esse impedimento serviria até para impedir a realização do próprio sentimento de felicidade. Weber (1985), referindo-se ao fato de somente no Ocidente existir uma ciência num estágio válido, reconhece que, mesmo assim, o conhecimento empírico, as reflexões sobre o universo e a vida, bem como a sabedoria filosófica e teológica, não estão aqui confinadas. Enfim, o saber está distribuído pelo Planeta, e a compreensão e a aceitação da moralidade são restritas, talvez pelo próprio não enfoque dos valores virtuosos pelos materialistas.

Salienta-se que a ética dos gregos não é a ética das virtudes atuais, já que a primeira se referia ao caráter e à postura, enquanto hoje ela não deixa de ser um conjunto de valores e comportamento.

A imaginação é mais importante que o conhecimento para o conhecimento, porque enquanto o conhecimento reduz, a imaginação transcende no tempo e no espaço. Não se conhece outra saída do tempo que não seja a morte. Ter isso presente nos distancia no tempo. Enquanto estamos presos nesse espaço, o ser humano é um ser errante, pois anda pelo acaso, vagueia pela vida, articula palavras, esboça movimentos e ações e navega em pensamentos. A faculdade de racionalizar, bem como a de se emocionar, é uma atividade humana, e invadir essa manifestação é que se pode chamar de *pensamento*.

Com o poder de pensar e de racionalizar, é possível compreender a essência dual da existência em que, entre tantos aspectos dessa dualidade, está o bem e o mal. O estudo e análise disso se tornaram objeto da ética.

O modelo de pensamento científico está calcado em conceitos e definições sobre atos, fatos e dados. Sendo assim, há uma delimitação natural do entendimento, cujo significado expresso em acepções traduz, mas também reduz a compreensão, pela delimitação que lhe é dada. Por mais complexa e completa que seja a definição, ela abrevia um entendimento que, por sua vez, infinitamente, poderia ser aprimorado. Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que o esclarecimento só reconhece como *ser e acontecer* o que se deixa captar pela unidade. A questão não é substituir o saber pela imaginação e sim destacar que a reflexão tem uma importância mais significativa para o conhecimento do que ele próprio, em si. Primeiro, porque ele já existe e, segundo, porque é somente pela meditação que se poderá avançar.

Também não se trata de hipótese de uma má ou incompleta formulação de um conceito, mas da existência desse conceito — mesmo com profundo rigor e princípios — comparativamente à busca de alternativas mais reflexivas, mais amplas. Será que procurar substituir algumas definições por alguns meros termos não seria mais inteligível, na medida em que eles próprios poderiam significar uma inspiração para a reflexão?

Os críticos dirão que a indagação acima não procede ou que não tem fundamento, pois não seria possível dispensar a formulação de raciocínios complexos, de forma expressa em definições e conceitos. O olhar sob esse ângulo também tem sua ampla verdade, evidentemente. Porém, nos níveis mais elementares, mais primários do saber, há um espaço flagrante para a opção da diminuição ou, até mesmo, da omissão desses conceitos em troca de poucos e simples termos. Facilita o entendimento na medida da sua necessidade e, na escala evolutiva, o evidente imperativo de uma redação mais

ampla e complexa, pode-se afirmar seria inevitável. Entretanto, de volta ao ponto da mais profunda sabedoria, expressa com rigorosa preciosidade de princípios e valores, comparada com uma simples tradução em termos reduzidos, sempre haverá a batalha do conhecimento *versus* a imaginação.

O fato de que o estudo da ética não detém a preferência da maioria dos alunos⁹⁷ e de que a ética dever ser aplicável na vida concreta mereceria uma preocupação maior dos pedagogos ao proceder ao ensino da ética. Para a filosofia, como um todo, o repensar da sua metodologia de ensino seria extremamente complexo, porém, para a ética, isoladamente, uma reflexão acerca dos seus métodos de ensino poderia resultar numa mudança que proporcionasse uma aproximação dos estudantes.

A filosofia, a ética e a história

Na Antiguidade, a filosofia se confundia com a ciência. Os filósofos eram cientistas. A partir do século XVII, vários ramos do conhecimento se desvencilharam da filosofia e se constituíram em ciências independentes, com técnicas e métodos próprios. Hoje, portanto, já não há essa confusão, porém se compreende perfeitamente que tudo antes passa pela filosofia. Assim, até mesmo a existência de uma ciência é antecedida pela filosofia, que, antes de tudo, pensa e reflete. No momento em que ela começa a concluir sobre um novo tema, poderá estar nascendo uma nova ciência.

A ética é um ramo da filosofia, apêndice esse que muitos entendem já ser uma ciência como é o caso de Vázquez (2008), que afirma ser a ciência da moral, ou seja, a ciência de uma forma específica de comportamento humano. Outros ainda não a percebem assim.

⁹⁷ É a percepção dos autores como alunos e como docentes.

Aparentemente, essa é a tese mais comum, como encontrada textualmente na Wikipédia (Wikipédia, [2011]), que explica que “a ética é uma filosofia, não uma ciência”. Porém, como ciência ou como uma ramificação da filosofia, a sua profundidade é imensa. E não há dúvidas de que a filosofia compreende a área mais complexa do conhecimento, dentre todos os campos existentes na academia.

Por ser assim, o senso comum tem enorme dificuldade de compreender a ética. Exatamente por essa realidade, um bom desafio seria ousar e estabelecer um propósito de trazer para o nível da compreensão comum o que realmente significa a ética, a moral, a diferença que há entre as duas, os fundamentos e princípios da ética e da moral.

Obviamente, ao trazer essas questões ao nível básico, inevitavelmente, reduzir-se-ia o conteúdo, o que as deixaria distantes dos seus profundos significados, mas ajudaria demais o início de um entendimento mais adequado do seu verdadeiro significado.

Poder-se-ia ilustrar que seria o começo de uma construção pelas suas bases, para, num segundo momento, ater-se à cobertura e para, finalmente, partir para os acabamentos (detalhamentos).

Na *pólis* grega, a formação ética do cidadão aparecia como uma exigência política, conforme narra Faria (2007, p. 19):

Talvez esse seja um dos principais traços distintivos entre a Antiguidade e a Idade Moderna nas sociedades ocidentais. Na Grécia a ética não está encerrada no âmbito da consciência individual, restrita ao campo “privado”. Ela diz respeito ao comportamento do homem, ao modo como lida com suas paixões e afetos, uma vez que esses comportamentos se refletem sobre

a *pólis* e são para ela causa de corrupção, fragilidade, decadência, ou, ao contrário, de integridade e força.

Em 1514, Maquiavel inaugurou o pensamento político moderno com sua obra *O príncipe*. Ao contrário dos teólogos, que tinham sempre como ponto de partida a Bíblia, e dos renascentistas, que partiam das obras dos filósofos, Maquiavel partiu da sua experiência, vivenciada em seu tempo. Foi quando se separou, historicamente, a ética da política. Destaca-se a narrativa de MacIntyre (2001, p. 383) sobre um momento histórico da evolução da moral:

Foi nos séculos XVII e XVIII que a moralidade passou a ser entendida em geral como oferecendo uma solução para os problemas gerados pelo egoísmo humano e que o conteúdo da moralidade passou a ser igualado ao do altruísmo, pois foi nesse mesmo período que os homens passaram a ser vistos como se fossem, num grau perigoso, egoístas por natureza; e só quando consideramos a humanidade perigosamente egoísta por natureza que o altruísmo se torna, de imediato, socialmente necessário, porém obviamente impossível e, se e quando ocorre, inexplicável. Na tese aristotélica tradicional, tais problemas não surgem, pois o que a educação das virtudes me ensina é que o meu bem como homem é o mesmo que o bem dos outros, a quem estou unido na comunidade humana.

No século XIX, Nietzsche foi o balaústre para a extinção do edifício ético que existiu por 19 séculos, defendido pelos grandes mestres da cultura cristã.

O século XX viu o fim de um tempo, acelerando o combate contra a tradição judaico-cristã. Caracterizou-se pela perseguição a cristãos e a judeus e, de uma forma geral, a ética judaico-cristã. Foram 5 milhões de judeus mortos pelo regime nazista, e a isso se juntaram as perseguições do regime soviético, durante quase sete décadas, à Igreja Ortodoxa russa, durante quase sete décadas, provocando milhões de mortos.

Por fim, nota-se que a moral, lentamente, com o passar dos tempos, modificou-se. A ética, por sua vez, hoje, ocupa um espaço até menor que na *pólis* grega, mesmo depois de passados 2 mil e 500 anos e, o mais impressionante, é a sua desconsideração como possibilidade de felicidade.

Será que a humanidade não estaria apta para dar mais um salto evolutivo, incorporando a ética como um padrão necessário e básico para a vida?

A razão é a essência natural do homem, fato que lhe possibilita alcançar a felicidade e a virtude, ou seja, obtém a felicidade mediante a virtude, que, por sua vez, é uma atividade segundo a razão, isto é, uma ação que implica o saber racional. Logo, o fim do homem é a felicidade, para a qual é necessária a virtude, e a esta é necessária a razão. A característica fundamental da moral aristotélica é, portanto, o racionalismo, visto ser a virtude uma ação consciente segundo a razão, que exige o conhecimento absoluto, metafísico, da natureza e do universo, natureza segundo a qual e na qual o homem deve operar.

É necessário considerar que um comportamento ético legítimo ocorre quando as melhores atitudes são adotadas com base na virtude, por uma preferência pessoal e não pelo medo de punição. A propósito, o próprio Aristóteles (384–322 a.C.) estimava o desejo humano e o seu empenho na direção de bons costumes.

A ética está sempre no meio, entre os deveres de um lado e os direitos de outro. Ela se estabelece como condição básica para a arte da virtude e o exercício da cidadania.

Por um lado, tem-se o lucro como sendo o objetivo maior de uma organização empresarial; por outro, tem-

-se a felicidade⁹⁸ como objetivo maior das pessoas que são os membros dessa mesma organização.

Sem a presença adequada dos valores na vida das pessoas, será natural que o predomínio dos interesses econômico-financeiros leve o ser humano ao caos, em virtude do desequilíbrio emocional decorrente da falta de estabilidade, de bases sólidas. Assim, compreendendo adequadamente a importância da virtude, através de um processo sistematizado de educação, a relevância científica se comprovará pela conseqüente alteração nas atitudes e até por contribuir para uma possível transformação cultural.

Mesmo que, no plano teórico, seja uma “crença verdadeira e justificada”,⁹⁹ sempre será uma base consistente para consulta e análise, constituindo-se, portanto, em instrumento ou ferramenta à disposição de quem por ela possa se interessar.

Pretende-se dar uma contribuição social através deste estudo, já que ele consiste em demonstrar¹⁰⁰ que uma nova cultura, baseada em conduta ética, levará as pessoas a um novo estágio comportamental, com um espaço¹⁰¹ maior para os sentimentos de alegria e de paz e, conseqüentemente, elevará o padrão e a qualidade de vida. O que torna interessante essa proposta é que isso se dará em todos os estratos da sociedade, podendo se transformar observando-se o tempo adequado¹⁰²

⁹⁸ A felicidade é algo final e autossuficiente e é o fim a que visam as ações (Aristóteles).

⁹⁹ Definição tradicional de Platão para ciência.

¹⁰⁰ Tornar evidente através de provas; comprovar (Houaiss, 2009).

¹⁰¹ Sem deixar de compreender o aspecto dual da existência, o que decorre é aceitar que a infelicidade sempre será um elemento presente em nossa vida.

¹⁰² É compreensível e de entendimento geral que uma nova ação educacional demanda um tempo considerável para provocar uma alteração no padrão de comportamento da condição humana. É necessário que

em uma nova cultura, mais refinada e alinhada com a virtude.

Aranha (2006) menciona que cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança. Conclui, ainda, que estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado.

A partir do momento em que houver um entendimento adequado da virtude e, por decorrência, a possibilidade de uma autorrealização pessoal no nível demonstrado por Maslow em sua hierarquia das necessidades, estará configurada a motivação necessária para o estabelecimento de atitudes coerentes com essa nova compreensão.

Sem essa compreensão, os caminhos para se atingir o nível apresentado na hierarquia das necessidades passam por situações tortuosas de combate consigo mesmo e com os outros. Enquanto se visa a atingir a realização, as atitudes estão na direção da obtenção do lucro financeiro e de poder, com a ilusão de que isso levará à felicidade. Até é possível admitir-se dar alguma importância aos bens materiais, mas enquanto a estima devotada a isso continuar a se sobrepor à virtude, esse descompasso naturalmente explica o ambiente de plena batalha, gerando consequências emocionais que produzem infelicidade. A caracterização do contexto de alta competitividade se coaduna com essa situação, na medida do aumento paulatino e significativo de casos de depressão,¹⁰³ e evidencia, dessa forma, que está ple-

o ser humano encontra, desde o nascimento, um padrão estabelecido no seu meio ambiente, o que fará com que ele o assimile e imite.

¹⁰³ Para o médico do Trabalho da SaFeMed, Fábio Eduardo Veiga Lopes, o que vem aumentando não é a depressão tida como grave, mas a chamada Síndrome de Bournout, que pode ser compreendida como uma

namente caracterizada a necessidade de que ocorrem mudanças nesse quadro.

Essa situação que se pode denominar de caos, pois se caracteriza por um estado de completa desordem emocional, por si demonstra que algo precisa ser alterado e, assim, comprova-se a existência de um rumo mais adequado, e a contribuição social estará plenamente qualificada como viável e, sobretudo, relevante.

Nessa mesma direção, vale destacar a importância de o ser humano aprofundar seu comportamento ético, polir a sua conduta, como, por exemplo, ter a noção à qual Sócrates (469-399 a.C.) se referia, ao comentar com Polo que sofrer injustiça é pior, mas que cometê-la é ainda mais vergonhoso (Platão, 2007, p. 85).

Marcondes (2007, p. 16) discorre sobre o assunto:

Dois pontos fundamentais emergem da discussão platônica sobre questões éticas. O indivíduo que age de modo ético é aquele que é capaz de autocontrole, de “governar a si mesmo”, como vemos em Górgias. Entretanto, a possibilidade de agir corretamente e de tomar decisões éticas depende de um conhecimento do Bem, que é obtido pelo indivíduo por meio de um longo e lento processo de amadurecimento espiritual, “a ascensão da alma”, tal como descrita no Mito da Caverna.

Também se pode salientar que a evidência¹⁰⁴ das virtudes se sobrepõe a qualquer outro valor intrínseco. Sendo assim, a contribuição vai além da sua proposta

forma de depressão associada ao ambiente de trabalho. “É um transtorno grave de tensão emocional crônica relacionada ao trabalho, em que o estresse chega às últimas consequências e leva o organismo ao esgotamento por exaustão. Clinicamente, o indivíduo torna-se improdutivo, irresponsável, indiferente, desatencioso, frio emocionalmente, embotado e empobrecido em seus vínculos afetivos e laborais”, explicou. Disponível em: <http://bit.ly/arIkxr..> Acesso em: 6 jun. 2010.

¹⁰⁴ Evidência, mas que, na verdade, estará comprovado no trabalho, o que é, então, um fato concreto e esclarecido. Apenas prefere-se utilizar esse termo neste momento, porque o objetivo da dissertação não é o

original, pois deixa posto, mesmo que apenas “na atmosfera”, verdades e possibilidades práticas de avançar ainda mais no estado de felicidade. Na medida em que se demonstrará que se, concomitantemente, com um padrão ético elevado, o pleno desapego¹⁰⁵ estiver sendo praticado – mesmo que pareça totalmente utópico para o padrão comportamental atual –, a felicidade será um sentimento predominante.

Ética à Nicômaco foi a primeira grande obra de ética da nossa história, elaborada por Aristóteles (384-22 a.C.), o qual pela primeira vez utilizou o termo ética no sentido utilizado até os dias atuais. É tema central na obra de Aristóteles a noção de felicidade, pois ele lhe atribui uma profunda importância.

Considerando-se a ética como ciência ou mesmo como um ramo da filosofia (sem essa caracterização, é comum o entendimento de que seu objetivo é a felicidade), tem-se uma distorção comportamental flagrante. Se

de demonstrar e propor que o total desapego às coisas mundanas seria o mais sensato, muito embora o seja.

¹⁰⁵ Não é somente no sentido de Diógenes de Sínope, que, por volta de 400 a.C., pregava essencialmente o desapego aos bens materiais e externos (Wikipédia, [2010]). É desapego na ampla definição da palavra, ou seja, desapego a tudo, não somente aos bens materiais e externos. Porém, sem deixar de querer, de amar, etc. É desapego à própria palavra *desapego*, conforme afirma Weill (1999). “‘Fantasia da Separatividade’. Trata-se de uma ilusão, de uma miragem, que consiste em nos perceber como separados do mundo exterior, como se não tivéssemos nenhuma relação com este. As consequências desta ilusão são o desenvolvimento de emoções destrutivas tais como o apego a tudo que nos dá prazer neste mundo exterior e a rejeição e raiva contra tudo que nos ameaça de dor e sofrimento. São estas as maiores causas de tensão e stress o qual leva a doenças, a sofrimentos os quais reforçam ainda mais a fantasia da separatividade. As pessoas entram assim num círculo vicioso em que repetem compulsivamente o mesmo comportamento”. Weill explicando sobre a normose em seu *site* Pierre Weil – Brasil. Disponível em: <http://www.pierreweil.pro.br/Novas/Novas-43.htm>. Acesso em: 6 jun. 2010. É um pleno desapego, mas equilibrado, de forma que nada se despreze e, muito menos, que se deixe de amar.

há uma ciência (ou um ramo da filosofia) que estuda e conduz para um padrão superior de felicidade, por que ela é tão pouco considerada pela humanidade?

Retorna-se ao ponto em que se afirma que o poder econômico está vencendo essa batalha ao vender às pessoas a ideia de que a felicidade está na posse de bens materiais ou que suas posses as levariam a um bem supremo maior, que seria a própria felicidade em si. Porém, a felicidade é uma só, e o caminho que nos leva a ela se dá somente pela virtude.

Aristóteles afirma que a virtude pode ser ensinada, conforme relata Marcondes (2007), e que isso deve ser um dos objetivos centrais da filosofia. Aristóteles diz ainda que a virtude não é inata, mas o resultado do hábito. Então, eis um dos pontos cruciais deste trabalho, pois é exatamente a defesa da criação do hábito que elevaria o padrão comportamental das pessoas e traria a felicidade para uma realidade mais próxima e presente na vida de todos os seres.

No último livro dessa obra pioneira, Aristóteles amplia o entendimento de felicidade, esclarecendo que não se trata de prazeres, mas de uma contemplação das verdades eternas, isto é, de um sentimento elevado e nobre.

Os relatos históricos de personagens que cultivaram a ética em níveis elevados direcionam para que se conclua que essas vivências contemplativas nos aproximam de Deus. O próprio diálogo em Fédon (ou da alma), entre Sócrates e Símiias, relata a convicção do próprio Sócrates, prestes a beber do veneno a que fora condenado, de que estaria partindo para uma viagem ao encontro do divino.

Desde lá, a semelhança de situações, para qualquer pessoa, em qualquer tempo, conduz, inevitavelmente,

para essa certeza. Necessariamente, não vem ao caso proposto neste trabalho, mas o fato ilustra sobremaneira o estado de espírito que envolve as pessoas que têm o hábito de tratar investigativamente do bem e do mal e de buscar um modo de tirar dele o melhor caminho, o melhor comportamento.

Evidentemente que, para um ateu, essa premissa não se enquadra pela obviedade natural da inexistente crença em um ser superior. Porém, há que se imaginar que, para esses, mesmo não crendo numa viagem em direção ao divino, haverá, em várias circunstâncias, um ponto em comum entre eles, uma situação que os leva para além da contemplação. Certamente, o próprio estado de espírito elevado nessa mesma dimensão será um estado alcançado. Isso também contribui e soma para a conclusão de que o fim do caminho, seja de uma ou de outra forma, é sempre nobre.

Definitivamente, é possível deduzir que todas as pessoas pensam que são boas ou, pelo menos, a imensa maioria pensa. Porém, todos possuem pontos cegos, que a nossa autocrítica não consegue enxergar. Bazerman (2011) refere que, frequentemente, nosso comportamento ético é inconsistente e que, às vezes, comportamo-nos de modo contrário às nossas melhores intenções éticas. Sempre há um bom motivo para justificar as atitudes, sejam elas quais forem.

O comportamento humano

Carnegie¹⁰⁶ (1981) relata histórias muito interessantes a respeito do comportamento e do pensamento de algumas pessoas singulares, as quais vêm ao encon-

¹⁰⁶ Expert em cursos para desenvolvimento pessoal e profissional, Dale Carnegie (1888-1955) escreveu *Como fazer amigos e influenciar pessoas*, em 1936, e, desde então, vem inspirando milhões de pessoas por todo o mundo.

tro exatamente dessa dedução. Carnegie (1981) conta que, no dia 7 de maio de 1931, a cidade de Nova York presenciou a mais incrível caçada humana à que aquela cidade havia assistido. Depois de semanas de procura, Crowley – alcunhado Two Gun, o assassino que não fumava nem bebia – fora localizado e cercado no apartamento de sua namorada em West End Avenue. Nada menos que 150 policiais e detetives dirigiram o cerco ao seu esconderijo no último andar do prédio. Após abrirem buracos no teto, procuraram alcançar Crowley, o “Rei dos Matadores”, com gás lacrimogêneo. Armaram então suas metralhadoras nos edifícios vizinhos, e, por mais de uma hora, uma das zonas residenciais mais finas de Nova York esteve em rebuliço com os tiros de pistolas e das metralhadoras. Crowley, agachado atrás de uma cadeira, atirava incessantemente contra a polícia. Dez mil pessoas emocionadas assistiam à batalha. Nada parecido havia sido visto antes nas ruas de Nova York. Quando Crowley foi capturado, o comissário de polícia Mulrooney declarou que Two Gun era um dos elementos mais perigosos na história do crime em Nova York. “Ele matará”, disse o comissário, “no cair de uma pena”. Mas como Crowley, o Two Gun, considerava a si mesmo? Nós o sabemos, porque, enquanto a polícia estava atirando contra o seu apartamento, ele escreveu uma carta endereçada “a quem possa interessar”. E, ao escrevê-la, o sangue que corria de um dos seus ferimentos deixou um rastro carmesim no papel. Nessa missiva, Crowley disse: “Debaixo do meu casaco há um coração fatigado, mas bondoso – um coração incapaz de fazer mal a qualquer pessoa.” Pouco tempo antes, estava Crowley namorando a garota numa estrada, no campo, em Long Island. Subitamente um policial dirigiu-se para o carro estacionado e pediu: “Deixe-me ver sua licença”. Sem di-

zer uma só palavra, Crowley sacou sua arma e derrubou o policial com um tiro. Quando a moribunda autoridade caiu, Crowley saltou do carro, tirou o revólver do policial e deu outro tiro no corpo, que já se achava prostrado. E era esse assassino que dizia: “Debaixo do meu casaco há um coração fatigado, mas bondoso – um coração incapaz de fazer mal a qualquer pessoa”. Crowley foi condenado à cadeira elétrica. Ao chegar à câmara da morte, na prisão de Sing-Sing, teria ele exclamado: “Isto é o que consegui por matar pessoas?”. Em absoluto, ele disse: “É o que consegui por defender-me”.

Carnegie (1981) destaca que o ponto interessante do caso é que Two Gun não se culpava por coisa alguma. O autor pergunta se essa atitude é pouco comum entre os criminosos. Em resposta, ela relata outro acontecimento, selecionando uma frase: “Passei os melhores anos da minha vida proporcionando os mais verdadeiros prazeres ao povo, ajudando-o a divertir-se, e tudo o que consegui com esse meu gesto foi insultos e a existência de um homem caçado”. Relata Carnegie (1981) que quem pronunciou a frase foi nada mais, nada menos que Al Capone, o até então inimigo público número um da América do Norte, o mais sinistro chefe de *gangsters* que já aparecera em Chicago. Al Capone, definitivamente, não se condenava. Julgava-se um legítimo benfeitor público – mal-apreciado e malcompreendido.

E Carnegie (1981) continua seus relatos com histórias semelhantes para demonstrar o sentimento de cada um, um verdadeiro tesouro para a análise do comportamento humano.

Se cada um analisasse as pessoas que conhece certamente se aproximaria muito dessa mesma conclusão. Aliás, nada melhor que a nossa experiência para

o aprendizado, mas também para a aceitação dos fatos como realmente são. Kant, sobre isso, relata:

Não se pode duvidar de que todos os nossos conhecimentos começam com a experiência, porque, com efeito, como haveria de exercitar-se a faculdade de se conhecer, se não fosse pelos objetos que, excitando os nossos sentidos, de uma parte, produzem por si mesmos representações, e de outra parte, impulsionam a nossa inteligência a compará-los entre si, a reuni-los ou separá-los, e deste modo à elaboração da matéria informe das impressões sensíveis para esse conhecimento das coisas que se denomina experiência? No tempo, pois, nenhum conhecimento precede a experiência, todos começam por ela. Mas se é verdade que os conhecimentos derivam da experiência, alguns há, no entanto, que não têm essa origem exclusiva, pois poderemos admitir que o nosso conhecimento empírico seja um composto daquilo que recebemos das impressões e daquilo que a nossa faculdade cognoscitiva lhe adiciona (estimulada somente pelas impressões dos sentidos); aditamento que propriamente não distinguimos senão mediante uma longa prática que nos habilite a separar esses dois elementos. Surge desse modo uma questão que não se pode resolver à primeira vista: será possível um conhecimento independente da experiência e das impressões dos sentidos? Tais conhecimentos são denominados *a priori*, e distintos dos empíricos, cuja origem e *a posteriori*, isto é, da experiência (Kant, 2008, p. 2, grifos nossos).

Nessa busca pelo entendimento do comportamento humano, encontrar-se-á guarida para a assertiva do aforismo “cada cabeça é uma sentença”, talvez, porque, na constituição física e mental do homem, haja, realmente, uma centelha divina. Mas o que não é possível deixar de se observar é que o egoísmo é muito forte, via de regra, na maioria das pessoas. Allen (2007) descreve o homem de uma forma poética e encantadora ao dizer que o homem é feito ou desfeito por si mesmo, isto é, ele decide, ele tem o poder. Allen (2007) continua sua descrição dizendo que, no arsenal do pensamento, ele forja as armas

com as quais destrói a si próprio. Na complementação do pensamento de Allen, lê-se textualmente:

Ele também cria as ferramentas com as quais constrói para si mansões celestes de alegria, força e paz. Através da escolha certa e aplicação correta do pensamento, o homem ascende à Divina Perfeição; através do abuso e aplicação incorreta do pensamento, ele desce abaixo do nível da besta. Entre esses dois extremos estão todos os tipos de caráter, e o homem é seu criador e mestre (Allen, 2007, p. 4).

Uma grande questão a ser considerada é a cultural, pois o ser humano nasce num ambiente onde as pessoas já possuem seus costumes, suas ideias, seus valores, seus comportamentos e assim por diante. Ao encontrar um ambiente pronto, a tendência é repetir o comportamento, até porque, se agir de forma muito diferente, poderá ser enquadrado como louco. Se a pessoa não seguir uma direção previsível, já terá preenchido uma das variáveis que determinam o que é ser louco, conforme o dicionário Houaiss (2009). Por esse ângulo, não é difícil concluir que não é de todo ruim a loucura, talvez, até, seja o contrário, porque somente assim serão rompidas as barreiras que nos cercam – nossos paradigmas –, e o homem passará a evoluir.

Oliveira (2004), citando Piaget, diz que é pela ação que o indivíduo interage com o meio de formação de seu próprio conhecimento. Diz, ainda, que a primeira forma de se relacionar com o meio ocorre por intermédio de ações.

Hacker (2010) indica que muito do conhecimento e das crenças não é adquirido através do raciocínio e que boa parte do arcabouço noético¹⁰⁷ e doxástico¹⁰⁸ é adquirida como parte da herança cultural, transmitida como pressupostos e assunções inquestionáveis.

Outra abordagem muito apropriada que Oliveira (2004) faz, agora citando Kant, é a noção de relação entre um ser que conhece e um que é conhecido, argumentando que o trabalho epistemológico deve acontecer exatamente dentro dessa noção de relação e não somente dentro da idealidade do sujeito ou da empiricidade do mundo. A justificativa, segundo Oliveira (2004), é que tais abordagens se mostram falhas, na medida em que nunca se tem acesso puro a um desses dois diferenciais e sim somente a uma soma de algo presente no ser que conhece e que está “incrustado” no conhecimento, seja lá do que for, no próprio ato de conhecer a realidade numênica.

Bazerman (2011) relata, ainda, em sua análise comportamental, que o comportamento antiético inconsciente, sem intenção, é muito mais preponderante do que a corrupção intencional. Certamente, para isso, é necessário um conjunto de estratégias corretivas muito diferentes. O mesmo Bazerman (2011) realiza uma ampla abordagem, por sinal muito interessante, dando inúmeros exemplos relativos ao favoritismo grupal que as pessoas tendem a exercer. É o caso de favorecer um

¹⁰⁷ Segundo o Dicionário Houaiss (2009), trata-se de parte da lógica que estuda as leis fundamentais do pensamento, conhecidas como os quatro princípios: identidade, contradição, terceiro excluído e razão suficiente (termo proposto por Hamilton, mas que, entretanto, foi adotado por poucos autores).

¹⁰⁸ Segundo o Dicionário Houaiss (2009), *doxa* é um sistema ou conjunto de juízos que uma sociedade elabora em um determinado momento histórico, supondo tratar-se de uma verdade óbvia ou evidência natural, mas que, para a filosofia, não passa de crença ingênua a ser superada para a obtenção do verdadeiro conhecimento.

primo, um bom vizinho, um amigo, etc. sem a intenção de discriminar, mas que, na prática, torna-se uma ação excludente. Bazerman (2011) chama isso de “eticidade limitada”.

Enfim, os fatos e os autores nos mostram o quanto é difícil produzir um raciocínio adequado, especialmente quando diz respeito aos nossos interesses. Se somarmos a esse fato a questão dos valores distorcidos que são vivenciados pela nossa sociedade, fica clara a produção de posturas inadequadas, muitas vezes, fora dos padrões éticos, demonstradas pelas atitudes das pessoas.

Considerações finais

Um mundo onde as pessoas estejam mais próximas da virtude, onde o padrão ético seja bem maior do que o atual não é somente um sonho. Sonho é imaginar o anúncio de medidas transformadoras na educação, de forma a privilegiar uma proposta nessa direção, porque sua efetividade é uma possibilidade concreta.

Sem nunca omitir a dualidade dessa existência e, por conseguinte, admitindo que a presença do mal sempre exista, mesmo assim, é possível se aproximar de um padrão de felicidade. Ela não irá transformar todas as pessoas, já que sempre haverá bandidos e criminosos. Mas, também nisso, é possível afirmar que o número deles irá diminuir, à medida que a cultura se modificar. As pessoas continuarão nascendo, e, num certo momento, as crianças encontrarão um mundo onde as pessoas serão benevolentes, onde a compaixão estará realmente presente e onde o bem predominará em detrimento do mal. Se isso for a normalidade, a tendência é que seu comportamento seja o de seguir o mesmo padrão que encontrou. Isso é totalmente consequente e previsível, e a maior prova disso somos nós mesmos, na medida em

que repetimos a maioria dos pensamentos, das palavras e das atitudes que herdamos, desde o nascimento, da chegada a esse plano e dimensão.

Allen (2007) discorre abundantemente sobre o poder do ser humano, dotado de inteligência e de amor, revelando que, quando o homem domina seus pensamentos, detém a faculdade para resolver tudo. Ele se refere a uma capacidade transformadora e regeneradora que possibilita ao homem tornar-se o que se deseja.

Sobre a verdade, Allen (2008) diz que, para encontrá-la, conhecê-la e realizá-la, é preciso o sacrifício de renunciar a tudo, porque a verdade somente poderá ser percebida e conhecida no momento em que tiver sido eliminado o último vestígio do *eu*.

Historicamente, a educação tem tido algumas dificuldades para sair dos discursos para a prática. Quando consegue, nem sempre chega ao cidadão da forma como deveria. O próprio ensino técnico, mesmo sendo interessante e útil, existe para atender mais aos interesses capitalistas do que à própria educação em si. Desse modo, a sua utilidade é parcial.

Será que chegará o momento em que resgataremos nossa dignidade divina e que ninguém mais conseguirá nos induzir a valorizar coisas fúteis, como o materialismo, o *status*, o poder e tudo que o mercado distorceu? Sim, essa é uma pergunta, talvez a mais crucial sobre o tema deste trabalho.

Se acontecer, será um novo tempo: o Sol nascerá e brilhará para todos, indistintamente, aquecendo e iluminando as almas.

Referências

ALLEN, J. *Somos o que pensamos ser*. São Paulo: Universo dos Livros, 2007.

- ARANHA, M. L. de A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Bauru, SP: Edipro, 2006.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2005.
- BAZERMAN, M. H. *Antiético, eu?* Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- CARNEGIE, D. *Como fazer amigos e influenciar pessoas*. 45. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1981.
- FARIA, M. do C. B. de. *Direito e ética: Aristóteles, Hobbes, Kant*. São Paulo: Paulus, 2007.
- HACKER, P. M. S. *Natureza humana*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- HOUAISS, I. A. *Dicionário eletrônico Houaiss*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KANT, E. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- MACINTYRE, A. *Depois da virtude*. Bauru, SP: Edusc, 2001.
- MAQUIAVEL. *O príncipe: comentado por Napoleão Bonaparte*. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- MARCONDES, D. *Textos básicos de ética: de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- OLIVEIRA, S. da C. *Kant & Piaget: inter-relação entre duas teorias do conhecimento*. 2. ed. Londrina, PR: Eduel, 2004.
- PLATÃO. *Diálogos II: Górgias (ou da retórica), Eutidemo (ou da disputa), Hípias maior (ou do belo), Hípias menor (ou do falso)*. Bauru, SP: Edipro, 2007.
- SINGER, P. *Ética prática*. São Paulo: M. Fontes, 2002.
- VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- WIKIPÉDIA. Stakeholder. *Wikipédia*, [S. l.], [2011]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Stakeholder>. Acesso em: 14 nov. 2011.



Biodatas dos autores

Ademar Felipe Fey

Mestre em Educação pela UCS. Especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior pelo FTEC Caxias do Sul. Especialista em Redes de Computadores em Telecomunicações pelo IES/UFSC. Professor de disciplinas ligadas à Tecnologias de Informação na FTEC Caxias do Sul. E-mail: ademar.fey@gmail.com

Carlos Roberto Sabbi

Bacharel em Administração de Empresas e especialista em Gestão de Pessoas pela UCS. Especialista em Formação Holística pela Unipaz. Mestre em Educação pela UCS. Gerente-geral aposentado da Caixa Econômica Federal. Professor da UCS.

Daniel José Crocoli

Possui Graduação em Filosofia (1999), Especialização em Ética e Filosofia Política (2007) e Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2012). É professor na rede municipal e particular de ensino de Farroupilha.

Eliana Maria do Sacramento Soares

Docente da Área do Conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias e do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Doutora em Educação pela UFSCar. Mestre em Matemática pela Unicamp. E-mail: emsoares@ucs.br

Flávia Brocchetto Ramos

Doutora em Letras (PUCRS). Docente na Universidade de Caxias do Sul (UCS), em nível de graduação e pós-graduação no PPGEdu e no PPGLet. E-mail: ramos.fb@gmail.com

Liliane Maria Viero Costa

Mestre em Educação (UCS). Professora de Artes no Ensino Médio (Cetec – UCS). Possui Licenciatura Plena em Artes Plásticas (UCS), especialização em O processo da produção simbólica: análise e crítica (UCS) e especialização em Gestão Pública da Cultura (UNB). Pesquisa nas áreas de arte, cultura e educação.

Lisiane Ott Schulz

Mestre em Educação (UCS), professora de Inglês e assessora pedagógica no Programa de Línguas Estrangeiras, da Universidade de Caxias do Sul. Suas áreas de interesse na pesquisa são: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e formação de professores.

Lucídio Bianchetti

Pedagogo pela UPF/RS. Mestre em Educação pela PUC-Rio. Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP. Estágio pós-doutoral na Universidade do Porto, PT. Professor no PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador 1C do CNPq. E-mail: lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br

Neires Maria Soldatelli Paviani

Doutora em Educação (Universidade Federal de São Carlos, SP), professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul.

Nilda Stecanela

Doutora em Educação (UFRGS). Coordenadora do Observatório de Educação da UCS. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora de projetos de pesquisa com foco em transposição didática, uso pedagógico da pesquisa na sala de aula e outros envolvendo temáticas relativas à violência de gênero.

Olga Perazzolo

Psicóloga. Mestre em Psicologia Clínica (ISPA – Portugal) e mestre em Educação (UCS). Atua na docência em cursos de graduação e pós-graduação e na pesquisa em temáticas sobre dimensões relacionais da aprendizagem, do acolhimento/hospitalidade e sobre relações constitutivas do corpo coletivo acolhedor, em interface com o turismo.

Paulo César Nodari

Pós-Doutor em Filosofia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, de 2008 a 2011. A partir de 2011, professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul.

Rochele R. Andreazza Maciel

Mestre em Educação (UCS). Docente do Centro de Ensino Superior Cenecista de Farroupilha, no curso de Pedagogia e no Ensino Básico no Colégio São José, Caxias do Sul. E-mail: rramaciel@gmail.com

Rosane Kohl Brustolin

Atua no Projeto Ler e Escrever o Mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea. Mestre em Educação pela UCS. Especialista em Formação Holística de Base. Graduada em Matemática pela Unisinos. E-mail: rosanebrustolin@yahoo.com.br

Siloé Pereira

Psicóloga e pedagoga titulada pela Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Educação pela UCS. Professora do curso de graduação em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: spereira@ucs.br

Tânia Maris de Azevedo

Doutora em Letras (PUCRS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de licenciatura em Letras da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: tmazeved@ucs.br

Terciane Ângela Luchese

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Caxias do Sul (1997), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001) e doutorado em Educação pela Unisinos (2008). Atualmente, é professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul.

Vanessa Elisabete Urnau Bones

Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Respec-tivas Literaturas, pela Unijuí, e mestre em Educação pela UCS. Possui interesse em temas relacionados à educação

e linguagem e ao uso da tecnologia digital no ambiente escolar.

Viviane Catarina Paim











Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul. Pedagoga e coordenadora pedagógica na Escola Estadual de Ensino Fundamental Jardim América, Vacaria – RS.

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da EducS na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
-  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
-  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
-  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
-  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
-  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
-  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
-  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
-  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
-  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

 UCS

EDUCS
EDITORA

50
ANOS

