



The reading lesson, de Knut Ekwall (1843 - 1912)

ISSN 2448-1548

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

vol. 20, n. 1, jan./jul. 2019



Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS DE MINAS

REITOR

Milton Roberto de Castro Teixeira

PRÓ-REITOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Henrique Carivaldo de Miranda Neto

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO, ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Renato Borges Fernandes

DIRETORA DE GRADUAÇÃO

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

COORDENADORA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

Adriana de Lanna Malta Tredezini

COORDENADORA DO NÚCLEO DE EDITORIA E PUBLICAÇÕES

Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

A **Revista ALPHA** é uma publicação semestral dos cursos de História, Pedagogia e Letras, do Centro Universitário de Patos de Minas. Coordenador dos cursos de Pedagogia e História: Marcos Antônio Caixeta Rassi. Coordenadora do curso de Letras: Mônica Soares de Araújo Guimarães.

Capa | *The reading lesson*, de Knut Ekwall (1843 - 1912)

Catálogo na Fonte
Biblioteca Central do UNIPAM

R454 Revista ALPHA [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n.1 (nov. 2000)-. – Patos de Minas : UNIPAM, 2000-

Anual: 2000-2015. Semestral: 2016-
Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>
ISSN 1518-6792 (impresso)
ISSN 2448-1548 (on-line)

1. Cultura – periódicos. I. Centro Universitário de Patos de Minas. II. Título.

CDD 056.9

Revista Alpha

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2448-1548

Vol. 20, n. 1, jan./jul. de 2019

Patos de Minas: Revista Alpha, UNIPAM, v. 20, n. 1, jan./jul. 2019: 1-138



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

Revista Alpha © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha>
e-mail: revistaalpha@unipam.edu.br

EDITOR

Geovane Fernandes Caixeta

CONSELHO EDITORIAL INTERNO

Agenor Gonzaga dos Santos
Carlos Roberto da Silva
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes
Geovane Fernandes Caixeta
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta
Luís André Nepomuceno
Mônica Soares de Araújo Guimarães

CONSELHO CONSULTIVO

Alckmar Luiz dos Santos (UFSC)
Ana Margarida Dias Martins (University of Cambridge)
Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)
Carlos Henrique de Carvalho (UFU)
Dermeval Saviani (UNICAMP)
Divino José da Silva (UNESP/ Presidente Prudente)
Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto (UFG)
Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (USP)
Frederico de Sousa Silva (UFU)
Helena Maria Ferreira (UFLA)
Hugo Mari (PUC Minas)
Jorge Megid Neto (UNICAMP)
Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa/ Portugal)
Jorge Ruedas de la Serna (Universidad Nacional Autónoma de México)
Lorenzo Teixeira Vitral (UFMG)
Luciano Marcos Curi (IFRR)
Manuel Cadafaz de Matos (CEHLE, Portugal)
Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG)
Maria Violante C. F. C. P. Magalhães (Escola Superior de Educação João de Deus/ Portugal)
Perciliana Pena (FUNDEC)
Raquel de Almeida Moraes (UNB)
Rita Marnoto (Universidade de Coimbra)
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (UFLA)
Rodrigo Garcia Barbosa (UFLA)
Rosa Maria Ferreira (Escrita Criativa)

Selva Fonseca Guimarães (UFU)
Sueli Maria Coelho (UFMG)
Walquiria Wey (Universidad Nacional Autónoma de México)
Wenceslau Gonçalves Neto (UFU)

PARECERISTAS *AD HOC*

Bruna Pereira Caixeta (SAGAH SOLUÇÕES)
Silvana Capelari Orsolin (UNIPAM)

REVISÃO

Geovane Fernandes Caixeta
Ana Maria Caixeta Camargo

DIAGRAMAÇÃO

Elizene S. Oliveira Nunes
Paula Boaventura Veloso

EDITORIAL

Em “A invenção do cotidiano”, Michel de Certeau descreve poeticamente os leitores: “são viajantes; circulam nas terras alheias”. Esta edição da *Revista Alpha* caracteriza-se pela diversidade de assuntos tratados. Com efeito, oferece aos leitores várias possibilidades de viagens, várias possibilidades de, em terras alheias, usufruírem de um conjunto de ideias alusivas à Educação, à Linguística, à Etnolinguística e à Literatura.

No texto *Gaston Bachelard e a Pedagogia Científica: a problematização no ensino*, de Henrique Carivaldo de Miranda Neto, o leitor tem acesso a uma análise da concepção de pedagogia científica, enunciada pelo filósofo e poeta francês Gaston Bachelard. No texto seguinte, *O ensino religioso confessional nas escolas públicas e a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439*, as autoras Anna Karolina Braga Pereira e Morisa Martins Jajah posicionam-se em relação à decisão do Supremo Tribunal Federal, por meio do acórdão da ADI 4439, de que nas escolas públicas poderão ser ministradas aulas de ensino religioso confessional. As autoras Aline Tatiane Evangelista de Oliveira, Rosimeire Montanuci e Vanessa Ferreira Silva Arantes, no texto *O que é o Novo Ensino Médio? Identidade, propostas de reformas e contextos de formação*, refletem sobre a autenticidade do Ensino Médio, ou como responsável para preparar os alunos para o mercado de trabalho, ou como meio de capacitá-los para aprovação em concursos vestibulares, analisando a reformulação dessa modalidade de ensino. Em *Epistemologia Genética no Ensino Superior - Formas de raciocínio e modelo pedagógico institucional: algumas implicações na formação do profissional do Direito*, Márcia Regina Amâncio, utilizando-se do método clínico de Piaget, busca mostrar se as formas de raciocínio utilizadas por alunos de uma instituição de ensino superior a partir do novo modelo pedagógico implantado na instituição modificaram-se ao longo de um período de tempo. No texto *Monica's Gang na sala de aula de inglês como língua estrangeira: práticas interacionais e discursivas na construção de diálogos interculturais*, Fernanda Rosa Rodrigues e Carla Janaina Figueredo discutem a forma como a interação com as histórias em quadrinhos (HQs) da *Monica's Gang* pode gerar diálogos interculturais no contexto de ensino-aprendizagem de inglês como língua/cultura estrangeira.

Após esse conjunto de textos representativo da área educacional, o leitor depara-se com outro conjunto de dizeres voltados aos estudos da linguagem. Em *A heterogeneidade constitutiva do fazer linguístico na fase pós-saussuriana*, Carolina da Cunha Reedijk apresenta ao leitor a heterogeneidade constitutiva do fazer linguístico na fase pós-saussuriana, levando-se em consideração o olhar específico que cada pesquisador lança sobre seu objeto teórico. Na sequência, Débora Cristina Longo Andrade, em *Uma análise das vozes em “Madalena”: a mulher entre os Bichos, de Miguel Torga*, examina o conto *Madalena*, tendo como base o princípio do dialogismo, a fim de verificar como se dá a relação de convívio dos discursos que circundam as vozes da personagem e do narrador. No texto *Missa como hipergênero textual*, Maria Cecília Oliveira e Geovane Fernandes Caixeta identificam restrições que permitem afirmar que a missa é um hipergênero textual, reconhecendo-o como uma atividade social e religiosa

historicamente construída e caracterizada por uma multimodalidade constitutiva que deve ser compreendida como uma ocorrência semiótica. Yeda Pessoa de Castro, no texto *A língua banguela, território de identidade negroafricana em Minas Gerais*, busca, por meio de uma análise etnolinguística, as evidências projetadas pelo estudo diacrônico da inserção dos aportes lexicais de matriz africana correntes, por um lado, no português brasileiro em geral e, por outro, em sistemas lexicais de determinados grupos socioculturais como modo de competência simbólica. Por fim, no texto *Surrealismo e utopia: “Breton, ainda estás aí?”*, Laysa L. S. Beretta lança luz sobre a utopia proposta pelos surrealistas, invocando a presença de Breton e evocando a sua noção de homem enquanto “sonhador definitivo”.

A capa desta edição retrata uma “aula de leitura”. Poderia dizer que Knut Ekwall, pintor e ilustrador sueco, conseguiu apenas representar uma simples e trivial cena de pessoas lendo. Mas não: o artista conseguiu criar uma sofisticada ambiência de leitura. Na tela, pessoas e objetos, numa harmonia elegante, contribuem para nos mostrar que, no ato de ler, o sujeito leitor deve-se portar com urbanidade. Nessa ambiência, destaca-se uma luminosidade advinda da tecnologia e, ao mesmo tempo, dos escritos. Espero que esta edição da *Revista Alpha* possa iluminar o leitor nas suas viagens por terras alheias.

GEOVANE FERNANDES CAIXETA
Editor da Revista

SUMÁRIO

Gaston Bachelard e a Pedagogia Científica: a problematização no ensino.....	09
Henrique Carivaldo de Miranda Neto	
O ensino religioso confessional nas escolas públicas e a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439.....	18
Anna Karolina Braga Pereira Morisa Martins Jajah	
O que é o Novo Ensino Médio? Identidade, propostas de reformas e contextos de formação.....	30
Aline Tatiane Evangelista de Oliveira Rosimeire Montanuci Vanessa Ferreira Silva Arantes	
Epistemologia Genética no Ensino Superior - Formas de raciocínio e modelo pedagógico institucional: algumas implicações na formação do profissional do Direito.....	54
Márcia Regina Amâncio	
Monica's Gang na sala de aula de inglês como língua estrangeira: práticas interacionais e discursivas na construção de diálogos interculturais.....	74
Fernanda Rosa Rodrigues Carla Janaina Figueredo	
A heterogeneidade constitutiva do fazer linguístico na fase pós-saussuriana.....	89
Carolina da Cunha Reedijk	
Uma análise das vozes em <i>Madalena</i>: a mulher entre os <i>Bichos</i>, de Miguel Torga.....	101
Débora Cristina Longo Andrade	
Missa como hipergênero textual.....	113
Maria Cecília Oliveira Geovane Fernandes Caixeta	
A língua banguela, território de identidade negroafricana em Minas Gerais.....	121
Yeda Pessoa de Castro	
Surrealismo e utopia: "Breton, ainda estás aí?"	131
Laysa L. S. Beretta	

Gaston Bachelard e a Pedagogia Científica: a problematização no ensino

HENRIQUE CARIVALDO DE MIRANDA NETO

Doutorando e mestre em Educação. Docente e Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: profhenrique@unipam.edu.br



“Pode-se dizer, com certeza, que uma cabeça bem feita é, infelizmente, uma cabeça fechada” (BACHELARD, 1996, p. 15).

Resumo: As reflexões deste trabalho apoiam-se na análise da concepção de *pedagogia científica*, enunciada pelo filósofo e poeta francês Gaston Bachelard. Inicialmente, faz-se uma breve apresentação da biografia desse pensador e do contexto em que ele viveu e desenvolveu seu pensamento e sua carreira docente e no qual teceu suas considerações epistemológicas. Na sequência, busca-se evidenciar a formação do espírito científico, conforme foi proposta pelo pensador para, posteriormente, serem apresentados os principais conceitos referentes à sua pedagogia científica.

Palavras-chave: Gaston Bachelard. Pedagogia Científica. Epistemologia.

Abstract: The reflections of this work are based on the analysis of the *scientific pedagogy* conception enunciated by the French philosopher and poet Gaston Bachelard. Initially, it is presented a brief presentation of his biography, the context he lived and developed his thought and teaching career and in which he made his epistemological considerations. In sequence, we sought to highlight the scientific spirit formation, as proposed by the thinker, and subsequently, present the main concepts referring to scientific pedagogy.

Keywords: Gaston Bachelard. Scientific Pedagogy. Epistemology.

1 Considerações iniciais

Gaston Bachelard, filósofo e poeta, nasceu na França, na cidade de Bar-sur-Aube, em 1884, e faleceu em Paris, em 1962. De origem humilde (seu pai tinha uma loja de venda de jornais e tabaco e seu avô era sapateiro), Bachelard, após concluir os estudos secundários no colégio de Bar-sur-Aube, em 1901, trabalhou, durante um ano, como professor no Collège de Cézanne e, em seguida, ingressou na administração dos correios, na cidade de Remiremont, prosseguindo nesse ofício em Paris, onde, paralelamente ao trabalho, realizou seus estudos superiores na Faculdade de Ciências, formando-se em Matemática, em 1912 (HUISMAN, 2001).

Após ter servido como soldado na Primeira Guerra Mundial, em 1919, retornou a sua cidade natal e, durante dez anos, atuou como professor de Física e de Química no mesmo colégio em que estudou. Nesse período, interessou-se pelo estudo de Filosofia

e, em 1927, concluiu o doutorado nessa área, com a tese *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. A partir de então, Bachelard dedicou-se ao ensino de Filosofia na Faculté des Lettres de Dijon e, depois, na Sorbonne, até 1954 (HUISMAN, 2001).

Bachelard teve sua formação acadêmica e exerceu suas atividades intelectuais e docentes no contexto das mudanças nos paradigmas da ciência, vivenciadas na transição do século XIX para o século XX. De acordo com Aranha e Martins (2003), até o século XIX, o desenvolvimento da ciência tinha sido tão significativo, proveniente da Revolução Científica (séculos XV a XVII), do Iluminismo (século XVIII) e do Positivismo (século XIX), que todos haviam se convencido da excelência do método científico para conhecer a realidade. Nesse sentido, o positivismo de Comte e o evolucionismo de Spencer, por exemplo, traduziam o otimismo generalizado que exaltava a capacidade de transformação humana. No entanto, ainda no século XIX e no início do século XX, as concepções clássicas da ciência foram abaladas pelas geometrias não-euclidianas e a física não-newtoniana. Instalava-se, assim, a chamada “crise da ciência moderna”, exigindo que a epistemologia contemporânea fizesse uma revisão do conceito de ciência e da sua metodologia.

Desse modo, no início do século XX, há a necessidade de se reavaliar o conceito de ciência, os critérios de certeza, a relação entre ciência e realidade e a validade dos modelos científicos. Essas questões passam a ser abordadas pela epistemologia científica. Segundo Aranha e Martins (2003, p. 191-192),

[...] a palavra epistemologia (de episteme, “ciência” e logos, “teoria”) começou a ser usada em meados do século XIX, correspondendo ao termo gnoseologia ou teoria do conhecimento. Com maior precisão, e tendo em vista a intensificação das discussões contemporâneas em torno da ciência, o termo epistemologia passou a ser mais frequentemente usado para designar o estudo do conhecimento científico do ponto de vista crítico, isto é, do seu valor. Ou seja, para examinar o valor objetivo dos princípios, das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências.

É neste contexto, portanto, que Bachelard desenvolve sua epistemologia e, justamente pelas influências desse contexto, é possível perceber que a obra do filósofo divide-se em duas vertentes: o rigor científico, por um lado, e a sensibilidade poética, por outro, e, “embora a epistemologia bachelardiana seja essencialmente a resposta adequada à revolução einsteiniana em Física, também exprime uma espécie de revolta pedagógica” (HUISMAN, 2001, p. 98). Essa “revolta pedagógica” impelirá Bachelard à formulação de uma pedagogia científica, na qual a problematização do ensino configurar-se-á como pilar do processo educativo.

2 A formação do espírito científico

Em sua obra *A formação do espírito científico*, Bachelard (1996) afirma que somente a abstração desobstrui o espírito, tornando-o mais leve e dinâmico. Para ele, na sua formação, o espírito científico passa, individualmente, por três estados: o estado concreto, o estado concreto-abstrato e o estado abstrato. Nesse processo formativo, são

fundamentais os interesses do espírito, a paciência científica, o prazer, o amor pelo saber e o constante perguntar e responder (COSTA, 2012).

Do ponto de vista histórico, Bachelard (1996) evidencia três etapas do pensamento científico, a saber: a) a etapa pré-científica (da Antiguidade Clássica, passando pelo Renascimento, até as novas buscas dos séculos XVI, XVII e XXVIII); b) a etapa científica (fim do século XVIII e início do século XX, em que as ciências atendem às exigências da Lógica de Aristóteles, da Geometria de Euclides, da Física de Newton, da Lógica de Kant) e c) etapa do novo espírito científico (iniciando em 1905, com a Teoria da Relatividade, de Einstein).

Para Bachelard (*apud* COSTA, 2012), o período pré-científico é marcado por obstáculos epistemológicos, pois, nessa fase, a ciência é dominada por uma visão concreta e imediata do mundo, transmitida por uma linguagem metafórica, por imagens e generalizações, o que dificulta o processo de abstração para a formação do espírito científico. Assim, Bachelard (1996) afirma que ciência é recomeço e que o conhecimento é construído por meio de rupturas, vencendo os obstáculos epistemológicos. De acordo com Costa (2012, p. 5),

[...] os obstáculos epistemológicos causam estagnação e regressão na ciência, cujo progresso não descreve um *continuum* linear, evolutivo, ocorrendo, ao contrário, de modo descontínuo, pela negação de erros passados tidos como verdades, por meio de revoluções e não de evoluções.

Dentre os principais obstáculos epistemológicos, Bachelard (1996) dá destaque aos seguintes: a) a experiência primeira, caracterizada pelo conhecimento do senso comum ou do estágio pré-científico, na qual predominam os saberes adquiridos nas vivências empíricas e se dá preferência às imagens e não às ideias; b) o conhecimento geral, que abarca o processo mais usado pelo senso comum ou espírito pré-científico, por meio do qual se aferem dos fatos observados leis gerais aplicáveis a outros fatos semelhantes. São generalizações pré-científicas que podem tornar-se um conhecimento extremamente vago; c) o obstáculo verbal (metáforas), no qual um único vocábulo pode ser utilizado para toda a explicação de fenômenos complexos, associando-se uma palavra concreta a uma abstrata; d) o conhecimento unitário e pragmático, que implica a crença em uma unidade harmônica e utilitarista do mundo; e) o obstáculo animista (animismo), que atribui propriedades antropomórficas a fenômenos e objetos materiais e abstratos; f) o conhecimento quantitativo, que tende à valorização excessiva, aos dados quantitativos e ao excesso de precisão numérica e de medição.

Ao analisar os obstáculos epistemológicos elencados por Bachelard, Costa (2012, p. 9) destaca que

[...] toda a obra de Bachelard é, em síntese, uma condenação da ciência malfeita, precipitada, imediatista, superficial, acrítica, opinativa – típica do período pré-científico. Crítico do materialismo, do idealismo e do empirismo positivista, Bachelard elabora, em oposição ao conceito de obstáculos epistemológicos (de teor negativo), o conceito de atos epistemológicos (de teor positivo).

É interessante observar que a epistemologia bachelardiana, como crítica à ciência positivista, é uma epistemologia histórica, ao considerar que o real é provisório, histórico, contextualizado e não pode ser eternizado. Bachelard não nega a existência da verdade científica. Ao contrário. Pode-se atingir o real e o científico objetivo. Mas o real possui muitas faces, todas, subjetiva e historicamente, contextualizadas. Dessa forma, somente pela sua constante destruição e reconstrução é que a ciência progride, criando novos problemas, que exigem o mesmo processo de fragmentação e reelaboração do real.

Segundo Portela Filho (2010), para Bachelard, as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas, motivo pelo qual deverá a epistemologia interrogar-se sobre as relações possíveis entre a ciência e a sociedade, entre a ciência e as diversas instituições científicas ou entre as várias ciências. O importante é a descoberta da gênese, da estrutura e do funcionamento dos conhecimentos científicos. Essa concepção corrobora a reflexão de Brandão (2010, p.850), que afirma que

[...] o campo científico submete à indagação histórica os processos e resultados do trabalho coletivo, em uma clara percepção dos reflexos sobre o patrimônio científico, da “verdade científica” vista como um processo de avanços e revisões. A ciência gradativamente foi deixando de ser vista como um lugar de produção de um saber definitivo e, diferentemente da perspectiva dominante no início do século passado, ela não se desenvolve em uma perspectiva cumulativa. O próprio “progresso científico” provoca, continuamente, rupturas e redefinições de parâmetros, desestabilizando paradigmas, linguagens e métodos.

Nessa direção, Bachelard destaca a necessidade da ruptura epistemológica para a construção de um novo e verdadeiro espírito científico, cuja formação pressupõe a ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico (quer clássico ou contemporâneo). Como sabiamente elucida Silva (2007, p. 171),

[...] em outras palavras, a formação do espírito científico é um caminho, uma história em que há de se superar os obstáculos sem que seja possível aniquilar o caminho para atingir de imediato a meta final. Não há formação sem continuidade, portanto, sem paciência, sem respeito aos ritmos da atividade intelectual de cada um. Mas, também, não há formação sem rupturas, portanto sem exigências.

As “exigências” da epistemologia de Bachelard repousam na necessidade de se usar a abstração para a superação do senso comum e para a compreensão dos processos da construção das ciências. Em *O racionalismo aplicado*, Bachelard (1997) estabelece a distinção entre conhecimento comum e o conhecimento científico, destacando que, para fazer ciência é preciso se afastar do mundo comum e estabelecer um fazer específico, construindo uma representação teórica do mundo comum, reproduzindo os fenômenos em outro nível, o nível científico. No entanto, esse nível científico não é o mesmo proposto pelo positivismo de Comte, em sua teoria dos três estados – teológico, metafísico e positivo. Para Bachelard, esse novo nível de ciência

corresponderia a um quarto estado, a um reino epistemológico. Na construção desse novo âmbito, contribui a *pedagogia científica*.

3 A Pedagogia Científica

Embora Bachelard não tenha tratado do tema da educação de forma explícita e direta, apesar de ter abordado muitas vezes essa questão, é possível encontrar, nas suas obras, contribuições importantes para a pedagogia e para um novo modelo do processo ensino-aprendizagem. Como bem destaca Silva (2007, p. 158), Bachelard é “um daqueles que abriram pistas novas para melhor entender o que significa ‘conhecer’ e quais são os caminhos do ‘aprender’”.

Declarando-se mais professor que filósofo, Bachelard, na preocupação com a formação do espírito científico, aborda a escola e a condição cognoscente do aluno, propondo o princípio da “racionalidade ensinada”, segundo o qual o ato de ensinar implica a consciência de saber. Nesse sentido, o professor tem que conduzir o aluno para a atividade racional, levando-o à racionalidade científica, por meio da superação das aparências, isto é, fazendo-o progredir do senso comum à atitude científica (COSTA, 2012).

Nesse percurso, do senso comum à racionalidade científica, Bachelard sinaliza a necessidade de se combaterem os pressupostos fundamentais da tradição científico-filosófica vigentes até então (BARBOSA; BULCÃO, *apud* SILVA, 2007). Nesse sentido, Bachelard é contundente ao afirmar que a tarefa da escola e do docente é auxiliar os alunos na superação dos obstáculos epistemológicos para a construção do verdadeiro conhecimento científico.

Preocupado com o ensino, Bachelard tece considerações filosóficas sobre a construção dos conceitos científicos na escola, pois com o aluno acontece o mesmo processo: ele traz conhecimentos prévios, sedimentados, vagos, gerais. Os mesmos obstáculos epistemológicos da ciência tornam-se obstáculos pedagógicos, sendo erros que precisam ser retificados para se chegar à verdade (ou melhor, verdades, que são históricas, múltiplas, provisórias). O aluno tem dificuldade de abstrair, de pensar cientificamente (COSTA, 2012, p. 11).

Bachelard é muito crítico em relação ao ensino das ciências da sua época, questionando o “ensino professoral” (termo empregado por ele próprio), que supunha, entre o mundo cotidiano e o conhecimento científico, uma relação demasiadamente direta, ignorante das necessárias mediações. De acordo com Bachelard, é um erro pedagógico pretender ensinar apenas resultados. Não é possível separar o resultado científico dos métodos que levam a ele e dos problemas que dele partem. Por isso, pretender ensinar diretamente a verdade, numa pedagogia “professoral” é fracassar no essencial: a formação do espírito científico. A ilusão fundamental de uma pedagogia professoral é crer que o ensino começa criando o saber num espírito vazio e ignorante.

Em contraposição a essa pedagogia professoral, Bachelard propôs uma pedagogia científica, na qual

[...] o esforço do professor consiste em fazer com que os alunos se afastem da cultura científica adquirida e da percepção apreendida na vida cotidiana pelo senso comum. É impossível educar por simples referência a um passado de educação. É necessário pensar numa ciência em mutação e num pensamento aberto que se renova (FONSECA, 2008, p. 365).

Portanto, fica evidenciado porque Bachelard é tão contumaz ao criticar o pensamento científico racionalista de sua época. Para o filósofo, a ciência e seu ensino, baseados nesse pressuposto racionalista, apenas retificam, regularizam e normalizam, não criando as condições necessárias para a invenção e a descoberta que, para Bachelard, são pedagogicamente essenciais. Por isso, ele afirma que os professores não devem substituir as descobertas por meras lições, mas, sim, devem utilizar a descoberta como método de ensino.

Bachelard afirma que o determinismo científico, o método cartesiano e o pensamento objetivo são reducionistas. A pedagogia científica que ele propõe rompe com as evidências cartesianas, apontando para uma pedagogia do pensamento complexo e reafirmando a necessidade de sempre reler o simples a partir de uma visão de complexidade.

Na realidade, não há fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações. Não há natureza simples, nem substância simples, porque a substância é uma textura de atributos. Não há ideia simples, porque uma ideia simples, como viu Dupréel, deve ser inserida, para ser compreendida, num sistema complexo de pensamentos e experiências. A aplicação é complicação. As ideias simples são hipóteses de trabalho, conceitos de trabalho, que deverão ser revisadas para receber seu justo papel epistemológico. As ideias simples não são a base definitiva do conhecimento; aparecerão, por conseguinte, como um outro aspecto quando forem dispostas numa perspectiva de simplificação a partir das ideias completas (BACHELARD, *apud* FONSECA, 2008, p. 363-364).

A esse respeito, é interessante observar que os fundamentos epistemológicos centrados na pedagogia científica inovam o fazer científico e o pensamento pedagógico, e essa pedagogia é dialógica e crítica. Para Fonseca (2008, p. 365),

[...] em Bachelard, epistemologia e pedagogia se entrelaçam para formar um pensamento orgânico que se renova e não se conforma com as impressões primeiras e com os dados do senso comum e da apreensão da realidade por meios não científicos.

De certo modo, portanto, poder-se-ia dizer que a pedagogia científica de Bachelard estabelece uma visão construtivista do conhecimento, na qual é fundamental que o docente propicie a seus alunos os meios adequados para formularem problemas, a partir dos quais é possível a edificação das categorias indispensáveis à construção do raciocínio e do saber científicos. Como destaca o próprio Bachelard (*apud* FONSECA, 2008, p. 365),

[...] preciso antes de tudo saber formular problemas. [...] É precisamente o sentido do problema que dá a marca do verdadeiro espírito científico. Para um espírito científico, todo o conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver uma questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é natural. Nada é dado. Tudo é construído.

A nova pedagogia científica pensada por Bachelard “é essencialmente crítica e estimula professores e alunos a exercitarem o pensamento aberto na busca de fenômenos e problemáticas complexas e na capacidade de formular questões-problemas e de construir objetos de pesquisa.” (FONSECA, 2008, p. 366). Ou seja, Bachelard parte de uma dinâmica pedagógica que coloca o conhecimento em permanente estado de crise, criando sempre a necessidade de se retificar. Portanto, a atividade acadêmica e intelectual estabelece-se em um ambiente de dúvida e inquietação. Assim,

[...] para a ciência e o conhecimento, entendidos como um processo contínuo de retificação, é tarefa pedagógica do professor “colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, capaz de se reconstruir e se retificar. Segundo esse ponto de vista, a pedagogia da razão deve valer-se de todas as oportunidades de raciocinar e de pensar, empregando todas as variações do pensamento (FONSECA, 2008, p. 366-367).

Nessa concepção pedagógica bachelardiana, a relação pedagógica desenvolve-se a partir do interesse do professor pelo crescimento intelectual, moral, ético e científico do aluno e de um desejo de que o aluno possa superar o mestre. Desse modo, o professor, na prática pedagógico-científica, pode ser muito menos alguém que ensina e mais alguém que desperta, estimula, provoca, questiona e se deixa questionar. Como pontua Fonseca (2008, p. 368),

[...] é o sentido da dúvida e de problema é que dá a marca do verdadeiro espírito investigador. Se não houver problemas, não há respostas. A pedagogia científica de que fala Bachelard procura estimular o aluno na capacidade de inquietar-se, de colocar sempre novas questões e de estar em permanente estado de inconformismo com o conhecido, com a ciência dita “normal” e com o conhecimento estabelecido.

Bachelard, ao integrar ensino e pesquisa, aponta para uma nova relação professor-aluno e uma nova condição de ensino. Sua pedagogia científica pressupõe que o aluno seja tomado como o centro da ação pedagógica. Esse aluno deve

[...] produzir, refletir, observar, indagar e, essencialmente, adquirir formação e ações básicas de quem investiga. Este processo pedagógico poderá contribuir para desenvolver sua própria autonomia intelectual, tornando-se um intelectual independente, capaz de assumir atitudes científicas no seu futuro profissional (FONSECA, 2008, p. 368-369).

4 Considerações finais

Gaston Bachelard foi um crítico do paradigma dominante na concepção de ciência e de seu ensino na sua época. Herdeiro de uma tradição positivista, estudando e atuando profissionalmente na transição do século XIX para o século XX, o filósofo consegue, de certa forma, catalisar as mudanças que se fazem emergentes em seu contexto.

Ao propor uma pedagogia científica baseada numa nova epistemologia, Bachelard aponta para uma razão aberta, valorizando uma nova relação pedagógica na qual a escola prima por uma educação que construa as bases do raciocínio científico, fundamentado no questionamento, na inovação e, sobretudo, na compreensão dos processos e, não somente, na reprodução acrítica dos resultados.

Sem dúvidas, as discussões de Bachelard, no campo teórico-epistemológico,

[...] contribuem para refletir acerca de práticas científicas pedagógicas centradas em epistemologias de um cunho racionalista e de práticas pedagógicas conservadoras e acríticas da realidade social, bem como sobre a forma de produzir conhecimentos centrados nos pressupostos e na visão positivista de ciência (FONSECA, 2008, p. 363).

Tanto do ponto de vista epistemológico, quanto do metodológico, as proposituras de Bachelard continuam atuais e instigantes, posto que sua pedagogia científica, advinda de sua concepção epistêmica, incita-nos a repensar nossas práticas pedagógicas, muitas vezes pautadas em modelos conservadores, em relações autoritárias e na reprodução do conhecimento acrítico e deslocado da realidade. Uma prática herdeira, em grande parte, de um paradigma positivista. Essa prática, em educação, foi criticada por Bachelard, cujas críticas coadunam com a reflexão de Freire e Faundez (1985), ao afirmarem que, talvez, um dos maiores problemas da educação, em quaisquer níveis em que se desenvolva, seja a insistência de apresentarmos aos alunos respostas para perguntas que nunca foram feitas.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; Martins, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2003.

BACHELARD, Gaston. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRANDÃO, Zaia. Indagação e convicção: fronteiras ente a ciência e a ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 849-856, set./out. 2010.

COSTA, Celma Laurinda Freitas. O pensamento científico em Bachelard. VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_15/PDF/7.pdf. Acesso em: 13 jul. 2016.

FONSECA, Dirce Mendes da. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, pp. 361-370, maio/ago. 2008.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HUISMAN, Denis. *Dicionário dos filósofos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PORTELA FILHO, Raimundo Nonato Araújo. A epistemologia histórica de Gaston Bachelard. *Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia*, São Luís (MA), v. 3, n. 3, ano 3, setembro/2010.

SILVA, Veleida Anahi da. Ciência, razão pedagógica e vida na obra de Bachelard. *Revista Educação em Questão*, Natal (RN), v. 30, n. 16, pp. 157-173, set./dez. 2007.

O ensino religioso confessional nas escolas públicas e a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439

ANNA KAROLINA BRAGA PEREIRA

Discente do curso de Direito do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: annakarolinabp@unipam.edu.br

MORISA MARTINS JAJAH

Mestra em Direito. Docente do curso de Direito do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: morisa@unipam.edu.br



Resumo: O STF decidiu, por meio do acórdão da ADI 4439, que nas escolas públicas poderão ser ministradas aulas de ensino religioso confessional, até mesmo por professor vinculado diretamente a uma religião específica, o qual poderá repassar a aula voltada totalmente àquela religião. O assunto da ADI leva em conta principalmente a liberdade religiosa prevista no artigo 5º, inciso VI, e também o princípio da laicidade estatal, prevista no artigo 19, inciso I, ambos dispositivos legais da Constituição da República. A decisão se torna questionável a partir do momento em que existem outras formas de solucionar a ADI que conseguem de forma eficaz resolver o impasse. Para tal, é preciso ressaltar a historicidade das confissões religiosas no Brasil e o fato de por muitos anos o Estado ter sido vinculado a uma só determinada religião, qual seja, a católica. A Constituição de 1988, como sendo a constituição cidadã, trouxe cada vez menos resquícios da religião em seu texto, devendo-se verificar, pois, em que medida a norma contida no artigo 210, §1º pode ser interpretada de maneira a respeitar a laicidade estatal e a garantir ainda assim a liberdade religiosa.

Palavras-chave: Ensino religioso confessional. Liberdade religiosa. Laicidade estatal. Interpretação constitucional. ADI 4439.

Abstract: The STF decided, through ADI judgement 4439, that in public schools confessional religious classes can be even taught by a teacher directly linked to a specific religion, who may entirely teach class related to that religion. The ADI issue takes into account, in particular, religious freedom assured in article 5, item VI, and also the principle of state secularity, guaranteed in article 19, item I, both legal provisions of the Constitution of the Republic. The decision becomes questionable as soon as there are other ways of solving ADI that can effectively solve the impasse. For this, it is necessary to emphasize the historicity of religious confessions in Brazil and the fact that the State, for many years, has been linked to a single religion, that is, the Catholic. The 1988 Constitution, the citizen's constitution, has brought less and less religion vestiges in its text, and it must therefore be verified to what extent the norm contained in article 210, paragraph 1, can be interpreted in order to respect secularity religious freedom.

Keywords: Confessional religious teaching. Religious freedom. State secularity. Constitutional interpretation. ADI 4439.

1 Introdução

Diante da atual conjuntura em que a escola pública brasileira vive e dos progressos democráticos já conquistados a partir da Constituição de 1891, que instituiu a forma republicana de governo, surgiu a necessidade de, por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), tentar eliminar cada vez mais os resquícios de desigualdade e supremacia da organização Estado-Igreja em que o Brasil viveu por tanto tempo.

A ADI em questão foi interposta pela Procuradoria Geral da República, tendo sido requerida a realização de interpretação conforme a Constituição Federal do artigo 33, caput e §§1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, sobre o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, e, caso não fosse declarada a inconstitucionalidade deste Estatuto Jurídico, que se levasse em consideração ao menos a inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões religiosas”, do artigo 11, §1º do Acordo Brasil Santa Sé.

O Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedentes os pedidos da ADI, tendo decidido pela maioria dos votos dos ministros que as escolas públicas terão ensino religioso confessional. Votaram contra os pedidos deduzidos na ADI os ministros Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Gilmar Mendes, Dias Toffoli, Ricardo Lewandowsky e Carmem Lúcia; a favor os ministros Luis Roberto Barroso, Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio Mello e Celso de Mello.

Diante do tema exposto, cabe ao Estado garantir os dois lados do direito: manter-se neutro em relação à religião e à educação religiosa e, por outro lado, garantir a liberdade religiosa de forma a respeitar e a assegurar o livre exercício de tal.

A partir da análise do acórdão do STF na referida ADI, especialmente dos votos do relator Luís Roberto Barroso e do ministro Alexandre de Moraes, cumpre verificar: em que medida a decisão fere as normas da Constituição Federal? Como interpretar o artigo 210, §1º, da Constituição da República diante da decisão? Qual seria a solução menos prejudicial às normas constitucionais? Essas são questões debatidas no presente estudo.

2 Metodologia

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos pela investigação científica, a pesquisa, do tipo teórico-bibliográfica, foi desenvolvida através de método dedutivo, ou seja, foram avaliados e estudados de forma criteriosa os aspectos gerais que se referem à liberdade religiosa e as formas de interpretação constitucional, bem como foi feita uma análise da ADI nº 4439, a partir do estudo de doutrinas, artigos científicos e os votos dos ministros do STF.

3 Resultado e discussões

3.1 Do direito à liberdade de crença, de consciência e de culto

A atual Constituição da República do Brasil trouxe grandes inovações em se tratando de direitos individuais e sociais, principalmente no que tange aos direitos fundamentais sociais, já que nas constituições anteriores estes se encontravam dispostos nos capítulos referentes à economia.

Sarlet (2009, p. 66) ressalta que

Talvez a inovação mais significativa tenha sido a do artigo 5º, §1º, da CF, de acordo com o qual as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais possuem aplicabilidade imediata, excluindo, em princípio, o cunho programático destes preceitos, conquanto não exista consenso a respeito do alcance deste dispositivo. De qualquer modo, ficou consagrado o *status* jurídico diferenciado e reforçado dos direitos fundamentais na Constituição vigente.

Dentre os direitos fundamentais tratados pela Constituição em seu artigo 5º, é de relevância para o estudo em questão o inciso VI, que dispõe ser “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. Desse inciso é possível extrair mais de um tipo de direito, quais sejam a liberdade de consciência, a liberdade de crença e de culto.

A liberdade de consciência é um direito fundamental de primeira dimensão, por isso exige uma abstenção do agir do Estado para que o indivíduo possa pensar livremente, não o impedindo de ter sua maneira de conscientizar-se sobre o mundo ao seu redor da forma que bem entender. A liberdade de consciência difere-se da liberdade de crença, pois um descrente, por exemplo, não deixa de ter liberdade de consciência.

A liberdade de crença é voltada à escolha de cada indivíduo por sua religião ou até mesmo a opção de não seguir nenhuma religião, bem como a liberdade de ser ateu ou agnóstico. Entende-se como ateu aquele que não crê em Deus ou em outros deuses e negam a existência deles; já o agnóstico não tem certeza se os deuses ou Deus existem, existência que é uma resposta incompreensível aos humanos.

A liberdade de crença decorre da separação do Estado e da igreja que se deu a partir do Decreto nº 119-A de 1890 e foi efetivada de fato com a Constituição Republicana de 1891, a primeira constituição a instituir que o Brasil é um país laico, ou seja, neutro em relação às religiões, no sentido de não aderir a nenhuma delas e permitir que cada religião se manifeste livremente sem a interferência do Estado.

A liberdade de culto é considerada a exteriorização da liberdade de crença. Nesse sentido, José Afonso da Silva (2009, p. 249) manifesta-se:

A religião não é apenas sentimento sagrado puro. Não se realiza na simples contemplação do ente sagrado, não é simples adoração a Deus. Ao contrário, ao lado de um corpo de doutrina, sua característica básica se exterioriza na prática

de ritos, no culto, com suas cerimônias, manifestações, reuniões, fidelidades aos hábitos, às tradições, na forma indicada pela religião escolhida.

Dessa forma, a liberdade de culto é garantida com o livre exercício dos cultos sem distinção de religião ou da forma com o qual é realizado.

Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado libera as igrejas de um controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do controle religioso. Isso quer dizer, ao mesmo tempo, o deslocamento do religioso do estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder de Estado. (CURY, 2004, p.1)

A partir dessa ideia, entende-se que a laicidade foi um avanço tanto para as religiões quanto para o Estado em relação à autonomia de ambos dentro do que lhes cabe. A esse respeito, André de Carvalho Ramos disserta:

A liberdade de crença e religião é faceta da liberdade de consciência, consistindo no direito de adotar qualquer crença religiosa ou abandoná-la livremente, bem como praticar seus ritos, cultos e manifestar sua fé, sem interferências abusivas. (RAMOS, 2017, p. 631).

Essas liberdades tratadas no inciso VI, do art. 5º da Constituição, são de cunho interno e externo, já que o indivíduo tem a liberdade de decidir internamente se quer ou não seguir uma religião ou deixar de seguir, exteriorizando essa decisão pela liberdade de manifestação através do culto.

A liberdade religiosa tem cunho de princípio fundamental, decorre da dignidade da pessoa humana e do objetivo republicano da Constituição da República de 1988 consistente na construção de uma sociedade livre e justa.

3.2 Acórdão do STF acerca da ADI 4439 sob a perspectiva dos artigos 19, I E 34, VII, "a" da Constituição da República

O artigo 19, inciso I da Constituição, apresenta o princípio da laicidade, vedando a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de estabelecerem cultos religiosos ou igrejas, bem como subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, com ressalva, na forma da lei, à colaboração de interesse público. O artigo em questão não deixa dúvidas de que a esfera pública brasileira não pode se basear em nenhuma religião ou deixar-se ser induzido por qualquer delas.

Preleciona Pontes de Miranda:

Estabelecer cultos religiosos esta em sentido amplo: criar religiões ou seitas, ou fazer igrejas ou quaisquer postos de prática religiosa, ou propaganda. Subvencionar cultos religiosos está no sentido de concorrer, com dinheiro ou outros bens da entidade estatal, para que se exerça a atividade religiosa. Embaraçar o exercício dos cultos religiosos significa vedar, ou dificultar, limitar

ou restringir a prática, psíquica ou material, de atos religiosos ou manifestações de pensamento religioso. (MIRANDA, *apud* SILVA, 2009, p. 251)

A laicidade do Estado nada mais é que a não interferência das religiões nas decisões estatais, a separação de fato entre Estado e religião, não podendo o Estado se vincular a nenhuma religião. Porém, por outro lado, a Constituição garante no rol de direitos e garantias fundamentais, em seu artigo 5º, a proteção para os indivíduos exercerem suas religiões, sendo assim, ninguém poderá sofrer discriminação devido à sua convicção religiosa. Dessa forma, o cidadão poderá escolher livremente sua crença, manifestá-la e exercê-la.

A título de comparação, além da laicidade, existem outras duas formas de relação Estado/igreja quais sejam, o Estado teocrático e o Estado confessional. O Estado confessional se caracteriza por adotar uma religião oficial, porém de forma nem tão incisiva nas decisões estatais, ao tempo em o Estado teocrático é aquele que se caracteriza por também ter uma religião oficial, mas com grande influência sobre as decisões pertinentes ao Estado.

Embora o Brasil seja um Estado laico, ainda há muitos resquícios deixados por um século de Estado Confessional e da intensa participação da Igreja na educação (muitas escolas cristãs foram e ainda são subvencionadas pelo poder público) e até mesmo na proximidade política com os detentores do poder. (NUNES JÚNIOR, 2018, p. 912).

Dentre esses resquícios deixados, o objeto da ADI em questão é um dos mais alarmantes, em se tratando do ensino religioso nas escolas públicas. O problema do ensino religioso confessional como decidido pelo acórdão do STF é a clara violação ao artigo 19, I, da Constituição e, dessa forma, também ao princípio republicano que estabelece a separação Estado/igreja.

O ministro Alexandre de Moraes, em voto desfavorável aos pedidos constantes da ADI, colacionou como fundamento o seguinte:

O Poder Público, observado o binômio Laicidade do Estado (CF, art. 19, I)/Consagração da Liberdade religiosa (CF, art. 5º, VI), deverá atuar na regulamentação integral do cumprimento do preceito constitucional previsto no artigo 210, §1º, autorizando na rede pública, em igualdade de condições (CF, art. 5º, caput), o oferecimento de ensino confessional das diversas crenças, mediante requisitos formais previamente fixados pelo Ministério da Educação. Dessa maneira, será permitido aos alunos que, expressa e voluntariamente se matricularem, o pleno exercício de seu direito subjetivo ao ensino religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, ministrada de acordo com os princípios de sua confissão religiosa, por integrantes da mesma, devidamente credenciados a partir de chamamento público e, preferencialmente, sem qualquer ônus para o Poder Público. (BRASIL, 2017)

É fato que, sendo dessa forma, verifica-se a existência de clara violação e inconformidade com o artigo 19, inciso I, da Constituição, visto que o Estado cria

vínculos com as religiões que optarem por fazer presença dentro das escolas públicas. E o inciso é claro ao fazer a ressalva de que somente para atingir interesses públicos essa situação pode ocorrer. Dessa forma, “efeito simultâneo do Estado laico e da liberdade religiosa é o impedimento da privação de direitos por motivo de crença religiosa” (CENEVIVA, 2003, p. 61).

O artigo 31, inciso VII, “a”, trata do poder de intervenção da União nos estados e Distrito Federal, para assegurar a observância da forma republicana de governo, do sistema representativo e do regime democrático. Esses três itens são considerados princípios sensíveis, que têm um tratamento diferenciado por permitirem a intervenção da União nos estados-membros, suspendendo a autonomia deles até que a inobservância seja sanada.

De maneira indireta, a decisão do STF na ADI 4439 confronta o artigo 34, VII, “a”, pois a aplicação do ensino religioso confessional se mostra compatível com a forma republicana de governo, da qual a laicidade estatal se afigura como desdobramento inevitável. É também fundamento da República Federativa a dignidade da pessoa humana, contida no artigo 34, inciso VII, “b”, que confirma ter de ser respeitada a liberdade religiosa inerente à pessoa, enquanto direito fundamental que possui em seu núcleo a dignidade humana, bem assim é consectário da forma republicana. Afinal, para José Afonso da Silva (2009, p. 105), a “dignidade da pessoa humana é um valor supremo que atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem, desde o direito à vida.”

3.3 Direito à liberdade de consciência e de religião versus laicidade do Estado: a exegese do art. 210, §1º, da Constituição da República

A Constituição de 1891 foi a primeira Constituição republicana, trazendo consigo a característica de Estado laico, também tratava do ensino religioso de forma que em seu artigo 72, §6º, versava que “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, ou seja, não era um ensino confessional.

Em 1934, a Constituição trouxe no seu artigo 153 que o ensino religioso também será de matrícula facultativa e será ministrado conforme a religião do aluno escolhida pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas (primárias, secundárias, profissionais e normais).

Já a Constituição de 1946, em seu artigo 168, inciso V, trata o ensino religioso como sendo disciplina dos horários das escolas oficiais, de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

Em 1961 foi incluída, na legislação brasileira, a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que versava em seu artigo 97:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. § 2º O registro dos

professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Em 1967, com a promulgação de uma nova Constituição, o ensino religioso continuou a ser de matrícula facultativa, constituindo horários normais das escolas oficiais, porém somente de grau primário e médio, consoante a previsão do art. 168, inciso IV, da referida Constituição.

Na segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1971, no seu artigo 7º, parágrafo único consta que “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”.

Por fim, a atual Constituição promulgada em 1988, trata o ensino religioso em seu artigo 210, parágrafo primeiro, indicando que será de matrícula facultativa e constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental.

O que se discute em questão é o binômio utilizado no acórdão da ADI, qual seja laicidade do Estado versus liberdade religiosa para o cumprimento do artigo 210, §1º da Constituição da República.

O caput do artigo 210 trata de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, ao tempo em que o §1º consagra que o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental.

A última versão da Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) deixa claro em seu artigo 33:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Além do mais, o acordo do Brasil com a Santa Sé, parágrafo 11, também impõe o ensino religioso, contendo a seguinte redação:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

O artigo 210, §1º, é uma norma constitucional de eficácia limitada, portanto depende de regulamentação para produzir seus efeitos. A regulamentação dessa norma é dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Decreto nº 7.107/2010

(Acordo Brasil Santa Sé).

O acordo Brasil Santa Sé versa sobre o ensino religioso utilizando-se da expressão “católico e de outras confissões”, enfatizando, dessa forma, a diversidade de religiões, porém coloca o ensino religioso como se catequético fosse, na mesma ideologia da decisão do STF.

Não cabe ao Estado a obrigação de prestar catecismo à população, pois o direito do cidadão de receber instrução religiosa já é assegurado no artigo 5º, VI, da Constituição, isto de acordo com cada dogma, fé e crença de cada religião.

A Constituição atribui ao poder público a ordem de proteger os locais de culto e suas liturgias. Se a Constituição assim já o faz, não há a necessidade de ceder espaço das escolas públicas para que os alunos sejam catequizados na religião de sua escolha. A função do Estado já é cumprida ao proteger o espaço privado das igrejas para que livre e abertamente possam exercer seus cultos, de forma a exteriorizar a liberdade de crença.

O fato de a matrícula ser de caráter facultativo demonstra ainda mais que o ensino religioso não é viável de forma confessional, já que os alunos que se interessam podem receber esse tipo de ensino diretamente nas instituições religiosas de seu interesse.

3.4 Interpretações do artigo 210, §1º

Há várias formas de interpretar o artigo em questão da Constituição de modo a assegurar a efetividade das normas constitucionais envolvidas na ADI.

A interpretação da norma constitucional prevista no artigo 210 “deve-se atentar para o objetivo imediato que a Constituição, desde sua origem, tem preservado”, segundo José Tarcízio de Almeida Melo (1996, p. 46). É necessário observar que a atual Constituição preza pelo binômio laicidade e liberdade religiosa e que, com a decisão do STF de permitir o ensino religioso confessional nas escolas públicas, inserindo dentro do âmbito público professores ligados diretamente às religiões, pondera-se que o princípio da laicidade fica em desvantagem – tal decisão torna evidente a catequese estatal que haverá.

O problema não é ter em desvantagem uma premissa da Constituição, e sim colocá-la em desvantagem quando, na verdade, pode-se utilizar da interpretação sistêmica e inter-relacionar os dois temas – qual seja o ensino religioso oferecido nas escolas públicas como estabelece o artigo 210, §1º, de forma não confessional respeitando o princípio da laicidade contida no artigo 19, I e ainda assim respeitando o direito fundamental à liberdade religiosa.

Para esse conflito de normas constitucionais em que os princípios se encontram em situação de tensão, Robert Alexy (2006, p. 93) soluciona de forma que “... um dos princípios terá que ceder. Isso não significa, contudo, nem que o princípio cedente deve ser declarado inválido, nem que nele deverá ser introduzida uma cláusula de exceção.” Significa que aos princípios são atribuídos “pesos” e que aquele que tiver mais precedência sobressai sobre o outro.

Alexy (2006, p. 96) nomeia os princípios como P1 e P2; dessa forma, na situação em que questão, P1 seria o direito fundamental à liberdade religiosa e P2 a laicidade

estatal. A precedência entre os princípios é chamada de P, e as condições nas quais um princípio tem precedência sobre o outro é chamado de C. Dessa forma, é feito um sopesamento dos princípios no caso concreto, ou seja, “Duas normas levam, se isoladamente consideradas, a resultados contraditórios entre si. Nenhuma delas é inválida, nenhuma tem precedência absoluta sobre a outra.” (ALEXY, 2006, p. 101).

Dessa forma, Alexy (2006, p. 99) conclui referente à teoria do sopesamento que “As condições sob as quais um princípio tem precedência em face de outro constituem o suporte fático de uma regra que expressa a consequência jurídica do princípio que tem precedência.”

Quanto à interpretação histórica e evolutiva da constituição, salienta Manoel Jorge e Silva Neto (2010, p. 101):

A teoria constitucional nos oferece conclusão precisa e correta sobre a importância do processo histórico para a compreensão da norma constitucional, porque, sem dúvida, não poderá ser submetido o constituinte originário a qualquer poder de direito, mas, inegavelmente, ao promover a criação do Estado, e de forma contígua, do modelo jurídico a acompanhá-lo e discipliná-lo, submete-se, sim, a fatores históricos patenteados pela observação do ideal de “justo” consagrado pelo Estado “anterior” e positivado na constituição e, mui especialmente, da capacidade desse modelo idealizado de cumprir a meta estatal voltada à dignificação da pessoa humana.

Com base na ideia de Manoel Jorge e Silva Neto, é notável que a questão da confessionalidade do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras passou por diversas alterações, alternando entre confessional, interconfessional e não confessional. Mas o fato é que a interpretação deve ser feita de modo a se enquadrar na realidade histórica. A Constituição de 1988, por ser tratada como “constituição cidadã”, visa amenizar os resquícios da desigualdade e da religiosidade deixada por anos de vínculo direito com a religião católica, que era a oficial no Brasil. Por isso, a interpretação do artigo deve ser feita, também, consoante a interpretação histórica.

O artigo 210, §1º, deve ser observado também em conformidade com o princípio da unidade constitucional, ou seja, evitando as contradições entre as próprias normas da Constituição. A única forma de o ensino religioso ser cumprido sem atingir outras normas constitucionais é de forma não confessional. Assim, o ensino religioso seria cumprido nas escolas públicas, respeitando-se a laicidade do Estado e garantido-se a liberdade religiosa.

Partindo da ideia de unidade da Constituição, os bens jurídicos constitucionalizados deverão coexistir de forma harmônica na hipótese de eventual conflito ou concorrência entre eles, buscando, assim, evitar o sacrifício (total) de um princípio em relação a outro em choque. (LENZA, 2014, p.172)

Existem várias outras formas de interpretação constitucional que causam um abalo menor na efetividade da Constituição, tendo sido citadas aqui somente algumas das mais evidentes para solucionar o impasse.

4 Conclusão

Com base nos estudos realizados na doutrina e fazendo uma análise crítica do assunto, é possível perceber que a decisão do STF fere a Constituição, já que não leva em consideração a laicidade estatal ao permitir o ensino religioso confessional nas escolas públicas, mesmo que facultativo, já que, dessa forma, cria vínculo direto com as religiões. O Estado não deve abster-se do seu papel de garantidor da liberdade religiosa, mas o que foi possível perceber é que com o ensino religioso confessional essa liberdade sobressai à laicidade – o que ocorre sem necessidade, já que a Constituição pode ser interpretada de forma a resguardar os dois princípios.

Sendo assim, conclui-se que o artigo 210, §1º, da Constituição, que estabelece o ensino religioso nas escolas públicas, deve ser interpretado sob a égide do princípio da unidade constitucional, da interpretação sistêmica e histórica da Constituição e principalmente sob a observação do sopesamento de princípios, ao qual se deve levar em conta o princípio menos gravoso.

Deve-se observar o princípio da unidade constitucional, analisando a Constituição como um todo, e não somente o artigo isolado, de forma sistêmica, inter-relacionando a laicidade e o direito à liberdade religiosa e de forma histórica, levando em conta os avanços da Constituição em relação à religião. Aliás, no Brasil, nunca se respeitaram tanto as variedades religiosas como hoje, a partir da Constituição de 1988, a chamada constituição “cidadã”.

Conclui-se que a solução para o impasse menos gravosa e que mais respeita a Norma Maior é a de não utilizar-se do ensino religioso confessional, para que, dessa forma, o Estado não se vincule às religiões, que possuem garantias religiosas de manifestarem seus cultos e de catequizarem seus seguidores, direitos estes previstos também na Constituição da República, no artigo 5º, inciso VI e artigo 150, inciso VI, “b”. Até porque, a religião é parte inerente da sociedade e atacá-la seria uma afronta à sociedade; sendo assim, que fique claro que cada um tem seu espaço na sociedade.

O ensino religioso pode ser ministrado de forma não confessional, em perfeita compatibilidade com as demais normas da Constituição da República.

Referências

ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jul. 2018.

BRASIL. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Brasília, DF: Senado. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 29 jul. 2018.

BRASIL. Constituição (1946). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1946)*. Rio de Janeiro, RJ: Senado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 29 jul. 2018.

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)*. Rio de Janeiro, RJ: Senado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 29 jul. 2018.

BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891)*. Rio de Janeiro, RJ: Senado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *Acórdão nº ADI 4439*. Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439 Distrito Federal. 2017. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392>. Acesso em: 29 jul. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 7107, de 11 de fevereiro de 2010*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.

CENEVIVA, Walter. *Direito constitucional brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente*. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

LENZA, Pedro. *Direito constitucional esquematizado*. São Paulo: Saraiva, 2014.

MELO, José Tarcízio de Almeida. *Direito constitucional brasileiro*. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

NUNES JÚNIOR, Flávio Martins Alves. *Curso de direito constitucional*. 2. ed. São Paulo: Thomson Reuters, 2018.

RAMOS, André de Carvalho. *Curso de direitos humanos*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos*

direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 32. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

SILVA NETO, Manoel Jorge e. *Curso de direito constitucional*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

O que é o Novo Ensino Médio? Identidade, propostas de reformas e contextos de formação

ALINE TATIANE EVANGELISTA DE OLIVEIRA

Licenciada em Matemática pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ). Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professora do UNIARAXÁ e do Governo do Estado de Minas Gerais.

E-mail: alineevangelista@uniaraxa.edu.br

ROSIMEIRE MONTANUCI

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

E-mail: rosimeire.montanucci@blv.ifmt.edu.br

VANESSA FERREIRA SILVA ARANTES

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Especialista da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Canápolis.

E-mail: vanessafarantes@yahoo.com.br



Resumo: Este texto foi construído e articulado com base na legislação vigente que define um novo conceito para o Ensino Médio, conforme pressupostos da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB, estabelecendo mudanças significativas na estrutura desse nível de ensino, principalmente no que se refere à carga horária de estudo e à organização curricular. O cenário do Ensino Médio Brasileiro hoje contempla o previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um estudo documental apoiado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, objetivando elencar pontos de reflexões sobre a verdadeira autenticidade do Ensino Médio, que, até então, está duplamente compreendido, ora visto como responsável pela preparação do aluno para o mercado de trabalho (profissionalizante), ora visto como meio de capacitar o aluno para sua aprovação no vestibular. Constatamos que ações estão sendo tomadas para sanar tal fragilidade, como a “reformulação” proposta pelo Governo, que consiste em uma ação no sentido de se atribuir a sua real especificidade bem como a sua efetiva utilização. Porém, é importante entendermos que a “reformulação” do Ensino Médio Brasileiro ainda requer muitos estudos e discussões.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio. Identidade.

Abstract: This work was constructed and articulated based on current legislation that defines a new concept for High School, according to Law 13.415 /2017, which presents modifications to the LDB, establishing significant changes to the course structure, mainly the course load and curricular organization. Brazilian High School scenario today contemplates what is determined

in the National Curricular Common Basis (BNCC). It is a documentary study supported by the assumptions of the Historical-Cultural Theory, aiming to list points for reflection on the true authenticity of Secondary School, which until then has been misunderstood, on the one hand seen as responsible for preparing the student for the work market (vocational), on the other hand, a way to enable students to pass entrance examinations. We noted that actions are being taken to remedy such fragility, for instance, the "reformulation" proposed by the Government, which consists of an action in order to attribute its real specificity as well as its effective use. However, it is important to understand that the "reformulation" of Brazilian High School still requires many studies and discussions.

Keywords: High School. High School Reform. Identity.

1 Considerações iniciais

Este foi construído e articulado com base na legislação vigente que define o Novo Ensino Médio, conforme dados colhidos no portal do Novo Ensino Médio, hospedado no site do MEC, nos pressupostos da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo mudanças significativas na estrutura do Ensino Médio, alargando o tempo mínimo do estudante na escola, passando de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de múltiplas possibilidades de escolhas aos estudantes, dos itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança em processo de implantação tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas da realidade dos estudantes na atualidade, primando por aquilo que o mercado de trabalho vem exigindo e considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Estamos assistindo, nesta década (2010) a tempos de vicissitude política em nosso país e, em meio a um conjunto intenso de eventos no cenário político e econômico, a atos que alteram expressivamente a realidade de forma rápida e impetuosa e sem extensa discussão com os diversos segmentos sociais. A atual Reforma do Ensino Médio, regulamentada por meio da Lei nº 13.415/2017, é um modelo dessas ações.

Trazendo as mudanças significativas da estrutura técnica e pedagógica do Novo Ensino Médio e referendando a nomenclatura usada pela Secretária de Educação Básica, a expressividade está em posta em três eixos:

- I - Direitos iguais de aprendizagem para todos – Todos os estudantes têm o direito de aprender o que é essencial para seguir seu caminho depois da escola, não importa onde estão estudando. É isso que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) garante: aprendizagens comuns e obrigatórias, conectadas a competências que preparam os jovens para a vida. A BNCC será a base para os currículos, a formação de professores e o Enem;
- II - Estudantes poderão escolher em quais conhecimentos irão se aprofundar – Além das aprendizagens comuns e obrigatórias, definidas pela Base Nacional

Comum Curricular, os estudantes poderão escolher se aprofundar naquilo que mais relaciona com seus interesses e talentos. São os itinerários formativos, relacionados às áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e com a formação técnica e profissional;

III - Mais horas de estudo – Professores e estudantes passarão mais tempo desenvolvendo as aprendizagens necessárias. No Novo Ensino Médio, a carga horária de todas as escolas é ampliada de 2400 para 3000 horas. Além disso, o governo federal investirá até R\$ 1,5 bilhão para atender cerca de 500 mil novas matrículas em escolas de tempo integral – nas quais os estudantes passam pelo menos 7 horas por dia. (BRASIL, s/d).

A grande transformação na estrutura técnico-pedagógica do “No Novo Ensino Médio” está posta na carga horária em mudança, sendo ampliada de 2400 horas para 3000 horas. Desse total, pelo menos 1200 horas poderão ser escolhidas pelo aluno, para se aprofundar em um ou mais caminhos relacionados às áreas do conhecimento ou à formação técnica e profissional. O aluno poderá estudar todos os conhecimentos imprescindíveis para a vida em sociedade e ainda irá sair do Ensino Médio mais preparado para o mundo do trabalho.

É inegável que o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), demonstra não ter descoberto, ainda, o seu lugar na sociedade, ou seja, a sua identidade frente a olhares dos interessados e envolvidos nessa etapa de Ensino. Nota-se, ainda, que existe uma extensa discussão sobre o ensino voltado à preparação do jovem (público-algo dessa modalidade) para o mercado de trabalho (profissionalizante) e/ou o ensino que visa a capacitar o jovem para o vestibular. Tal inquietude e interrogação estão ajuizadas em diversos estudos e pesquisas, elaborados por pesquisadores que se interessam e se debruçam sobre o tema, com o propósito de descobrir uma solução possível para o problema, isto é, a Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 dedica a sua Meta 3 à universalização do Ensino Médio, bem como apresenta 14 estratégias para atingir tal resultado. A própria “reformulação”¹ proposta pelo Governo, que tem sido amplamente divulgada pelos meios de comunicação, consiste em uma ação no sentido de se atribuir a sua real identidade bem como a sua efetiva utilização. Porém, é importante entendermos que essa “reformulação” deveria contemplar medidas que apõem a formação inicial e continuada de professores e que garantam a infraestrutura adequada às escolas, dentre outros fatores, pois, se assim não o fizer, em muito pouco contribuirá para que as dificuldades encontradas possam vir a ser solucionadas.

Ciavatta (2015), a partir dos estudos no *GT – O percurso histórico do GT trabalho e educação – um exercício de interpretação*, aponta para uma preocupação sobre o que a educação pretende oferecer aos jovens, idealizando o trabalho como princípio educativo em suas vidas, apresentando como critério fundamental, para uma formação humanizadora. Na sua fala, ela evidencia a importância de

¹ Reformulação do Ensino Médio: Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017.

[...] ter, por base, valores e práticas ética e culturalmente elevadas, com base nas ciências, nas tecnologias, nas letras, nas artes, na valorização do trabalhador e de uma vida digna para todos, o que significa, também, com uma visão política da própria realidade. Mas, salvo exceções, a educação profissional, particularmente, ocorre em formas pragmáticas a serviço de interesses e de valores do mercado, não convergentes com o seu sentido fundamental de formação humana, potencializadora do desenvolvimento pleno do ser humano. (CIAVATTA, p. 31, 2015).

Considerando a Educação Profissional, ainda, sob essa perspectiva de Ciavatta (2015), há ideia de que a utilidade da Educação Profissional no mundo contemporâneo tem sido inócua, pois não há tantas vagas de emprego disponíveis no mercado de trabalho nos anos de 2019, dada a crise política e econômica que temos vivenciado. Dessa feita, não se pode dar a relevância de que, realmente, o Governo deseje esse tipo de Educação, já que ela não satisfaz a quem a procura como uma alternativa ao Ensino Acadêmico.

Ao verificarmos a situação do ensino de Matemática e a do Português nesse processo de reformulação, a proposta as coloca como disciplinas obrigatórias; porém, pode-se perceber subjacente ao discurso que justifica e sustenta várias dessas alterações uma desvalorização dos conteúdos escolares, como se fossem “coisas mortas”, as quais não tivessem qualquer valor para o jovem estudante, podendo ser descartadas e substituídas por outras “novas”. Defende-se o estudo ligado ao cotidiano do aluno, um ensino que vise à aplicação imediatista do conteúdo. Mas há de se perguntar: onde ficaria a construção do pensamento científico do aluno?

Entendemos que, talvez, seja necessário estabelecer uma relação dialética entre os conteúdos escolares e o cotidiano do aluno; para isso, recorreremos à Teoria Histórico-Cultural², que, ao se preocupar com as influências que as condições sociais desempenham na vida psíquica do homem, irá nos oferecer pressupostos importantes, a fim de se pensar a Educação, o Ensino e a Aprendizagem como meios propícios à condução da vida humana.

Daí acreditamos no real papel desempenhado pela escola, sendo um espaço adequado para a apropriação dos diversos conteúdos que subsidiarão o aluno no seu processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, trazemos Duarte (2016, p. 49), quando argumenta que o ensino dos conteúdos escolares é uma atividade em que “o trabalho morto, contido nos conhecimentos já produzidos, é transformado em atividade efetiva dos alunos, ou seja, o trabalho morto é trazido à vida pelo trabalho educativo.”

² A Teoria Histórico-Cultural tem suas origens nos estudos de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934). Procurando entender a estagnação em que a Psicologia se encontrava no início do século XX, Vygotsky desenvolveu estudos que demonstravam a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (SOUZA, 2011, p. 1).

2 O que é o Novo Ensino Médio e o PNE? Trajetórias de implantação pelo viés da BNCC

Nesse panorama da busca de uma nova identidade para o Ensino Médio, discutiremos como o Novo Ensino Médio tem o propósito de atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o seu protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos para sua vida futura como profissionais no mercado de trabalho. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem nos próximos tópicos. Algumas das indagações, a fim de melhor entendermos tais mudanças, são: quais as propostas do PNE para o Ensino Médio? Quais as principais modificações apresentadas no projeto de Reformulação do Ensino Médio? A escola está preparada para tais mudanças em sua estrutura física, curricular e de recursos humanos?

A BNCC propõe menos aulas expositivas, mais projetos, oficinas, cursos e atividades práticas e significativas. A BNCC está organizada por áreas do conhecimento e por não disciplinas. O aluno continuará aprendendo conhecimentos de todas as disciplinas, pois elas estão contempladas nas habilidades e competências da BNCC. Contudo, a organização por áreas estimula novos formatos de aula, menos expositivas, como projetos, oficinas e atividades com maior participação dos estudantes, conectando conhecimentos e professores de diferentes áreas. Demonstramos abaixo o marco legal que regulamenta e implementa o novo Ensino Médio.

Quadro 01 - Principais Documentos Normativos que regulamentam o Ensino Médio no Brasil

Lei nº 13.415/2017	Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implementando as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, como o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de que todos os estudantes da etapa escolham caminhos de aprofundamento dos seus estudos.
Lei nº 9.394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É a lei responsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento da Educação Básica Brasileira. A LDB define os objetivos da educação no país e aponta a necessidade de construção de uma Base Nacional Comum Curricular.
Resolução nº 3 CNE/CEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). São normas criadas pelo Conselho Nacional de Educação que trazem orientações e definições para o planejamento dos currículos de escolas e sistemas de ensino. As DCNEM estão em processo de revisão pelo CNE para atender às mudanças previstas na Lei nº 13.415/2017.

Continua...

...Conclusão do Quadro 1

Portaria nº 1.432/2018	Portaria que estabelece Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432/2018). Material de suporte que esclarece a construção dos itinerários formativos com base nos 4 eixos estruturantes, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Plano Nacional de Educação (PNE)	Sancionado como lei em 2014, o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (até 2024). Entre os objetivos estão a “renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis”, a “ampliação da oferta da educação em tempo integral e apoio ao desenvolvimento do protagonismo juvenil.
Portaria do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria nº 649/2018)	Institui e estabelece diretrizes e parâmetros para o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, que irá apoiar as redes de ensino com suporte técnico e financeiro para implementação das mudanças do Novo Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados levantados no portal do MEC.

O Plano Nacional de Educação (PNE) representa uma conquista da educação brasileira – um referencial que foi fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público a favor da educação do país. Aspirado desde a década de trinta, às luzes do movimento da Educação Nova, os pioneiros uma vez reunidos em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE) discutiam a necessidade da elaboração de um plano geral de educação estruturado organicamente, a fim de mudar a realidade educacional, vista como fragmentada e desarticulada. Almejavam com essa proposta a indicação de um plano que indicasse uma escola acessível a todos, com ininterrupta e planejamento.

A partir dessa necessidade, os representantes da ABE propuseram à União a criação desse plano, que foi apresentado no artigo 150 da Constituição de 1934: “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (art. 150, a).

A ideia almejada de um plano de educação universal a todas as modalidades de ensino ficou adormecida nas discussões políticas do país; somente a partir da Lei nº 4.024/1961, antiga Lei de Diretrizes e Bases, é que o Conselho Federal de Educação, por meio de iniciativas do Ministério da Educação e Cultura, elaborou o primeiro PNE, ainda não compreendido como lei, mas na versão que Azanha (1995) e Horta (1982) consideram como um esquema distributivo de fundos; o conceito de plano nacional foi substituído apenas por planejamento de distribuição de recursos.

Foi a partir da Constituição de 1988 que o PNE foi expressamente considerado como lei. A afirmação dessa legislação surge com a LDB (nº 9.394/96), que dispôs à União a necessidade de elaborar, no prazo de um ano, um Plano Nacional. No entanto, a sua consolidação aconteceu com a aprovação da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, ocasião que o PNE (2001-2010) foi verdadeiramente instituído por lei no Brasil.

Embora o plano tivesse sido reconhecido por lei, essa lei foi entendida ainda com falhas, uma vez que emergiu desacompanhada dos instrumentos de execução e das metas estabelecidas em seu próprio texto. Mas não se pode negar que a legislação que instituiu o PNE (2001-2010), mesmo apresentando fragilidades, contribuiu para a construção de políticas e programas voltados à melhoria da educação no país.

A EM nº 33/2010 criticou o PNE 2001-2010 por sua estrutura baseada no tripé “diagnóstico-diretrizes-metas”, na medida em que as metas vinham desacompanhadas das estratégias necessárias para seu cumprimento. Além disso, explicou a opção pela redução a vinte metas, acompanhadas pelas estratégias, como forma de favorecer o engajamento da sociedade civil e o controle social na execução do plano, fundamentais para seu sucesso (BRASIL, 2014, p.15).

Nesse contexto, principiam debates sobre a proposta de um novo PNE, um plano que dessa vez adequasse as metas e as estratégias formuladas a princípio. O momento foi também de retomada de discussões sobre uma das bases do tripé estabelecido pelo plano (2001-2010) – o diagnóstico da realidade educacional –, até então desconsiderado no plano anterior, mas considerado a base para a reformulação do PNE em vigor, servindo de orientação à elaboração dos planos nas diferentes instâncias – estaduais, distritais e municipais.

Com a participação ativa dos diferentes atores sociais, sejam eles membros governamentais e não governamentais, integrantes das instâncias públicas ou privadas, por meio de audiências públicas, fóruns, seminários e de debates ocorridos na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, é que emerge o tão anunciado Plano Nacional da Educação. “Diversos segmentos, com velhos e novos atores, frequentemente com visões, interesses e propostas distintas e conflitantes, passaram a se preocupar com uma participação mais qualificada nos debates e na proposição de políticas educacionais” (BRASIL, 2014, p. 18). “A CONAE reafirmou a educação como direito social inalienável e que cabe ao Estado sua oferta. Assim, o Estado deve organizar-se para cumprir esse direito humano” (BRASIL, 2014, p. 07).

Instituído pela Lei nº 13.005/2014, de 26 de junho de 2014, o PNE é um plano decenal expressamente previsto no artigo 214 da Constituição Federal e estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação no decênio de (2014-2024).

Desse modo, saber a responsabilidade de quem ficará com os itinerários formativos é uma preocupação constante, já que o sistema de ensino em tese pode vir a não ofertar o itinerário formativo desejado pelos jovens, e, mais grave ainda, o sistema de ensino pode vir a ofertar somente aqueles itinerários que os recursos, muitas vezes precários, permitirem, assim fica evidente que:

Do ponto de vista da organização curricular, a MP 746/2016 retoma um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar, trazendo de volta a divisão por opções formativas. A formação básica comum que atualmente é garantida nos três anos do Ensino Médio passaria a ser dada em apenas a metade desse tempo. Após isso, o/a estudante seria dirigido a uma das ênfases (Linguagens,

Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou formação técnico-profissional), a critério do sistema do ensino. É importante frisar: não será o estudante a escolher o itinerário com o qual possui maior afinidade. Será o sistema de ensino a definir, conforme sua própria disponibilidade, o que cada unidade escolar irá oferecer. Essa medida, além de significar uma perda de direito e um enorme prejuízo com relação à formação da nossa juventude, fere a autonomia das escolas na decisão sobre seu projeto político pedagógico, o que hoje está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e que será alterada pela Medida Provisória (RIBEIRO, 2016).

Assim, a partir desse contexto histórico, o PNE (2014-2024) configura-se como um projeto coletivo; uma política pública de estado a favor da superação das disparidades educacionais, em suma, uma proposta de continuidade de ações em todas as modalidades que compreendem a educação no Brasil. Como política pública, Santos (2012, p. 5) afirma que são “ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou parte dela”. Portanto, a partir dessa configuração, o PNE é entendido como uma política que vai além do anseio expresso por alguma base de influência, ele traduz a intenção do Estado junto à sociedade, assim sendo, alude-se a um plano, a uma ação ou a programa de ação com objetivos a longo prazo elaborado de modo a durar por um período de tempo que vai para além do exercício político de determinado partido (SANTOS, 2012, p. 8).

Enfim, o PNE é um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas para a educação. Ele é instituído a partir de dez (10) diretrizes gerais que se desdobram em vinte (20) metas, articuladas em duzentos e cinquenta e quatro (254) estratégias específicas com o objetivo de orientar o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior. Suas diretrizes:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos(as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p.42).

A partir das diretrizes apresentadas no PNE, em especial as II, III, IV e V, que se referem, respectivamente, à universalização do atendimento escolar, à redução das desigualdades e promoção da cidadania, à melhoria da qualidade da educação e à

formação para o trabalho e para a cidadania, é que emergem as metas que particularmente fazem alusão ao nosso estudo: Ensino Médio.

O tema pode ser encontrado em diferentes metas direta ou indiretamente, porém privilegiamos as que de maneira mais específica discutem a temática. No quadro abaixo se apresentam tais metas e se destacam, de forma sintética e lacônica, as estratégias consideradas necessárias para compreender as propostas do PNE para essa modalidade de ensino.

Quadro 2 – Metas do PNE (2014-2024) e síntese das estratégias para o Ensino Médio

META	OBJETIVO	LACÔNICO DAS ESTRATÉGIAS
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento (85%).	<ul style="list-style-type: none"> - Renovação curricular e de ensino; - Formação continuada de professores; - Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). - Expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à educação profissional, - Consolidação da oferta de ensino nos turnos diurno e noturno e distribuição territorial das escolas de Ensino Médio; - Implementação de políticas de prevenção à evasão e criação de medidas de proteção contra a exclusão; - Estímulo à participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas.

Continua...

...Continuação do Quadro 2

7	<p>Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais do Ensino Médio para o IDEB: (2015/4.3), (2017/4.7), (2019/5.0), e (2021/5.2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação da Base Nacional Comum dos Currículos (BNCC) com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) do Ensino Médio; - Garantia aos(as) alunos(as) do Ensino Médio no final deste plano de 100% de nível suficiente e 80% de nível desejado de aprendizagem; - Indução de um processo contínuo de autoavaliação das escolas de Ensino Médio; - Assistência técnica e financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média nacional; - Aprimoração contínua dos instrumentos de avaliação da qualidade do Ensino Médio, incorporando o ENEM ao sistema de avaliação da Educação Básica; - Redução das diferenças entre as médias do IDEB dos estados, Distrito Federal e municípios, propondo divulgação bianualmente dos resultados e acompanhamento deles; - Melhora do desempenho dos(as) alunos(as) nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) avançando de 438 em 2015 para 473 no ano final deste PNE. - Incentivo ao desenvolvimento de tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas, almejando a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, assim como universalizar o acesso à rede mundial de computadores nas bibliotecas das instituições, triplicando, até o final da década, a relação computador/aluno(a); - Estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços da Educação Básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino; - Garantia de políticas de combate à violência na escola, inclusive a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade; - Implementação de políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); - Garantia, nos currículos escolares, de conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena e implementação de ações educacionais, nos termos das Leis n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e n. 11.645, de 10 de março de 2008; - Desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para educação do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência; - Estabelecimento de ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, assim como dos estudantes; - Promoção, com especial ênfase, da formação de leitores(as), capacitando profissionais e agentes da comunidade para atuar como mediadores da leitura, de acordo com a especificidade do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio; - Estabelecimento de políticas de estímulo às escolas, com valorização do corpo docente, da gestão e da comunidade escolar, buscando atingir o objetivo principal, avançar no resultado do IDEB.
---	--	--

Continua...

...Continuação do Quadro 2

10	Oferecer, no mínimo, vinte e cinco (25%) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional.	<ul style="list-style-type: none"> - Expansão das matrículas e estímulo à conclusão do Ensino Médio através de programa nacional de educação de jovens e adultos, proporcionando uma articulação da formação inicial e continuada com a educação profissional; - Fomento à integração da EJA com a educação profissional, planejando os cursos de acordo com as características do seu público, inclusive na modalidade de educação a distância; - Ampliação de oportunidades através da educação profissional de jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade adentrar na escola pública e garantir não só a melhoria da rede física dessas escolas mas também a acessibilidade à pessoa com deficiência; - Estímulo ao currículo diversificado para a EJA, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características dos alunos; - Fomento à produção de material didático, ao desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, aos instrumentos de avaliação, ao acesso a equipamentos e laboratórios e à formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; - Institucionalização de programa nacional de assistência ao estudante, que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da EJA articulada à educação profissional; - Expansão da oferta da EJA articulada à educação profissional para as pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais e formação específica dos profissionais para atuação; - Implementação de mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.
----	---	--

Continua...

...Conclusão do Quadro 2

11	<p>Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta (50%) da expansão no segmento público.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expansão das matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assim como nas redes públicas estaduais de ensino com a extensão da modalidade de educação a distância, visando à possibilidade de ampliar e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, com padrão de qualidade; - Estímulo à expansão de estágios na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional; - Ampliação da oferta de programas avaliativos de saberes, para fins de certificação profissional em nível técnico e institucionalização de um sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio; - Expansão da oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior, assim como elevação gradual do investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos(as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio; - Expansão dessa modalidade de ensino integrada à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, assim como para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; - Redução do número de alunos por professor nos cursos técnicos de nível médio e elevação gradual da taxa de conclusão dos cursos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; - Estruturação de um sistema nacional profissional de informações e consultas por entidades empresariais, articulando os jovens formados aos dados do mercado de trabalho.
----	---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no PNE (2014-2024).

Como mencionado a priori, o Ensino Médio integra o PNE com expressividade na meta três (3), em que se apresentam ações para universalização e aumento da matrícula nessa modalidade de ensino, porém selecionamos outras três (3) metas que, mesmo de forma mais secundária, apresentam estratégias que julgamos corresponsáveis para atingir o sucesso do Ensino Médio Brasileiro.

A meta 3 trata, com propriedade, o direito à educação dos jovens entre quinze (15) e dezessete (17) anos no Brasil, propondo a universalização do Ensino Médio. A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009³, a discussão sobre a generalização do Ensino Médio passa a fazer parte das ações políticas governamentais, portanto deixa de ser apenas uma exigência social e torna-se uma ação a ser efetiva.

Porém, os dados localizados no Observatório do PNE (2013) sobre o número de alunos na idade relacionada ao Ensino Médio fora da escola nos assustam: cerca de 1,5 milhão de jovens não está nos bancos escolares. Nesse sentido, é possível constatar o tamanho do desafio para o cumprimento dessa meta, que estabelece um crescimento de (22,3%) de matrículas para o Ensino Médio no decênio desse plano.

Os fatores que justificam essa ausência de alunos concluindo o Ensino Médio podem ser diversos; nota-se, porém, a prevalência de duas questões que se destacam

³ Destaca a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade.

entre as leituras sobre a temática, que podem estar entre as responsáveis por esse desafio: a discrepância entre a escola e o anseio dos jovens, ou seja, as aulas não estão interessantes à realidade dos alunos, e a falta de professores licenciados (capacitados) para ministrarem as aulas.

Nesse contexto, são estimuladas quatorze (14) estratégias que dispõem sobre a luta do Ensino Médio em atingir o objetivo proposto na própria meta – atrair os jovens para a escola e fazê-los permanecer. Para tanto, essas estratégias propõem a renovação do Ensino Médio, reconstruindo a sua base curricular com a perspectiva de atender as especificidades do seu público, assim como a necessidade da formação continuada dos docentes, que atuarão nessa nova proposta de ensino e, por fim, a integração do Ensino Médio à educação profissional.

A recente melhora das taxas de fluxo escolar no Ensino Fundamental faz aumentar o número de matrículas do Ensino Médio, mas o País ainda está longe de alcançar patamares ideais. Altas taxas de evasão persistem no Ensino Médio. O modelo curricular ultrapassado, baseado em um número excessivo de disciplinas torna a etapa desinteressante para o jovem do século 21 (OBSERVATÓRIO PNE, 2013).

O anseio pela qualidade da Educação Básica, em todas as etapas e modalidades, a melhoria do fluxo escolar, a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento dos índices estipulados pelo Índice de Desenvolvimento da educação Básica (IDEB) estão descritos na meta 7 do PNE.

Essa meta relaciona-se com a oferta de uma Educação Básica de qualidade para todos, porém destacaremos o Ensino Médio, objeto de nosso estudo. Visualizamos um dos grandes desafios desse plano, elevar o índice do IDEB na modalidade do Ensino Médio, uma vez que a realidade observada evidencia que os resultados alcançados estão discrepantes das metas estabelecidas. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 3 – Metas e resultados do IBEB – Ensino Médio (2005-2021)

IDEB – Ensino Médio									
ANOS	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Metas previstas	-	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2
Resultados alcançados	3,4	3,5	3,7	3,7	3,7	3,7	-	-	-

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do INEP.

O IDEB é o indicador criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴, a partir de dados do Censo Escolar, SAEB⁵ e

⁴ O INEP é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma entidade pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Além de conduzir estudos e pesquisas sobre o Sistema Educacional Brasileiro, o INEP ainda avalia escolas, universidades e o desempenho dos estudantes, produzindo informações fundamentais para melhorar a educação no País.

Prova Brasil⁶, com o objetivo de acompanhar a evolução da educação brasileira e estabelecer padrões de qualidade nas escolas. Esse indicador leva em consideração o fluxo escolar dos alunos e o desempenho deles nas avaliações externas.

Nesse contexto, nota-se uma instabilidade nos índices do IDEB do Ensino Médio no país. Desde a implementação dele, ano de 2005, os resultados alcançados mantinham uma linearidade com as metas estabelecidas, porém, a partir do ano de 2013, evidencia-se uma queda do resultado em relação à meta estabelecida, e essa involução dos resultados declina no último ano de avaliação – 2015. Assim sendo, a meta 7 do PNE evidencia o clamor por assistência a essa modalidade da Educação Básica e estabelece trinta e seis (36) estratégias que vão ao encontro da transformação dessa infeliz realidade.

Para se conquistarem os índices estimulados pelo PNE até 2021, necessita-se de desenvolver ações específicas e pontuais que estão apontadas nas estratégias do documento: acuidade no acompanhamento dos resultados do IDEB pelos gestores educacionais e professores escolares, ou seja, gestão participativa; implementação de práticas pedagógicas com o propósito de garantir o desenvolvimento integral dos alunos incrementando a qualidade da aprendizagem e superando as fragilidades apresentadas; assegurar a educação como um dos direitos humanos, a fim de superar a desigualdade social presente no cenário educacional brasileiro; valorização docente através de melhoria das condições de trabalho, incentivo financeiro e formativo; proposta mais discutida em nossa atualidade da implantação da Base Nacional Comum dos Currículos (BNCC) com direitos e objetivos de aprendizagem específicos ao desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio.

As metas 10 e 11 estão diretamente relacionadas ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional, que se distingue pela oferta de formação profissional aos jovens estudantes e/ou aos trabalhadores que almejam ampliar suas qualificações profissionais. O foco dessa modalidade de ensino se dá a partir da formação de um jovem trabalhador, que tenha reconhecimento social e se mantenha na disputa do mercado de trabalho. O que não pode ser imêmore é que esses trabalhadores necessitam, além de uma formação profissional, de uma educação de qualidade, voltada para sua formação integral.

Nesse sentido, a meta 10 apresenta como objetivo, “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014). Essa expectativa está relacionada com a realidade dos jovens estudantes e trabalhadores brasileiros pertencentes a classes econômicas menos favorecidas, que necessitam elevar sua escolaridade e garantir a certificação de conclusão da Educação Básica. Moura (2010) destaca a possibilidade de integração do Ensino Médio à educação profissional como um,

⁵ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado pelo INEP/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizadas em área rural e urbana, matriculados na 4^a e 8^a séries (ou 5^o e 9^o anos) do Ensino Fundamental e no 3^o ano do Ensino Médio.

⁶ A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino.

[...] avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos [...] pois fundamenta-se em seus princípios e é exigência de uma sociedade na qual a elevada desigualdade econômica obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando a complementar a renda familiar (MOURA, 2010, p. 883).

Apesar do apoio financeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁷ junto a EJA, os dados do Censo da Educação Básica, realizado pelo INEP, apontam queda na efetivação das matrículas, como é o caso do ano de 2013, que apresentou um decréscimo de 3,7% nessa modalidade. Assim sendo, esta é outra questão que estimulou o PNE a estabelecer ações determinantes para solucionar o elevado índice de evasão dos alunos.

A partir dessa realidade e discussões aqui expostas, o PNE (2014-2024) estabelece onze (11) estratégias que vão ao encontro da possibilidade de solucionar tais questões – destacamos a 10.3 e a 10.6. A primeira objetiva promover a integração apresentada a priori, através de “cursos planejados, de acordo com as características do público da EJA e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância”. Já a seguinte propõe

[...] estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas (BRASIL, 2014, estratégia 10.6).

No que se refere à meta 11, que tem como objetivo “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014), são lançadas quatorze (14) estratégias que se configuram a partir da expansão das matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tendo como *locus* os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da necessidade da vinculação dos Institutos aos arranjos produtivos, locais e regionais e a proposta da expansão de estágios integrada ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional.

Destarte, aclaramos algumas metas e possíveis estratégias consideradas necessárias para solucionar os entraves do Ensino Médio a partir do PNE. O desafio a seguir ainda é notável: cumprir efetivamente essas metas, alçando a proposta do plano,

⁷ O FUNDEB é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

atingindo a última etapa da Educação Básica com qualidade. Posto isso, questionamos: será necessária a reforma do Ensino Médio para alcançar tal objetivo?

3 As forças e fraquezas da Reforma do Ensino Médio na década de 2010 aos dias atuais (2019)

Considerando a trajetória de existência do Ensino Médio no Brasil, a sua oferta é perpassada por uma luta ideológica e por várias discussões e programas já implantados, uns com sucessos, outros nem tanto. Nesse processo de lutas, há quem defenda a ideia de que o Ensino Médio no Brasil sempre se apresentou numa perspectiva dual, com uma oferta voltada para a elite e outra para os trabalhadores, dicotomizando o processo formativo, de forma a separar as pessoas conforme a classe social a que pertencem. Mas, afinal, qual é o significado do Ensino Médio para o jovem brasileiro? Trata-se de um curso propedêutico, profissionalizante ou é apenas um “rito de passagem”⁸ para o Ensino Superior? (GENNEP, 1978).

Assim, diante de tantas interrogações, foi editada, no dia 22 de setembro de 2016, a Medida Provisória (MP) nº 746, que introduziu uma reforma na legislação que regulamentava o Ensino Médio no Brasil. Lembrando que esse processo se deu após um curto período de tramitação junto aos órgãos responsáveis pelos ditames das legislações que normatizam esse nível de ensino no Brasil, porém todas essas mudanças vieram acompanhadas de poucos debates entre os interessados, ou seja, a comunidade e os profissionais da educação. No dia 16 de fevereiro de 2017, essa MP foi promulgada pelo Congresso Nacional no formato da Lei nº 13.415, com muito poucas alterações, dando legitimidade a uma considerável mudança na estrutura e organização curricular no Ensino Médio Brasileiro.

Analizando e avaliando de forma crítica todos os possíveis impactos que a promulgação da MP poderá trazer para nosso sistema educacional, entendemos que, para ter o alcance esperado pelos seus defensores que a idealizaram, em nome de um discurso de Ensino Médio mais atrativo, ela promoveu alterações expressivas nas legislações consideradas norteadoras no sistema educacional, sendo elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, nº 11.494, de 20 de junho de 2007) e, por fim, a Consolidação das Leis Trabalhistas, cuja essência instituiu a Política de Fomento à Implementação de Instituições de Ensino Médio que oferece o sistema do Ensino Médio em Tempo Integral.

Como a MP vai atribuir na sua organização e estrutura pedagógica as mudanças no currículo do Ensino Médio, bem como no financiamento e na oferta dele em todo o país, isso nos leva a algumas interrogações acerca da qualidade da formação oferecida para nossos jovens. Todas essas mudanças podem conduzir a resultados

⁸ A expressão francesa *rites de passage* foi adotada primeiramente por antropólogos e escritores europeus para definir todos os rituais e cerimônias que propiciam a passagem de uma pessoa para uma nova forma de vida ou um novo status social.

negativos, aventando assim discussões para um pensar mais crítico diante da situação posta.

Problematizando o momento histórico, percebemos que o currículo posto do Ensino Médio prevê um aumento da carga horária mínima anual para mil e quatrocentas horas, devendo ser consideradas as normas relativas ao sistema de ensino conforme as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de desenvolvimento contidas no Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2014).

Na prática, o “cenário atual não é novo”, assim a ideia passada pela atual Reforma do Ensino Médio é a de que estamos voltando à década de 90, mais precisamente ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tempo que possibilitou inúmeras pesquisas e discussões acerca das reformas dos sistemas educativos não só no Brasil como também em nível internacional.

No Brasil, o Decreto nº 2.208/1997 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/1997) sancionados pelo então presidente FHC proíbem a formação integrada e regulamentam formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional com a justificativa de atender as demandas do mercado, em amplo processo de desenvolvimento, em função da política neoliberal implementada pelo então presidente.

A percepção de Sterling (2015) é a seguinte:

Seria ingênuo pensar que a Educação está imune aos interesses do capital. No que se refere à Educação Profissional e Tecnológica, responsável pela formação do adulto trabalhador, podemos afirmar que, historicamente, a mesma está atrelada aos interesses da classe dominante. Contudo, a Educação Profissional e Tecnológica pode e deve reinventar sua razão de ser e estar, enquanto mecanismo de formação laboral, como forma de driblar a complexidade imposta pela hegemonia do “capitalismo selvagem”, representado por grandes grupos econômicos que, por força da globalização e do neoliberalismo, tentam, a todo custo, imprimir seus valores hegemônicos. (STERLING, 2015, p. 213).

O Decreto nº 2.208/1997 representa a materialização da política neoliberal, que, em termos práticos, avigorou a divisão estrutural no que se refere à formação profissional e à educação geral, realidade que perpassa a educação no Brasil desde sua gênese.

Posteriormente, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 significou uma resposta positiva aos militantes trabalhadores que ensejavam uma educação plena a todos os jovens do país, independentemente de classe social, mediante compromisso perpassado de questões histórico-políticas desenvolvidas por ideais progressistas.

Com a intenção e a finalidade de atender o clamor do trabalhador e considerando a expectativa dos trabalhadores em relação ao governo popular, o entendimento em relação à atenção junto à educação profissional, segundo o Ministério da Educação, no primeiro mandato do Governo Lula, significava o processo de reconstrução de uma política pública para a educação e se fazia essencial para

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, MEC, 2005, p. 2).

Na percepção das pesquisadoras, os impactos em relação à Reforma do Ensino Médio se apresentam como uma ameaça para a Educação Básica. A Reforma propõe que todos os estudantes do Ensino Médio percorram itinerários formativos semelhantes nos três primeiros semestres dessa modalidade de ensino-aprendizagem e, a posteriori, escolham uma área de sua predileção: I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas; V - Formação Técnica e Profissional.

É perceptível até este instante que a Reforma do Ensino Médio impede o estudante que optar pela área de Formação Técnica e Profissional de estabelecer uma relação construtiva com as outras disciplinas do núcleo comum, tendo em vista que a carga horária dessas últimas será infinitamente menor nos três últimos semestres. Como consequência inviabiliza na mesma proporção a integração de uma formação geral com a formação profissional.

A Reforma em curso também traz suas marcas na educação profissional técnica de nível médio oferecida pelos Institutos Federais, quando, a partir do momento em que é defendida e apresentada no conceito pedagógico através de itinerários formativos, a formação técnica se apresenta na condição de que não será necessariamente garantida nas próprias escolas, ficando evidente que todo esse cenário de possibilidades de alterações vai demandar grandes investimentos em construção de centros de formação profissional equipados para tal, bem como a contratação de docentes com formação profissional desejada. Em se tratando das questões relacionadas ao “itinerário – formação técnica e profissional”, este poderá ser ofertado através de parceria com a esfera privada, e o sistema de ensino por sua vez usará do recurso público do FUNDEB para manter-se.

Faz-se pertinente observar que, com a provação da MP, um fator que poderá trazer consequências negativas à estrutura técnico-pedagógica do Ensino Médio é a não exigência de o corpo docente ter formação específica para atuar nos itinerários formativos definidos pela MP. Para esses pressupostos, Ribeiro⁹ (2017) faz um alerta em relação ao fato de que os professores não precisam mais ter formação técnica, bastam que eles atestem o seu notório saber em qualquer habilitação técnica – estes poderão ser certificados para atuar no exercício da docência. A autora ainda previne o perigo que a Reforma pode causar no aprendizado do aluno ao se permitir a ele fazer cursos a distância e comprovar seus saberes e experiências, sendo desobrigado de cursar disciplinas chave para a sua formação acadêmica, promovendo o que ela chama de esvaziamento do aprendizado, alcunhado por ela de “liquidez do novo Ensino Médio”.

⁹ RIBEIRO, Mônica argumenta - *Como fica o ensino médio com a reforma: vem aí o ensino médio líquido*. Publicado no *Diário Oficial da União* (16 de fevereiro de 2017).

A Reforma do Ensino Médio da forma como se encontra demonstrada pela Medida Provisória representa, a nosso ver, um retrocesso para o nosso sistema educacional, mais precisamente para o Ensino Médio Integrado oferecido pelos Institutos Federais, que, na atualidade, conseguem cumprir com seus objetivos, que consistem em formar o trabalhador na perspectiva da formação integral, capacitando-lhe para o mundo e o mercado de trabalho, oportunizando a profissionalização e a continuidade dos estudos, caso deseje.

Em se tratando das legislações, não podemos é claro deixar de destacar que, na trajetória do Ensino Médio, observamos muitos avanços que podemos verificar nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, como:

- I. A trajetória de inovações e mudanças no currículo do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico oferecido pelos IFs;
- II. O programa Ensino Médio Inovador;
- III. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, entre outros.

Não podemos deixar de destacar os avanços até hoje alcançados em relação ao campo das políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio nas últimas décadas, ameaçados agora por esta Medida Provisória, a partir do momento em que se desconsideram todos os avanços e experiências acumuladas na história dos governos anteriores ao do atual.

As discussões e a aprovação da Medida Provisória (MP nº 746/2016) no Congresso Nacional foram preteridas e precipitadas, podendo trazer resultados negativos no processo de formação inicial e continuada de professores com relação às políticas de formação de professores já aprovadas, uma vez que poderão ocorrer mudanças significativas na base curricular do Ensino Médio, considerando que a ela tem estreita ligação com a atuação do professor.

Logo, se faz necessário e pertinente trazer à tona que a proposição do documento concebido pela MP pelo atual governo federal na sua essência não pode ser vista como uma proposta original e despreziosa como está colocada no discurso de uma democracia que envolveu um extenso diálogo entre os agentes formativos e a sociedade como um todo, como a mídia vem tentando impor nos meios de comunicação televisivos, fazendo-nos acreditar neste discurso imaginário.

4 Considerações finais: a construção em processo de mudanças

Na tessitura das concepções e percepções das pesquisadoras, fica entendido que as metas e estratégias apresentadas no PNE, relacionadas diretamente ao Ensino Médio e ao seu projeto de Reformulação, é possível indagarmos: será que a escola está preparada para as mudanças na sua estrutura física e curricular e de recursos humanos postas para o Novo Ensino Médio? Os professores e demais profissionais da educação estão preparados para trabalhar com essas propostas? Existem políticas públicas que incentivam e financiam a formação inicial ou continuada do professorado? Perguntas estas sem resposta no momento da implementação da proposta do Novo Ensino Médio.

As reflexões apresentadas neste texto apontaram os limites da Reforma em curso do Ensino Médio proposta por meio da Lei nº 13.415/2017. Dentre os aspectos apresentados nas ponderações que integram o presente texto, enfatizou-se a proposição de educação para os jovens expressa na referida Reforma.

A Portaria nº 1.432/2018, que regulamenta o documento *Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos*, para o NOVO ENSINO MÉDIO, estabelece, em sua obrigatoriedade, que

[...] atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade. PORTARIA Nº 1.432/2018).

Assim, ao ajuizarmos o marco legal de reformulação do Novo Ensino Médio, registramos que uma das alterações mais significativas foram as questões curriculares – a organização do currículo em cinco áreas de conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Profissionalizante; o aluno poderá “optar” pela área de conhecimento que mais lhe atrair, mas questionamos: aquele aluno que inicialmente optar por uma determinada área de conhecimento, por exemplo Matemática, pode acontecer de ele prestar vestibular para um curso de Engenharia, mas, no decorrer do curso descobrir que ele quer é Direito, como sabemos que acontece muito hoje em dia, ele terá condições de prestar um vestibular para Direito sem ter cursado no Ensino Médio as disciplinas básicas necessárias para essa área do conhecimento? Não seria, como comentamos na introdução desse capítulo, uma desvalorização de alguns conteúdos escolares a “opção” por determinada área de conhecimento?

Acreditamos que seja notória e urgente uma reformulação do Ensino Médio com objetivo não só de atrair os estudantes para a conclusão da Educação Básica, mas também de contribuir de fato para impulsionar o desenvolvimento do país, algo também capaz de possibilitar significado real para a vida dos jovens, no sentido de atribuir melhorias na qualidade de vida deles.

No entendimento acima, acreditamos que, em primeiro plano, deve ser algo planejado e discutido, envolvendo diretamente os principais interessados, alunos e professores e demais atores que compõem o processo educacional de uma nação, mas sabemos que, na maioria das vezes, as propostas apresentadas pelo governo para a Educação vêm “de cima para baixo”, ou seja, são discutidas e aprovadas por pessoas que não conhecem a realidade das escolas públicas. Concordamos que as propostas são espetaculares no papel, porém, na prática, a maioria é inviável. Acreditamos que, para que tal proposta de reformulação ocorra de forma exitosa, são necessários investimentos na infraestrutura e na capacitação docente.

Em relação à infraestrutura, grande parte das escolas públicas no Brasil está com prédios sucateados, faltam bibliotecas, equipamentos de limpeza, computadores, materiais de consumo, espaço físico para atividades extraclasse, laboratórios. Como então vamos trabalhar, principalmente com ensino profissionalizante que requer uma estrutura adequada, sem o mínimo necessário?

A situação ainda é mais grave ao falarmos de recursos humanos. Além da falta constante de professores que estamos vivenciando, muitos dos que já estão atuando nas escolas não estão preparados para atender, com qualidade, tais propostas de reformulação. Não é possível, de um ano para outro, atendermos a tais propostas sem capacitar os envolvidos no processo; é necessário que o projeto de reformulação contemple medidas que apoiem a formação inicial e continuada de professores.

Em relação às políticas de formação docente, observamos uma preocupação crescente por parte das Secretarias de Estado, do próprio Plano Nacional da Educação (PNE), o qual dedica quatro, de suas vinte metas, ao professor. Tais metas estão relacionadas à formação inicial, continuada, plano de carreira e valorização profissional. Todavia, questionamos: como deve acontecer essa formação?

Ao refletirmos sobre a formação dos profissionais que estão em serviço, os quais atuarão no Ensino Médio frente à Reforma, destacamos a meta 16, que tem como objetivo formar, até 2020, 50% dos professores da Educação Básica em curso de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* em sua área de atuação e garantir que os profissionais da Educação Básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino. No papel, uma meta brilhante, mas sabemos que na prática não é bem assim.

Seria esse então um caminho para “capacitar e ou aperfeiçoar” o professorado para atuarem nesse novo Ensino Médio? Mas o número de vagas oferecidas nesses cursos de mestrado é suficiente? O professor será licenciado de suas atividades docentes para concluir seus estudos? Apesar de sabermos da expansão dos mestrados profissionais nos últimos anos, entendemos que a quantidade de cursos oferecidos ainda seja insuficiente para atender aos inúmeros profissionais das mais diferentes áreas do conhecimento que hoje atuam nas escolas.

Nossa percepção é a de que o panorama relativo à Reforma do Ensino Médio no Brasil ainda requer muitos estudos e discussões, a fim de que essa Reforma não possa ser visualizada como um “rito de passagem”.

Referências

AZANHA, José Mário P. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. *Mestrado profissional: o que é?*. 2014, com atualização em 2019. Disponível em: <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL. *Portaria nº 1.432/2018*. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

2018. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l110172.htm. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. *Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos*. 2018. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 18 maio 2017.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, 2009*. Disponível em: http://ifmt.edu.br/media/filer_public/b8/b3/b8b305c8-5503-400b-b8d0-d3d4b7abe319/plano_desenvolvimento_institucional_2009-1.pdf. Acesso em 18 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de novembro de 2009.

BRASIL. *Lei nº 10.172/01*. Aprova o Plano Nacional de Educação, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l110172.htm. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 18 abr. 1997.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes – LDB*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 maio 2017.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Disponível em:
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em 24 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Novo Ensino Médio*. s/d. Disponível em:
<http://novoensinomedio.mec.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2019.

CIAVATTA, M. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CIAVATTA, M. O percurso histórico do GT trabalho e educação: um exercício de interpretação. *Trabalho Necessário*. Ano 13, número 20, 2015.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

GENNEP, Van Arnold. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978. (Coleção Antropologia).

HORTA, José Silvério Baia. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes. Vol. 31, n. 112, p. 875-984, jul. set., 2010.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Metas do PNE*. 2013. Disponível em:
<http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne>. Acesso em: 16 ago. 2017.

RIBEIRO, Mônica. A medida Provisória 746 e o Ensino Médio em migalhas. *Brasil de fato*. Curitiba, p. 01, 15 out. 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/15/a-medida-provisoria-746-e-o-ensino-medio-em-migalhas/>. Acesso em: 04 set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SOUZA, G. V. *Teoria histórico-cultural e aprendizagem contextualizam*. 2011. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/gilvieira/2011/02/02/teoria-historico-cultural-e-aprendizagem-contextualizada/>. Acesso em: 06 julho 2017.

STERING, Silvia Maria dos Santos. *O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT: política, fato e possibilidades*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP. Rio Claro, SP, 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. s/d. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/32163/apenas-543-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos/>. Acesso em: 18 jan. 2017.

Epistemologia Genética no Ensino Superior Formas de raciocínio e modelo pedagógico institucional: algumas implicações na formação do profissional do Direito

MÁRCIA REGINA AMÂNCIO

Mestra em Educação. Professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: marciamancio@unipam.edu.br



Resumo: O presente estudo buscou identificar se as formas de raciocínio utilizadas pelos estudantes do curso de Direito do Centro Universitário de Patos de Minas modificaram-se a partir do novo modelo pedagógico implantado na instituição em 2011. Utilizou-se o método clínico de Piaget, que tem como base a técnica de conservação livre sobre um tema dirigido pelo pesquisador, que se orienta pelas respostas dadas. Colocam-se problemas e fazem-se variar as condições do jogo. Comparados aos alunos do 2º período, os alunos do 10º período apresentaram melhor raciocínio hipotético-dedutivo em todas as provas aplicadas, o que diverge do estudo realizado por Amâncio (2002), em que a autora averiguou que não ocorreram diferenças significativas no desempenho dos alunos formandos em relação aos alunos iniciantes. Isso sugere que o modelo pedagógico adotado pelo Unipam a partir de 2011 contribuiu para que a qualidade de pensamento e do raciocínio dos alunos do curso de Direito se modificasse.

Palavras-chave: Alunos do curso de Direito. Epistemologia genética de Jean Piaget. Formas de raciocínio. Modelo pedagógico do Unipam.

Abstract: The present study sought to identify if reasoning ways used by Law students at the University Center of Patos de Minas have changed since the new pedagogical model was implanted in the institution in 2011. We used Piaget clinical method, which is based on free conservation technique about a theme directed by the researcher that is guided by the answers given. Problems are added and game conditions are varied. In comparison to second period students, 10th period students presented better hypothetical-deductive reasoning in all applied tests, unlike the study by Amâncio (2002) in which the author verified that there were no significant differences in performance between beginners and trainees. This suggests that the pedagogical model adopted by UNIPAM contributed to the change of students' thinking quality and reasoning.

Keywords: Law students. Jean Piaget's genetic epistemology. Reasoning ways. Teaching model of Unipam.

1 Introdução

E fundamental que estudantes universitários sejam hábeis a pensar a partir de uma lógica combinatorial, de forma a construir um raciocínio hipotético-dedutivo e, com ele, a formação de uma lógica formal aplicada a qualquer conteúdo. Para os acadêmicos do curso de Direito, essa base lógica é essencial, uma vez que os advogados trabalham com fatos, com indícios e devem expressá-los com coerência lógica, estabelecendo todos os tipos de relações entre acontecimentos.

O exercício da advocacia está condicionado não só à formação em Direito. Essa habilitação também requer aprovação dos bacharéis no “Exame da Ordem”, prova prático-profissional, realizada semestralmente pelas seções da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Essa prova exige não só um conhecimento razoável da disciplina, mas também ordena o domínio de técnica de persuasão e argumentação, que significa se posicionar com relação às situações-problema, o que necessita da utilização de uma lógica formal.

Tendo em vista a necessidade do pensamento lógico formal para o exercício do Direito e com base na vivência educacional da pesquisadora com universitários, Amâncio (2002) realizou um estudo para verificar, a partir da teoria piagetiana, como se processava o desenvolvimento cognitivo em estudantes do curso de Direito do Centro Universitário de Patos de Minas (Unipam). A partir da análise, a autora verificou que não ocorreram diferenças significativas no desempenho dos alunos dos anos iniciais e finais do referido curso, o que suscitou questionamentos sobre a sua qualidade no que se refere ao desenvolvimento da razão e da articulação lógica do raciocínio dos alunos.

Ao considerar que a educação superior objetiva promover o desenvolvimento humano por meio do conhecimento, com foco na formação ética e profissional, o novo modelo pedagógico adotado pela referida instituição a partir de 2011 fundamenta-se essencialmente nos princípios da aprendizagem significativa, da aprendizagem colaborativa e da aprendizagem autônoma, cujos alicerces envolvem uma educação plural, multidimensional e integral. Isso pode oferecer ao estudante um ambiente de aprendizagem favorável a construir um raciocínio hipotético-dedutivo e, com ele, a formação de uma lógica formal.

Diante disso perguntou-se: a qualidade de pensamento e raciocínio dos estudantes do curso de Direito do Centro Universitário de Patos de Minas modificou a partir do novo modelo pedagógico implantado em 2011? Pressupôs-se que o modelo pedagógico adotado pelo Unipam fundamentava-se em uma cultura de valorização da aprendizagem que leva o estudante a realizar o esforço próprio que a aprendizagem estabelece, alcançando, com isso, a formação de uma lógica formal.

O presente estudo objetivou identificar se as formas de raciocínio utilizadas pelos estudantes do curso de Direito do Centro Universitário de Patos de Minas (Unipam), modificaram-se a partir do novo modelo pedagógico implantado em 2011.

2 Revisão de literatura

2.1 A Epistemologia Genética de Jean Piaget

O projeto da epistemologia genética busca extrair a origem dos diversos tipos de conhecimentos, de suas formas mais simples ao pensamento científico. A questão da epistemologia genética reside em aumentar gradativamente o nível de conhecimento do indivíduo, de forma a conquistar a objetividade. Gênese e estrutura são temporalmente inseparáveis, isto é, diante de uma estrutura como ponto de partida e de uma mais complexa como ponto de chegada, entre as duas se estabelece fundamentalmente um processo de construção que é a gênese (PIAGET, 1976).

Cada indivíduo tem o crescimento biológico planejado ontogeneticamente a partir de estruturas genéticas fixadas na espécie. O mesmo não ocorre com o desenvolvimento psíquico, que procede da relação sujeito-objeto. Os conhecimentos nascem da ação global de que participa a percepção somente como papel de sinalização. É próprio da inteligência se transformar a partir de um mecanismo essencialmente operatório. As operações mentais partem de ações interiorizadas e coordenadas em estruturas conjuntas. Para explicar esse aspecto operatório da inteligência humana, convém partir da ação e não somente da percepção (PIAGET, 1994).

Uma operação mental pode ser reversível, quando, a partir do resultado dessa operação, encontra-se uma operação simétrica, relacionada à primeira, que leva de volta as informações dessa primeira operação, sem que estas tenham sofrido alterações. A toda operação racional corresponde uma operação simétrica que consente regresso ao ponto de partida (PIAGET, 1926).

Conforme Piaget (1972), a Epistemologia Genética distingue quatro grandes períodos:

- inteligência sensório-motora: do nascimento até dois anos de idade, período em que ocorre a construção das estruturas sensório-motrizas.
- inteligência pré-operatória: de 2 a 7 anos, em que surge a incorporação da função simbólica, cuja condição é essencial para a aquisição das linguagens.
- inteligência operatória-concreta: dos 7 aos 11 anos, em que as ações mentais se tornam reversíveis; essa característica é a que melhor define a inteligência objetiva para Piaget, pois possibilita considerar uma série de operações.
- inteligência formal: 11 a 15 anos, período em que são organizadas as estruturas operatórias formais. É possível compreender um determinado período apenas no contexto dos anteriores, nos quais tem origem, particularmente, seu predecessor imediato.

O raciocínio transdutivo, característico do período anterior, vai sendo substituído por outro mais adaptativo, que permite manipular operações lógicas elementares, ou seja, a reversibilidade. As operações mentais passam a acontecer numa pré-correção dos erros, devido ao duplo concurso das operações diretas e invertidas, de antecipações e retroações compatíveis. Assim, nas operações formais, o conhecimento ultrapassa o próprio real para inserir-se no possível e para relacionar

diretamente o possível ao necessário, sem a mediação indisponível do concreto: ora, o possível cognitivo (PIAGET, 1972).

O pensamento formal é, sobretudo, um pensamento proposicional. As entidades relevantes que o adolescente manipula ao raciocinar deixam de ser as informações rudimentares da realidade e passam a ser afirmativas e suposições providas dessas informações. Os resultados das operações concretas passam a ser formulados sob a forma de proposições e continuam a operar com eles, ou seja, estabelecem-se vários tipos de conexão lógica (implicação, conjunção, identidade, disjunção) (FLAVELL, 1975).

As operações concretas são intraproposicionais na medida em que constituem o conteúdo de proposições isoladas, enquanto as operações formais são interproposicionais, pois abrangem relações lógicas entre as proposições formuladas. Essa propriedade do pensamento operacional formal encontra-se intimamente relacionada com a orientação recém-desenvolvida para o possível e o hipotético (INHELDER; PIAGET, 1972).

Para pensar, inicialmente os adolescentes organizam os elementos dos dados brutos, com as técnicas operacionais concretas dos anos intermediários da infância. Esses elementos são transformados em afirmações ou proposições que podem ser combinadas de várias maneiras. A atitude hipotético-dedutiva, o método combinatório e outras características do pensamento formal fornecem instrumentos para isolar as variáveis, que podem ser causais, e manter um fator constante, a fim de determinar a ação causal do outro. Ele não é apenas capaz de imaginar as transformações que os dados permitem e experimentá-los empiricamente, é capaz de interpretar lógica e corretamente os resultados desses testes empíricos (FLAVELL, 1975).

O pensamento formal é simultaneamente um pensamento sobre o pensamento. A lógica proposicional refere-se a um sistema operacional que age com suposições, mas a sua veracidade depende de operações relacionais e numéricas de classe, e, em uma inversão das relações entre o real e o provável, o que é empírico chega a ser incluído como um aspecto particular, em um conjunto de possíveis combinações (INHELDER; PIAGET, 1976).

Os novos instrumentos da lógica proposicional levam a um aumento indefinido do poder intelectual e, conseqüentemente, a uma mudança de comportamento do adolescente e do adulto. Abrem um poder ilimitado a seus pensamentos de modo que os sonhos de transformação do mundo por meio de ideias não sejam percebidos como meras fantasias, mas como uma ação efetiva que modifica o mundo em que o sujeito se encontra inserido.

2.2 Raciocínio jurídico: lógica e a argumentação

São várias as definições de lógica e todas têm o raciocínio e o pensamento como alicerce. Stuart Mill (*apud* NASCIMENTO, 1991, p.14) afirma que lógica é a “ciência das operações do espírito que concernem à estimação da prova”. Mostra a determinação do critério de evidência como objeto da lógica. Para São Thomas de Aquino (*apud* NASCIMENTO, 1991, p. 15), a “lógica é a arte que dirige o ato da razão, isto é, arte que nos permite pensar com ordem, facilmente sem erro”.

Conforme Copi (1982, *apud* MEIRA; DIAS; SPINILLO, 1993) “estudo da lógica é o estudo dos métodos e princípios usados para distinguir o raciocínio correto do incorreto”. Segundo Anderson (1980, *apud* AMÂNCIO, 2002), o raciocínio lógico-dedutivo não deve estar preocupado com o exame da verdade das premissas em um argumento; ao invés deve-se investigar se as premissas implicam logicamente a conclusão.

Pensar sobre o próprio pensamento, analisar a sociedade e formar relações entre aquilo que existe e o que pode vir a existir (raciocínio hipotético-dedutivo), lidar com conceitos abstratos, presumir e estabelecer diferentes maneiras para executar o trabalho são atividades que demandam do aluno um pensamento mais independente do concreto. Quando o aluno já alcançou o período formal e exercita os seus instrumentos intelectuais, conforme essa forma de raciocínio requer, mesmo que reduza a interação com o meio, o próprio sistema pode desencadear desequilíbrios, de modo a colocar e a recolocar problemas e desafios para esse estudante. O pensar sobre o pensar é o se que deveria pretender para os acadêmicos do ensino superior, ou seja, o domínio sobre a própria aprendizagem e a busca pelos novos e melhores equilíbrios. Enfim, o estudante do ensino superior necessita de um raciocínio formal para ser capaz de assimilar as diferentes posições que a vida universitária lhe impõe (SARAVALLI, 2005).

O que se espera é que o ensino superior promova o desenvolvimento cognitivo do estudante, de forma que ele atenda aos desafios de sua profissão. Realizou-se um estudo com uma amostra de alunos do ensino superior politécnico, ao longo de três anos letivos consecutivos, mediante avaliações do pensamento, raciocínio (conteúdos numérico e verbal) e desempenho acadêmico (média de classificações e unidades de crédito realizadas). Os resultados obtidos pelo estudo remeteram para um desenvolvimento favorável do raciocínio, o mesmo não ocorreu com o pensamento, em que se verificaram descidas nos níveis de relativismo e compromisso alcançados, apesar da redução do pensamento dualista representar melhorias cognitivas neste campo (MARTINS; FERREIRA, 2011).

O raciocínio jurídico, por exemplo, se distingue especialmente do raciocínio matemático, pois a este são aplicadas as leis da lógica, enquanto àquele se estabelece um componente decisório que configura um juízo de valor. “Todo silogismo jurídico tem uma premissa maior que é uma regra jurídica e uma premissa menor que é uma questão de fato. A decisão, ou solução, está justamente, na conclusão do silogismo (PERELMAN, 1988, p. 32).

No Direito, quando se quer provar que uma lei não foi violada, a administração da prova depende da determinação do sentido preciso da lei. A lógica jurídica, que estuda os raciocínios probatórios em Direito, vai além dos problemas formais quando tem como objetivo examinar a validade de uma interpretação da lei. Ela não se reduz, nesses casos, à lógica formal aplicada, pois, nessa área, se recorre aos meios de prova não demonstrativos, mas argumentativos (PERELMAN, 1999).

A argumentação se relaciona igualmente com a lógica, e Aristóteles, o pai da lógica formal, estudava provas por ele qualificadas de dialéticas e examinadas nos tópicos, na retórica e nas refutações sofísticas. A teoria da argumentação jurídica de Perelman se constrói no antagonismo ao projeto dos formalismos jurídicos e na crítica

radical ao modelo cartesiano de razão e ao programa de matematização do conhecimento, amplamente desenvolvido pela lógica moderna no século XIX (PERELMAN, 1999).

A garantia da racionalidade do padrão argumentativo é fornecida pelo acordo adquirido por meio de uma argumentação que se encontra em condições de ser aceita por um conjunto hipotético possível. Portanto, o discurso persuasivo é orientado a auditórios concretos e, por essa razão, não apresenta mesmo “status de racionalidade que o discurso convincente, que tem uma pretensão de validade universal. A argumentação ideal é aquela que alcança o maior grau de racionalidade possível porque consegue, justamente, convencer o auditório universal” (MONTEIRO, 2001, p.178).

É no Direito que a teoria da argumentação pode ser bem aplicada, pois o desacordo de opiniões é constante e soluções razoáveis devem ser encontradas. O fato de a Lógica Jurídica perelmaniana prestigiar os raciocínios judiciais em detrimento dos demais raciocínios jurídicos deve-se à argumentação do juiz não se dirigir somente aos dois auditórios particulares, ou seja, às partes envolvidas no processo e às instâncias superiores. O juiz dirige-se, na motivação de suas sentenças, ao consenso de um auditório universal. Ele espera cumprir os ditames da justiça socialmente aceitos (PERELMAN, 1999).

A pessoa pode ter uma lógica formal e não ter desenvolvido uma lógica argumentativa, o que é inadmissível na prática do advogado. Este, obedecendo ao correto raciocínio silogístico, não necessita recorrer aos formulários de petições forenses, os quais não podem prever a multiplicidade de casos e impedem a criatividade e desenvolvimento do raciocínio jurídico. Não se pode reduzir o fenômeno jurídico a simples deduções subjetivas, partindo da aplicação de normas universais aos fatos. Também não se pode abrir mão de reduzir arbitrariedades e decisionismos (FREITAS, 2012).

A lógica jurídica é importante para a aplicação dos princípios da lógica formal à ciência do Direito, na dimensão analítica da dogmática e nos processos não formais de alegação das decisões. O desrespeito aos princípios é suficiente para que se afirme a incorreção da decisão tomada. A lógica jurídica deve garantir que as conclusões silogísticas sejam certas e permitir que as escolhas das premissas sejam racionais e justificadas, a fim de se garantir maior controle nas decisões jurídicas (FREITAS, 2012).

O axioma jurídico incorpora a lógica formal, a dialética e a lógica do razoável. O Direito como fato procedente do ceio social, que se encontra em constante evolução, requer do seu operador uma análise estrita de cada caso, aplicando a norma de maneira a amoldá-la a circunstâncias, visando a alcançar o maior grau de sucesso em sua aplicação, de modo a abdicar do mero silogismo e partir para discutir dialeticamente as questões jurídicas. Os operadores do Direito, sobretudo os magistrados, devem atentar para a razoabilidade das decisões e alegações jurídicas, de maneira a fundamentar as suas ações e a consolidar a evolução da lógica jurídica (SOUZA, 2009).

2.3 Modelo Pedagógico adotado pelo Centro Universitário de Patos de Minas (Unipam)

O aprimoramento das tecnologias da comunicação permitiu o acesso à aquisição de informações nas mais diversas áreas do saber. O desafio das instituições de educação superior junto aos seus profissionais é desenvolver processos que promovam a aprendizagem, de modo a auxiliar os estudantes a construir competências fundamentais que os tornem hábeis a atuarem como profissionais. Por isso, o Centro Universitário de Patos de Minas fundamenta sua ação pedagógica numa perspectiva pluralista, integradora e dialógica na consolidação do seu projeto educacional, por meio do respeito a diferentes valores e convicções. A base do processo ensino-aprendizagem no Unipam considera o equilíbrio entre a formação do cidadão e a sua formação profissional (MIRANDA NETO, 2017).

A educação é uma prática sócio-política efetiva nas relações sócio-históricoculturais, cuja finalidade é promover a formação de pessoas tecnicamente competentes, mais humanizadas, éticas e críticas, podendo refletir e pensar o mundo, o contexto social e o seu papel de protagonistas na emergência de uma sociedade em transformação. Ensinar e aprender com base na dialogia, na integração do conhecimento é vivenciar uma aprendizagem democrática. Conceber o ensino e a aprendizagem como processos participativos implica envolver professores e alunos como atores sociais, políticos e culturais responsáveis. (MIRANDA NETO, 2017).

Os sujeitos do processo educativo devem assumir-se como pessoas que pensam, que sabem se comunicar e criar possibilidades de práticas transformadoras. Em um contexto de aceleradas transformações culturais, sociais e científicas do mundo contemporâneo, marcado pela avassaladora tendência das relações globais, a educação superior tem o papel de formar profissionais que pensem e operem de forma solidária e engajada socialmente. Ao considerar que a educação superior tem como finalidade promover o desenvolvimento humano, mediante o conhecimento, com ênfase na formação ética e profissional, o novo modelo pedagógico, adotado pelo Centro Universitário de Patos de Minas (Unipam), fundamenta-se nos princípios da aprendizagem significativa, da aprendizagem colaborativa e da aprendizagem autônoma (MIRANDA NETO, 2017).

Aprendizagem significativa configura ideias que interagem de forma substantiva, que significa não-literal, e não-arbitrária, que denota que a interação não é com qualquer ideia precedente, mas com certo conhecimento relevante, pré-existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Fundamental à nova aprendizagem, esse conhecimento é um símbolo já significativo para a pessoa. David Ausubel (1982) titulava de subsunção ou ideia-âncora: a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da interação de conhecimentos prévios. Quando a ideia-âncora é acessada para um novo conhecimento, surgem novos significados, autenticando significados já existentes. A aprendizagem significativa se distingue pela interação entre novos conhecimentos que adquirem significado para o aprendiz e pelos conhecimentos prévios que adquirem maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2010).

Aquilo que não tem significado é mais difícil de se aprender. Quanto mais contextualizado for o ensino, maior a perspectiva significativa para a aprendizagem. Ao se contextualizar o ensino, alcançam-se estilos cognitivos diferenciados,

promovendo a motivação para o aprender. Ao considerar os mecanismos cerebrais da aprendizagem, o ato de aprender se concretiza quando, mediante impulsos físico-químicos, os neurônios realizam ligações sinápticas. Para que ocorram essas ligações, torna-se fundamental que o aprendiz possa despertar as suas emoções para que o processo físico-químico do cérebro se processe (MIRANDA NETO, 2017).

Aprendizagem colaborativa tem o objetivo de promover uma aprendizagem mais ativa mediante o estímulo ao pensamento crítico, ao desenvolvimento de competências de interação e resolução de problemas, ao desenvolvimento da habilidade de autorregular o processo de ensino-aprendizagem. Esse método torna o sujeito mais responsável pela sua aprendizagem, permitindo-lhe assimilar conceitos e construir saberes de uma forma mais autônoma. O conhecimento se constrói socialmente, na interação entre os aprendizes, e não pela transferência do docente para o educando. Essa proposta reconhece o conhecimento prévio de cada aluno, sua experiência e sua leitura de mundo. O professor cria contextos e ambientes apropriados para que o aprendiz desenvolva as suas competências sociais e cognitivas de forma criativa, na interação com os demais (TORRES; IRALA, 2014).

Aprendizagem autônoma contribui para facilitar e engrandecer o processo de aprendizagem, uma vez que se aprende apenas o que se deseja. Aquilo que é imposto leva a memorizar e, posteriormente, a desprezar. Na aprendizagem autônoma, o aprendiz se torna responsável pela sua própria aprendizagem, o que não relega a função de facilitador do docente nesse processo. Neste tipo de aprendizagem, os erros contribuem para a construção de novos conhecimentos. Mediante descobertas, o aprendiz identifica os seus erros e é conduzido aos acertos e a novas aprendizagens. Essa perspectiva liberta o ato de aprender, independentemente do tipo de ensino, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, ou seja, indivíduos que pensam de forma sistêmica e que serão sujeitos de sua própria aprendizagem (RIOS; PIMENTEL, 2012).

Miranda Neto (2017) esclarece também que, para efetivar os seus princípios norteadores, os cursos do Unipam desenvolvem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Conteúdos conceituais são responsáveis por formar a base científica e são trabalhados nas atividades docentes, mediante aulas expositivas, trabalhos individuais e em grupos, seminários, projeto e trabalho integrador e atividades práticas supervisionadas.

Conteúdos procedimentais são trabalhados nos laboratórios específicos, nos estágios supervisionados, nas práticas orientadas para a formação profissional. Cada técnica a ser utilizada é analisada, debatida e analisada nos seus mais diversos pontos.

Conteúdos atitudinais transcorrem todo o processo de formação do aluno, de forma a orientar a construção ética esperada para os egressos.

3 Método

O procedimento aqui utilizado deriva do método clínico de Piaget, que tem como base a técnica de conservação livre sobre um tema dirigido pelo pesquisador, que se orienta pelas respostas dadas, solicitando que os respondentes justifiquem as suas

falas, além de realizar contra sugestões. A pesquisadora coloca problemas, realiza hipóteses, faz variar as condições do jogo.

Conforme Piaget (1926), o experimentador eficiente deve aliar duas qualidades, por vezes, inconciliáveis: saber observar, isto é, permitir que o sujeito fale, sem esgotar e sem desviar nada e, simultaneamente, saber buscar algo de que precisa e ter, a cada momento, uma hipótese de trabalho verdadeira ou falsa, para manter o controle da situação. São cinco as categorias de respostas que se podem obter por meio do método clínico: não-importismo é quando a pergunta feita não provoca nenhum esforço de adaptação, e o sujeito responde qualquer coisa; fabulação é quando o sujeito responde a pergunta sem refletir; crença sugerida é quando o sujeito se esforça para responder ou procura agradar ao pesquisador, sem refletir; crença desencadeada é quando o sujeito reflete para responder e extrai resposta de seus recursos; crença espontânea é quando o sujeito não necessita raciocinar para responder à pergunta e pode dar uma resposta imediata; essa situação acontece quando a pergunta não é nova para a o sujeito e a resposta é fruto de uma reflexão anterior e original.

O método clínico piagetiano passou por várias etapas e, com isso, surgiu o método direto, que utiliza material concreto e não apenas verbal. Com o tempo, esse método não se modificou em sua essência, mas sofreu algumas alterações na forma de interrogar os sujeitos. Passou a se fundamentar no modelo lógico e de experimentação, o qual permite aos pesquisadores focalizar a apreensão dos processos cognitivos em quadros bem definidos e, conseqüentemente, saber, tão precisamente quanto possível, o que objetivam. Permite também proceder a investigações clínicas de diagnóstico operatório.

O trabalho foi desenvolvido na Faculdade de Direito do Centro Universitário de Patos de Minas (Unipam). As provas foram realizadas com 10 alunos, 05 alunos do 2º período e 05 alunos do 10º período. Os alunos deveriam se encontrar na faixa etária entre 19 a 28 anos. Optou-se por investigar esse público com o objetivo de analisar o tipo de argumentação utilizada, detectar as diferenças e semelhanças de raciocínio frente às provas apresentadas. Foram investigados os alunos do 2º período, por estarem no começo da vida acadêmica, e os alunos do 10º período, por se encontrarem familiarizados com conteúdos básicos e específicos do curso, o que pressupõe o domínio de uma articulação lógica, específica do curso de Direito.

A investigação das estruturas operatórias subjacentes às respostas dos alunos buscou identificar três tipos de raciocínio:

1. Operatório formal I: concreto intuitivo: raciocínio utilizado pelo aluno que demonstra capacidade de realizar agrupamentos e organizar elementos empregando sistema de relações com características tipicamente concretas, isto é, com predominância das tentativas do tipo ensaio e erro. Em algumas situações, o aluno articula o raciocínio de maneira operatória formal, mas, frente a qualquer mudança na situação-problema, ele usa recursos do período concreto.

2. Operatório formal II: intermediário: raciocínio que apresenta características em alguns momentos especificamente concretas; em outros, peculiares ao hipotético-dedutivo. A articulação do raciocínio em situação-problema mostra alternância. O aluno começa refletindo, buscando uma organização formal, diante dos impasses

abandona essa forma e passa a operar de maneira concreta. Frente ao insucesso, retorna o pensamento formal.

3. Operatório formal III: hipotético-dedutivo: relaciona-se à capacidade demonstrada pelo aluno de, ao confrontar-se com problemas, levantar hipóteses e, a partir delas, deduzir conclusões. Ele é capaz de pensar em alternativas de ação, substituindo eventos concretos por proposições. É nesta medida que Piaget (1985, p.103), diz que “o pensamento concreto é a representação de uma ação possível, e o formal é a representação de ações possíveis”. O aluno com o pensamento reversível utiliza o possível e o necessário, em vez de limitar-se a uma dedução a partir apenas da situação real.

O método derivado do método clínico piagetiano mostrou-se o mais adequado para a coleta e a análise de dados dessa pesquisa. As atividades propostas por Macedo, Petty e Passos (1997) e utilizadas por Ramos (2000) em sua pesquisa favoreceram a investigação das capacidades do aluno para compreender as relações lógicas entre as diferentes classes de operações interproposicionais. Foram aplicadas três provas: Prova 1 - Os quintuplos; Prova 2 - Acerte o número; Prova 3 - Específica da área do Direito.

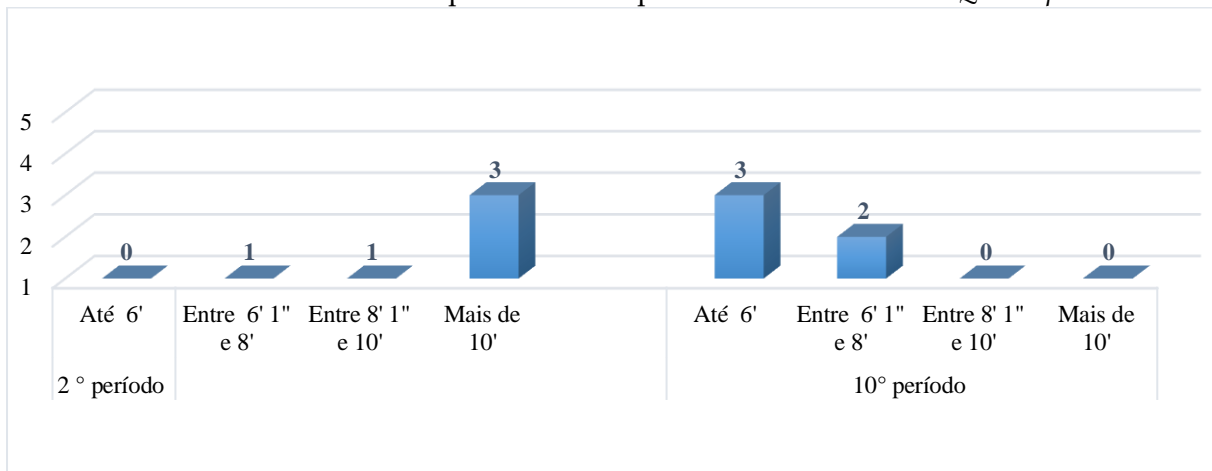
4 Resultados

Prova 1 – Os Quintuplos

Prova Os quintuplos: Os Morais têm filhos quintuplos: Paulo, Roberto, Tito, Carlos e Bernardo. Todos prestes a se formarem em uma universidade da qual são atletas, embora de cinco modalidades diferentes. Os cinco filhos também estão de casamento marcado, com cinco mulheres diferentes. Identifique a noiva e o esporte de cada um deles: 1 Paulo joga futebol. 2 Suzana, a irmã da noiva de Roberto, vai se casar com um de seus irmãos. 3 A noiva de Tito é Patrícia. 4 Carolina é noiva do nadador. 5 Alice é noiva do goleiro. 6 Bernardo joga vôlei. 7 Márcia é noiva do campeão de basquete. 8 Carlos não pratica nem judô nem natação.

Os 10 participantes do estudo, do 2º e 10º períodos, conseguiram identificar e preencher o quadro com o nome do filho, a noiva, o esporte praticado por cada um deles e ainda citar o esporte não mencionado. Mas houve entre eles um diferencial no tempo gasto para realizar esta prova. Esse tempo é de grande importância, pois a agilidade encontra-se atrelada à capacidade do aluno em articular as informações. Quanto menor o tempo para assimilar as informações, maior a qualidade de raciocínio do aluno.

O Gráfico 1 apresenta os resultados pertinentes ao tempo que os alunos do 2º e 10º períodos do curso de Direito do Centro Universitário de Patos de Minas (Unipam) levaram para realizar a Prova 1, *Os quintuplos*.

Gráfico 1. Média de tempo dos alunos para realizar a Prova *Os Quintuplos*

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Conforme mostra o Gráfico 1, dos participantes do 2º período, 1 aluno realizou a prova entre 6'1" e 8', 1 aluno entre 8'1" e 10', 3 alunos realizaram a prova em mais de 10'. Dos participantes do 10º período, 2 alunos fizeram a prova entre 6' 1" e 8' e 3 alunos fizeram a prova em até 6'. Nota-se uma grande diferença no tipo de raciocínio dos alunos das duas turmas, pois o tempo utilizado pelos alunos do 10º período foi menor em relação aos alunos do 2º período.

Os dados apurados no Gráfico 1 sugerem que, na Prova *Os Quintuplos*, os alunos que levaram mais de 10' para fazer a prova (3 alunos do 2º período) podem ter utilizado o tipo de raciocínio operatório formal I - concreto intuitivo, que demonstra capacidade de agrupar e organizar elementos utilizando sistema de relações com características tipicamente concretas, com predominância das tentativas do tipo ensaio e erro. Em determinadas situações, o aluno articula o raciocínio de forma operatória formal, mas, frente a qualquer mudança na situação-problema, ele utiliza recursos do período concreto.

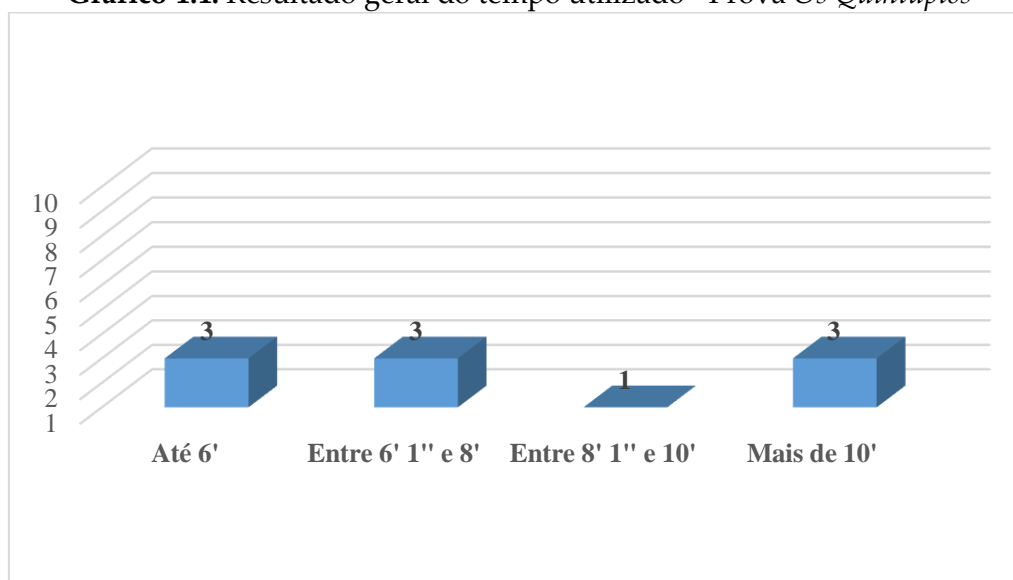
Os alunos que realizaram a Prova *Os Quintuplos* entre 6'1" e 8' e 10 (2 alunos do 2º período e 2 alunos do 10º período) podem ter utilizado o tipo de raciocínio operatório formal II – intermediário, cujo raciocínio apresenta características em alguns momentos especificamente concretas; em outros, peculiares ao hipotético-dedutivo. A articulação do raciocínio em situação-problema mostra alternância. O aluno começa refletindo, buscando uma organização formal; perante os impasses, abandona essa forma e opera de forma concreta. Frente ao insucesso, retorna o pensamento formal.

Os alunos que realizaram a Prova *Os Quintuplos* em até 6' (3 alunos do 10º período) podem ter utilizado o tipo de raciocínio operatório formal III - hipotético-dedutivo, que se relaciona à capacidade de, ao confrontar-se com problemas, levantar hipóteses e, a partir delas, deduzir conclusões, sendo capaz de pensar em alternativas de ação e substituir episódios concretos por suposições. Para Piaget (1985, p.103), "o pensamento concreto é a representação de uma ação possível, e o formal é a representação de ações possíveis". O aluno com o pensamento reversível utiliza o possível e o necessário, em vez de limitar-se a uma dedução a partir apenas da situação real.

O pensamento reversível é a garantia do padrão argumentativo fornecido pelo acordo adquirido por meio de uma argumentação que se encontra em condições de ser aceita por um conjunto hipotético possível. O discurso persuasivo é aquele que é dirigido a auditórios concretos e, por isso, não tem o mesmo status de racionalidade que o discurso convincente, que tem uma pretensão de validade universal. A argumentação ideal é aquela que alcança o maior grau de racionalidade possível porque consegue, justamente, convencer o auditório universal (MONTEIRO, 2001, p.178). Esta habilidade é de extrema importância para os profissionais da área de Direito.

O Gráfico 1.1 expõe o resultado geral do tempo utilizado pelos 10 participantes que realizaram a Prova *Os Quintuplos*.

Gráfico 1.1. Resultado geral do tempo utilizado - Prova *Os Quintuplos*



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

O Gráfico 1.1 mostra que, ao se considerarem as duas turmas avaliadas, os resultados da prova *Os Quintuplos* mostraram que, dos 10 alunos participantes, 3 alunos levaram mais de 10' para realizar a prova, 4 alunos responderam a prova no tempo que se estabelece entre 6' e 10', 3 alunos conseguiram responder a prova em até 10'. Lembrando-se de que quanto menor o tempo para realizar esse tipo de prova, mais correspondente ao desejável se faz ao resultado.

Os dados encontrados nas provas *Os Quintuplos* confirmam que, de modo geral, os alunos do 10º período gastaram menor tempo para assimilar as informações relacionadas às questões a serem resolvidas, o que corrobora maior desenvoltura e qualidade de raciocínio desses alunos em relação aos alunos do 2º período. Esse contexto convida a refletir sobre a importância da aprendizagem significativa para a formação do tipo de raciocínio dos alunos. É por meio desse tipo de aprendizagem que o aprendiz constrói conhecimentos importantes que permanecem em estrutura cognitiva essencial às novas aprendizagens. A aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre novos conhecimentos que adquirem significado para o

aprendiz e conhecimentos prévios que adquirem maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2010).

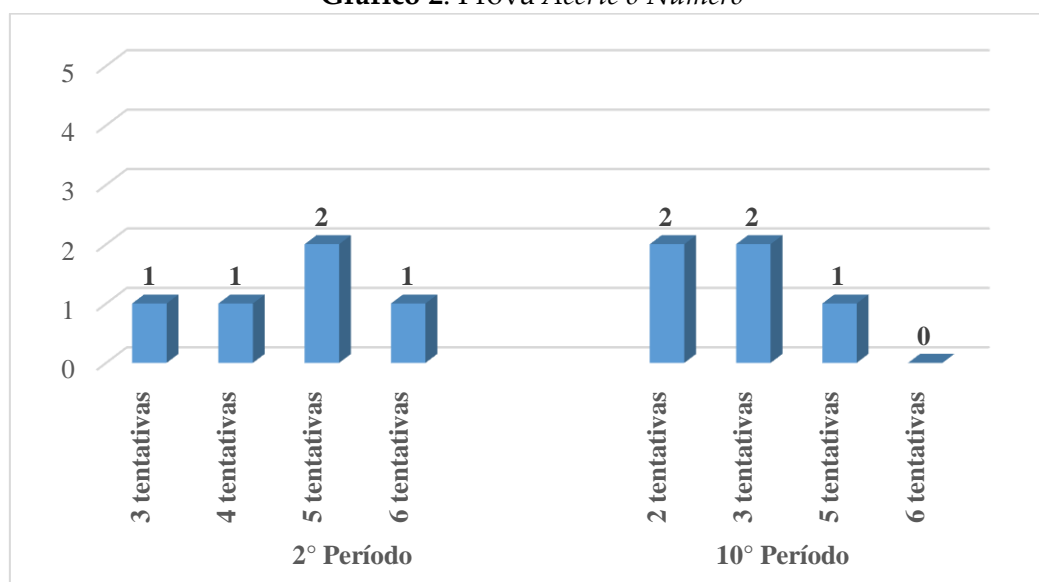
A aprendizagem colaborativa também tem um papel importante para o aluno ser bem sucedido neste tipo de prova. Promove uma aprendizagem mais ativa mediante o estímulo ao pensamento crítico, ao desenvolvimento de competências de interação e resolução de problemas (TORRES; IRALA, 2014).

Prova 2 – *Jogo de Senha – Acerte o número*

Essa prova trata de uma modalidade do Jogo de Senha denominada “Acerte o número”. Inicialmente, o aluno sorteia um número composto por três algarismos não repetidos, escolhidos entre 1, 2, 3, 4 e 5. Por meio de tentativas, o aluno deve descobrir o número sorteado, ao realizar propostas a partir das informações recebidas do pesquisador com relação a: a) quantos algarismos acertou (1, 2 ou 3) e b) quantas posições estão corretas (0, 1, 2 ou 3). O final da prova ocorre quando o aluno realiza uma proposta que coincide com o número sorteado, obtendo, portanto, o escore de três pontos na coluna de algarismos e três pontos na coluna de posições. Esse jogo exige um raciocínio reversível, pois o aluno deve ser capaz de rever sistematicamente as propostas realizadas. Acertar o número sorteado exige que o aluno formule hipóteses, articule-as com as informações fornecidas pela pesquisadora, exclua números e teste novas hipóteses, até poder inferir e concluir o número a ser descoberto (MACEDO, PETTY, PASSOS, 1997).

O gráfico 2 apresenta os resultados relacionados à Prova *Acerte o Número*.

Gráfico 2. Prova *Acerte o Número*



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Conforme os dados que se extraem do Gráfico 2, a média de tentativas dos alunos do 2º período para acertar os números foi de 6 tentativas: 1 aluno gastou três

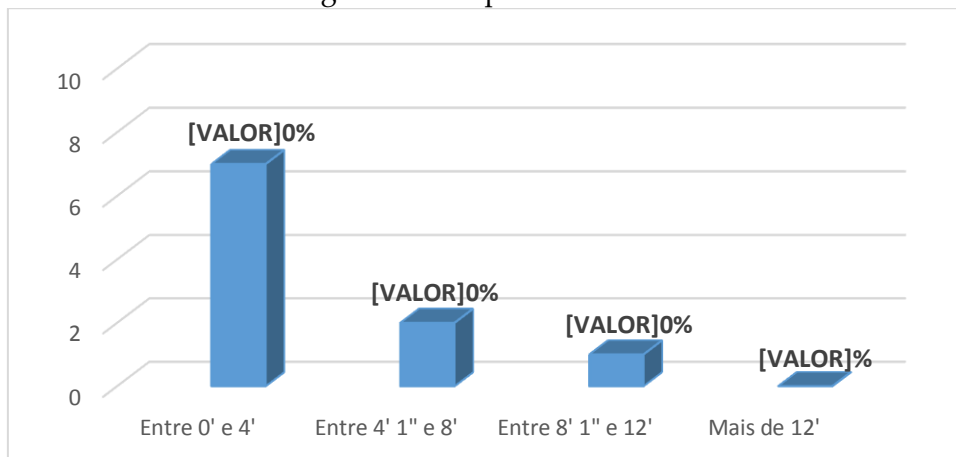
tentativas, 1 aluno quatro tentativas, 1 aluno seis tentativas e 2 alunos se valeram de 5 tentativas para acertar o número desejável.

Em relação aos alunos do 2º período, os alunos do 10º período também se saíram melhor nesta prova, pois, como o próprio Gráfico 2 mostra, apenas 1 aluno realizou 5 tentativas, 2 alunos realizaram três tentativas e 2 alunos se valeram de apenas duas tentativas para acertar o número.

Um dos quesitos categóricos para o desenvolvimento de um raciocínio de qualidade de alunos do ensino superior é o modelo pedagógico que incentiva a aprendizagem autônoma. O objetivo dessa aprendizagem é facilitar e engrandecer o processo de aprendizagem. O aprendiz se responsabiliza pela sua própria aprendizagem, e os erros podem contribuir para construir novos conhecimentos, alcançar acertos e novas aprendizagens. O ato de aprender é liberto e leva os indivíduos a pensar de forma sistêmica, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, fato que produz um terreno fértil para se construir um raciocínio reversível (RIOS; PIMENTEL, 2012).

O raciocínio reversível permite ocorrer na área jurídica a união da lógica formal, da dialética e da lógica do razoável. O Direito como fato procedente do ceio social, que se encontra em constante evolução, requer do seu operador uma análise estrita de cada caso, aplicando a norma de maneira a amoldá-la a circunstâncias, visando a alcançar o maior grau de sucesso em sua aplicação, de modo a abdicar do mero silogismo e a partir para discutir dialeticamente as questões jurídicas. Os operadores do Direito, sobretudo os magistrados, devem atentar para a razoabilidade das decisões e alegações jurídicas, de maneira a fundamentar as suas ações e a consolidar a evolução da lógica jurídica (SOUZA, 2009).

Gráfico 2.1. Resultado geral do tempo utilizado - Prova *Acerte o Número*



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

O resultado geral da Prova *Acerte o Número*, mostrado no Gráfico 4, comprova que 10% (1) dos alunos gastaram entre 8'1"12' para fazerem as tentativas de acertar o número, 20% (2) dos alunos levaram entre 4'1" e 8' e 70% (7) dos alunos fizeram as tentativas entre 0' e 4'.

Observou-se que os alunos do 10º período gastaram menor tempo para fazer as tentativas de acertar o número esperado, o que demonstra maior qualidade de raciocínio em relação aos alunos do 2º período. Recorda-se que, para pensar, inicialmente, os aprendizes organizam os dados brutos com as técnicas operacionais concretas das aprendizagens iniciais. Esses dados se transformam em afirmações ou suposições, que podem ser combinadas de diferentes formas. A atitude hipotético-dedutiva, o método combinatório e outras características do pensamento formal municiam instrumentos para isolar as variáveis, que podem ser causais, e manter um fator constante, a fim de determinar a ação causal do outro. Ele é capaz de imaginar as modificações que os dados permitem e experimentá-los empiricamente e de interpretar lógica e corretamente os resultados de testes empíricos (FLAVELL, 1975).

A construção do raciocínio hipotético-dedutivo e, com ele, a formação de uma lógica formal são fundamentais para a lógica jurídica, na aplicação dos princípios da lógica formal à ciência do Direito, na dimensão analítica da dogmática e nos processos não-formais de alegação das decisões. A lógica jurídica deve garantir que as conclusões silogísticas sejam certas e permitam que as escolhas das premissas sejam racionais e justificadas, a fim de se garantir mais controle nas decisões jurídicas (FREITAS, 2012).

Prova 3 – Específica da área do Direito

Prova Específica da Área de Direito: A empresa nº1 registrou, no Instituto Nacional de Propriedade Industrial, a expressão de propaganda “Em São Paulo tudo acaba em pizza”. Como a empresa nº 2 passou a utilizar a expressão “No final tudo acaba em pizza”, a autora do registro no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (empresa nº 1) processou a empresa nº 2 pelo uso indevido da propaganda. Para julgar a ação, o aluno deveria: registrar os argumentos que, a seu ver, são adequados à empresa nº1 e nº 2; registrar os argumentos que, a seu ver, são adequados à empresa nº 1 e nº 2; concluir a favor da empresa nº1 ou da empresa nº 2. O Quadro 1 expõe as respostas apresentadas pelos alunos do 2º e 10º períodos.

Quadro 1. Prova *Específica da Área do Direito*

Respostas apresentadas pelos alunos do 2º período	Respostas apresentadas pelos alunos do 10º período
Aluno 1	Aluno 1
1. O Registro no Instituto de Propriedade Industrial	1. Ao meu ver o argumento adequado a ser utilizado pela empresa nº 1, nesse caso, seria o de que ela em momento anterior à empresa nº 2 registrou a propaganda “em São Paulo tudo acaba em pizza”, esta que pode ser confundida com a expressão utilizada pela empresa nº 2, o que prejudicaria seus negócios.
2. Retirou a expressão “em São Paulo” inserindo “no final”.	2. Já o argumento a ser utilizado pela empresa nº 2 seria o que apenas a frase terminar nas mesmas palavras o sentido seria diferente, não causando assim qualquer prejuízo a empresa nº 2.
3 Decido a favor da empresa nº 2.	3. Baseado nos argumentos apresentados, julgo em favor da empresa nº 1, em face do 1º registro ter sido feito pela primeira.
Aluno 2	Aluno 2
1. A empresa nº 2 copiou a ideia da empresa 1.	1. A parte principal de nosso slogan foi alvo de plágio pela empresa nº 2, visto que “tudo acaba em pizza” é a frase de efeito que utilizamos, sendo “São Paulo” apenas um complemento, um diferenciador. A substituição feita (“no final”) não difere do slogan utilizado da nossa.
2 A empresa nº 2 generalizou o conteúdo da frase da empresa nº 1.	2. A requerente alega que “no final” não diferencia nosso slogan do dela, mas, visto que “tudo acaba em pizza” é uma expressão de uso comum/popular, a única diferença, caracterizada das frases, é a expressão inicial que, em nosso caso, é “no final” e, no deles é “em São Paulo”.
3 Apesar do segmento empresarial ser o mesmo, a proposta da empresa nº 2 não plagiou a empresa nº 1. Fico com a empresa nº 2.	3. É improcedente a ação, proposta, visto que como alega a empresa nº 2, “tudo acaba em pizza” é uma expressão de uso popular, sendo o que configura a propriedade do slogan é a inicial “Em São Paulo” ou “no final”.

Continua...

...Conclusão do Quadro 1

Aluno 3	Aluno 3
1. A terminologia, por ser muito parecida, acabaria por prejudicar a empresa nº 1, haja vista a cópia de empresa.	1. A concordância cronológica das duas orações é muito parecida, além de que a ideia e o sentido transmitido é o mesmo. Ferindo assim, o direito à propriedade.
2. Na 01 o termo se refere especificamente a SP, enquanto na 02 o termo é mais genérico, onde o “final “pode ser em qualquer lugar e tempo.	2. Embora o sentido que a empresa nº 2 quis transmitir é o mesmo, a oração está organizada gramaticalmente de forma diferente, além de não usar o nome da cidade de São Paulo.
3. Pelo exposto na questão “b”, decido em favor da utilização da expressão pela empresa 2.	3. Julgo a ação a favor da empresa nº 2. Pois, embora a frase seja semelhante, está gramaticalmente organizada de forma diferente. Assim, não ferindo o direito de propriedade da empresa nº 1. Não se pode ter como propriedade intelectual uma concordância semântica.
Aluno 4	Aluno 4
1. Pela semelhança entre as frases dá-se a entender que houve uma cópia de ideias e semântica.	1. O bordão em “São Paulo tudo acaba em pizza” criado pela empresa nº 1 remete direta e especificamente a essa empresa. Portanto, ao se ouvir ou ver o determinado bordão, o indivíduo irá relacioná-lo com a empresa. Outro bordão parecido pode confundir a pessoa, relacionando um dos bordões com a empresa “errada”.
2. Pelo fato generalizante que tem a frase, não se citando a região de São Paulo, servindo para várias situações.	2. O bordão “no final tudo acaba em pizza” remete a um sentido diferente, não prejudicando a empresa nº 1. Portanto, a empresa nº 2 não cometeu erro por apenas se basear em outro bordão.
3. Em favor da 2ª, pela liberdade de ideias, não devendo se enquadrar em cópia.	3. Acredito que a empresa nº 1 tem razão, pois foi tirada toda essência e ideia central de seu bordão ao fazer o segundo bordão.
Aluno 5	Aluno 5
1. A terminologia é muito parecida, acabaria por imitar a empresa nº 1.	1. A empresa nº 2 estaria plagiando e empresa nº 1 com a expressão “tudo acaba em pizza”. A empresa nº 1 define o local onde tudo acaba em pizza, ou seja, em São Paulo.
2. Na empresa 01, o termo se refere especificamente à criação de propaganda, enquanto que para a empresa 02 o final da frase pode ser usado em qualquer lugar e tempo.	2. A empresa nº 2 dá a possibilidade de em qualquer lugar terminar em pizza, não definindo a cidade onde irá acabar em pizza.
3. Pelo exposto na questão defiro em favor da empresa 02.	3. A favor da empresa 2, pois os locais onde acaba em pizza são distintos.

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Conforme o Quadro 1, dos alunos do 2º período, 3 deles decidiram a favor da empresa nº 2 e 1 aluno decidiu a favor da empresa nº 1. Diferentemente dos alunos do 10º período, todos decidiram a favor da empresa nº 2.

De modo geral, observa-se que os argumentos citados pelos alunos do 2º período são muito breves e sem grandes preocupações em aprofundar na causa apresentada. Já os alunos do 10º período buscaram mais argumentos que requerem informações e maior qualidade no raciocínio, ou seja, preocuparam-se com a realidade legal que envolve o uso de bordões, com a concordância cronológica das orações, com a diferenciação na apresentação gramatical das frases e com a questão de não se poder ter como propriedade intelectual uma concordância semântica. Esses posicionamentos levam a observar que houve um processo de amadurecimento nas ideias e na qualidade do raciocínio utilizados pelos alunos formandos.

É objetivo principal do modelo pedagógico adotado pelo Centro Universitário de Patos de Minas (Unipam) promover uma modificação significativa no raciocínio dos alunos. Essa instituição é ciente de que cabe ao curso de Direito capacitar adequadamente os futuros advogados para o uso da razão. Petições, recursos, requerimentos, sentenças requerem muitas informações e exigem, sobretudo, raciocínio lógico. O domínio lógico e a linguagem jurídica contribuem efetivamente para a questão de argumentar para convencer. Há a necessidade de o advogado ser hábil para construir o efeito da verdade, buscar argumentos e provas segundo suposições já formuladas, já que persuadir não é sinônimo de iludir, mas é o efeito da organização do discurso de uma forma lógica, que o leva a estabelecer-se como verdadeiro para o receptor.

5 Conclusão

O estudo ora apresentado permitiu confirmar que, em relação aos alunos do 2º período, os alunos do 10º período do curso de Direito apresentaram menor tempo para a realização das provas, fato que se encontra atrelado à melhor qualidade de raciocínio, com possibilidade de se formar uma lógica mais formal exigida do profissional da área de Direito.

Tais resultados são diferentes dos resultados do estudo realizado por Amâncio (2002), em que a autora verificou que não ocorreram diferenças significativas no desempenho entre alunos do início e do final do curso do curso de Direito do Unipam no ano de 2002, o que naquela época acabou por suscitar questionamentos sobre a qualidade do curso de Direito no refere ao desenvolvimento da razão e articulação lógica do raciocínio dos alunos.

Os resultados do presente estudo sugerem que o modelo pedagógico adotado pelo Unipam a partir de 2011, que se fundamenta em uma cultura de valorização da aprendizagem, capaz de levar o estudante a realizar o esforço próprio que a aprendizagem estabelece, alcançando com isso a formação de uma lógica formal, contribuiu para que a qualidade de pensamento e raciocínio dos estudantes do curso de Direito do Centro Universitário de Patos de Minas modificasse a partir da sua implantação.

A educação formal deve priorizar o desenvolvimento do raciocínio lógico, de forma a estimular a reflexão, a ação e a crítica do aluno. O modelo pedagógico eleito pelo Unipam entende que essa questão deve ser plenamente incorporada ao currículo dos cursos de Direito, pois essa área, de maneira especial, apresenta uma função social de suma relevância, que consiste em estabelecer ou restabelecer a verdade, sendo esta sempre (re)construída pela lógica.

Referências

- AMÂNCIO, M. R. *Epistemologia genética no ensino superior: uma investigação sobre as formas de raciocínio utilizadas pelos estudantes do curso de Direito*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2002, 114p.
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- FLAVELL, J. H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- FREITAS, M. L. C. Lógica jurídica, argumentação e racionalidade. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 17, n. 3307, 21 jul. 2012.
- INHELDER, B.; PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- INHELDER, B.; PIAGET, J. *As operações intelectuais e seu desenvolvimento*. São Paulo: Pioneira, 1972.
- MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtiva*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MARTINS, E. C. F.; FERREIRA, J. A. G. Evolução do pensamento, raciocínio e desempenho em alunos do ensino superior. CIEd – Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 24, n. 1, p. 213-246, 2011.
- MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? *Revista cultural La Laguna Espanha*, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>.
- MEIRA, L. de L.; DIAS, M. das G.; SPINILLO, A. G. Raciocínio lógico-matemático: aprendizagem e desenvolvimento. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto (SP), n. 1, 1993.
- MIRANDA NETO, H.C. *Modelo Pedagógico do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM*. Patos de Minas/MG, 2017, 21p.
- MONTEIRO, C. S. *Teoria da argumentação jurídica e a nova retórica*. Rio de Janeiro: Lumens, 2001.

- NASCIMENTO, E. S. *Lógica aplicada à advocacia*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1991.
- PERELMAN, C. *Lógica Jurídica*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- PERELMAN, C. *Retóricas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PIAGET, J. *A representação do mundo pela criança*. Rio de Janeiro: Record, 1926.
- PIAGET, J. *A epistemologia genética*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1972. v. 51. (Os Pensadores).
- PIAGET, J. *A equilibrção das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, J. *O possível e o necessário*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. v. 2.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. *Retóricas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RAMOS, M.T.O. *O período das operações formais: um estudo comparativo do desempenho de estudantes universitários*. 2000. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIT, Uberlândia.
- RIOS, J. A.; PIMENTEL, R.G. *Educação a distância e o seu grande desafio: o educando como sujeito de sua própria aprendizagem*. p. 1-15, 2012.
- SARAVALI, E. G. Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 99-127, jun. 2005.
- SOUZA, P. R. A. A importância da lógica e da argumentação para os profissionais do direito. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XII, n. 61, fev. 2009.
- TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, P. L. (org.). *Metodologias para a produção do conhecimento: da concepção à prática*. Curitiba: SENAR – PR., 2015.

Monica's Gang na sala de aula de inglês como língua estrangeira: práticas interacionais e discursivas na construção de diálogos interculturais

FERNANDA ROSA RODRIGUES

Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de inglês no SESC, Serviço Social do Comércio, em Goiás.
E-mail: fernanda_rosa_rodrigues@hotmail.com

CARLA JANAINA FIGUEREDO

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de língua inglesa do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFG.
E-mail: cjfigueredo2@hotmail.com



Resumo: Este artigo tem como objetivo central discutir a forma como a interação com as histórias em quadrinhos (HQs) da *Monica's Gang* pode gerar diálogos interculturais no contexto de ensino-aprendizagem de inglês como língua/cultura estrangeira. Este trabalho fundamenta-se principalmente nas teorias sobre interculturalidade em sala de aula de língua estrangeira e na perspectiva interacionista e dialógica de Bakhtin. Os dados foram gerados por meio de um curso de extensão sobre leitura de histórias em quadrinhos da *Monica's Gang* oferecido em uma escola pública estadual, em Goiânia, Goiás, e contou com a participação de cinco estudantes do Ensino Médio. Os dados revelam que as interações e diálogos interculturais promovidos a partir da leitura das histórias em quadrinhos instigaram as participantes a reconhecer outros universos culturais e a repensar a(s) sua(s) própria(s) cultura(s) nesse processo, bem como promoveram momentos de reflexão sobre estereótipos culturais e pontos de vista monolíticos.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos da *Monica's Gang*. Diálogos interculturais. Ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Abstract: The central objective of this article is to discuss how the interaction with Monica's Gang comic books (CBs) can trigger intercultural dialogues in English as a foreign language/culture in its learning-teaching context. This paper is mainly grounded on intercultural studies regarding foreign language classroom as well as on the Bakhtinian interactionist and dialogical perspective. Data were generated through a reading extension course, on Monica's Gang comics, offered at a state public school in Goiania, Goiás. They revealed that interactions and intercultural dialogues triggered by comic books reading led participants to recognize other cultural contexts and to rethink their own cultures; these intercultural dialogues also encouraged moments of reflection about cultural stereotypes and monolithic points of view.

Keywords: Monica's Gang comic books. Intercultural dialogues. English language teaching and learning.

1 Considerações iniciais

Um dos papéis do professor praticante da abordagem intercultural deve ser o de mediar situações de encontro entre culturas distintas, levando o aluno a ampliar seus horizontes culturais e a repensar estereótipos, isto é, formas convencionalizadas de falar e de pensar sobre outros povos e culturas (KRAMSCH, 2001).

Com base, então, no desejo de promover encontros entre as culturas do aprendiz brasileiro de inglês como língua estrangeira (LE) e as culturas que representam o *outro* dessa língua-alvo, é que vimos nas histórias em quadrinhos (HQs) da Turma da Mônica, ou *Monica's Gang*¹, em sua versão em inglês, um recurso capaz de não somente auxiliar o processo interativo de leitura na LE, como também contribuir para que diálogos interculturais fossem construídos a ponto de transformar a visão de mundo, de língua e de cultura de aprendizes do Ensino Médio de uma escola pública da periferia de Goiânia (GO). Concordamos com Drolet (2010), para quem a linguagem universalmente compreendida dos quadrinhos, em que há interação entre dois códigos, verbal e imagético, pode ser um agente facilitador do processo de leitura em língua estrangeira. A perspectiva desse autor nos fez considerar a notável fama dos gibis da Turma da Mônica entre os brasileiros, e isso nos impulsionou a selecioná-los pelo fato de compreendermos que a interação entre o leitor e um gibi escrito em outro idioma, já conhecido e apreciado em sua língua materna, teria o potencial de desenvolvê-lo ainda mais em seu processo de aprendizagem do inglês por meio de práticas de leitura que abordassem temas de seu cotidiano.

É importante destacar que as revistas da *Monica's Gang* são originalmente escritas em português por roteiristas brasileiros e traduzidas – sem simplificações – para o idioma inglês. Percebe-se que não há nenhum direcionamento para uma cultura específica, ou seja, os temas são universais. É possível afirmar que não são visíveis ali elementos típicos das culturas representativas da língua-alvo, como datas comemorativas ou outros eventos culturais característicos dos países anglófonos.

Sabe-se que, atualmente, linguistas preferem falar de *Englishes* e de culturas inglesas, no plural, referindo-se ao grupo de variedades linguísticas e culturais derivadas historicamente da Inglaterra (KACHRU; SMITH, 2008). Contudo, Wierzbicka (2006, p.5) defende que, da mesma maneira que existem inúmeras variedades da língua inglesa ao redor do mundo, bem como uma pluralidade de culturas dentro dos países anglófonos, também há o que ela denomina de inglês de base anglo-saxônica e cultura de base anglo-saxônica (originalmente *Anglo English* e *Anglo culture*). Esses termos dizem respeito a um núcleo linguístico e cultural comum às variedades dos Estados Unidos, do Reino Unido, da Irlanda, do Canadá, da

1. Em maio de 2015, o título dos gibis foi alterado de *Monica's Gang* para *Monica and Friends*. Segundo o site de entretenimento *bleedingcool.com*, a mudança pode ter ocorrido devido ao sentido pejorativo de “gang”, pois, além de se referir informalmente a uma turma de amigos, essa palavra pode ser usada para descrever um grupo criminoso. Decidimos, no entanto, manter o nome *Monica's Gang* na discussão deste artigo pelo fato de o curso de extensão, quando feito pelas alunas do Ensino Médio da escola pública pesquisada, ter sido divulgado e oferecido com esse título.

Austrália e da Nova Zelândia, no qual são visíveis palavras, expressões e até mesmo maneiras de significar a vida. Em outras palavras, todos os países supramencionados compartilham uma mesma herança cultural, a qual é por vezes expressa na língua.

As considerações de Wierzbicka (2006) e de outros linguistas como Kachru e Smith (2008) nos fazem perceber a complexidade dos termos *língua/cultura-alvo* e *outro* da língua-alvo. Sendo assim, neste artigo, ao mencionarmos o *outro* da língua-alvo, não nos referimos especificamente ao americano ou ao britânico, mas a todos aqueles que têm o inglês como língua oficial. Segundo Kramsch (2001, p. 67), tanto a visão uniformizada do *outro* quanto a equação ‘uma língua = uma cultura’ são falaciosas. Pensando nisso, ao considerarmos o contexto da sala de aula de inglês como LE, bem como as interações e os discursos nela promovidos, reconhecemos a necessidade de esclarecer ao aprendiz que não há apenas uma cultura de língua inglesa, mas várias.

Fundamentadas nas discussões anteriores e nos dados produzidos por aprendizes de inglês como LE no contexto do Ensino Médio de uma escola pública, objetivamos discutir ao longo deste artigo a forma como a interação com as histórias em quadrinhos da *Monica’s Gang* pode gerar diálogos interculturais no contexto de ensino-aprendizagem de inglês como língua/cultura estrangeira. Para sustentar teoricamente nossas reflexões, na seção seguinte, elucidaremos os principais pressupostos bakhtinianos que sustentam nossa concepção de língua e do gênero discursivo ‘história em quadrinhos’ e finalizaremos com a discussão de algumas premissas da abordagem intercultural para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

2 A língua como prática social

Ao mencionarmos a interação *eu-outro*, estamos, inevitavelmente, retomando um dos eixos centrais do pensamento de Bakhtin. Segundo esse filósofo da linguagem, o sujeito jamais enuncia sozinho, pois evoca diferentes vozes conforme ativa o seu enunciado. Assim, nosso agir humano na interação é movido pelo princípio dialógico, termo utilizado para se referir às relações de sentido estabelecidas entre enunciados. Bakhtin se preocupava em refletir sobre o funcionamento real da linguagem, pois concebia a língua enquanto discurso, ou seja, “em sua totalidade concreta e viva” (BAKHTIN, 1981, p. 158), engendrada no social. Em outras palavras, o enunciado é um fragmento do discurso, produzido por um sujeito sócio-historicamente situado, que, para tanto, retoma outros enunciados, adquiridos por meio das interações prévias com outros sujeitos, e os preenche com a sua expressão (seu posicionamento crítico, sua intenção, sua ideologia etc.). O enunciado desse sujeito é endereçado a um interlocutor, que, por sua vez, deve também apresentar uma postura responsiva ativa daquilo que foi proferido a ele ao revestir a palavra alheia com a sua expressão. Em resumo, a enunciação nunca tem fim no processo interacional, visto que todo enunciado responde a outros enunciados e pressupõe novas respostas.

Além de estarem constantemente retomando e construindo novos enunciados, é ao adentrar na corrente das múltiplas vozes sociais que os sujeitos são formados. Mais do que isso, por meio da comunicação com outros sujeitos, a sociedade também é (re)criada. Com efeito, uma das características peculiares do sujeito descrito por

Bakhtin é a necessidade do *outro* para constituir-se como *eu* e, de modo consequente, dar seguimento ao exercício das práticas sociais que compõem a sociedade.

Embora os escritos de Bakhtin não tenham sido desenvolvidos pensando no processo ensino-aprendizagem, é possível relacionar a teoria bakhtiniana à sala de aula de LE. Sob esse prisma, a sala de aula é um contexto repleto de seres únicos e inacabados, que trazem consigo enunciados alheios, adquiridos nas relações sociais estabelecidas além dos muros da escola. Ali, na interação com os professores e colegas, ao mesmo tempo em que o aprendiz expõe as vozes sociais que o constituem, vai também se apropriando de outras palavras. Ao cruzar os portões da escola, ele supostamente faz uso, em suas interações verbais, das palavras que outrora pertenceram aos outros membros da sala de aula, mas que agora são “suas palavras alheias”. Com essas palavras e vozes sociais, esse sujeito dialógico poderá interagir com inúmeras esferas sociais marcadas por certos tipos de discursos, reconhecidos como ‘gêneros discursivos’, dentre eles, as histórias em quadrinhos, que discutimos a partir de agora.

3 História em quadrinhos: um gênero pertinente à sala de aula de LE

Ao descrever o enunciado, Bakhtin (1997, p. 293) o caracteriza como individual – porém, permeado por vozes sociais – e afirma que a produção discursiva ocorre por meio dele. No entanto, ele também nota que cada esfera da atividade humana produz tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denomina gêneros discursivos, e que cada sujeito molda a sua produção linguística de acordo com a situação social em que se encontra. Determinadas esferas da atividade humana, isto é, situações sociais que envolvem o uso da língua, possibilitam a combinação de enunciados de forma mais criativa, já outras atuam normativamente sob o falante, restringindo o seu leque de escolhas linguísticas. É por meio das inúmeras interações socioculturais das quais fazemos parte ao longo da vida que aprendemos a reconhecer e a diferenciar os gêneros na produção oral ou escrita do outro, a detectar os enunciados que são adequados ou inadequados em cada situação social e, igualmente, a presumir quais situações permitem o uso mais livre dos enunciados.

Compreendemos que as histórias em quadrinhos são um gênero discursivo que possui enunciados com características peculiares constituídas historicamente na interação. Seu todo discursivo o distingue de qualquer outro tipo de texto, de forma que, ao deparar-se com uma HQ, o leitor já reconhece de imediato seus traços e sabe o que esperar daquela leitura.

A consciência de que há significados culturais expressos em qualquer língua nos impele a defender a possibilidade de ser estabelecida uma relação dialógica intercultural entre o leitor brasileiro e as histórias em quadrinhos da *Monica's Gang*. Outrossim, concordamos com Vergueiro (2006, p. 26), quando afirma que as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas tendo em vista diversos fins: introduzir um tema que será desenvolvido depois por outros meios; gerar uma discussão a respeito de um assunto ou até mesmo tratar de um tema árido de forma lúdica. Com base nessas colocações, julgamos que, além de questões linguísticas, os temas universais presentes nas HQs da *Monica's Gang* têm o potencial de impulsionar diálogos interculturais no

contexto da sala de aula de inglês como LE, o que faz dessa esfera social um ambiente favorável e pertinente para a inserção desse gênero discursivo ao processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

4 Teorizações em torno da abordagem intercultural para o ensino-aprendizagem de LEs

Para Corbett (2003, p. 2), ao invés de se equiparar a um falante nativo, o objetivo principal do aluno do ponto de vista da abordagem intercultural deve ser o desenvolvimento das habilidades linguísticas somado à competência em saber observar, explicar e mediar os padrões culturais que subjazem às culturas do *outro* da língua-alvo em contraposição a sua própria cultura. Nas palavras do próprio Corbett (2003, p. 18), “os alunos não estão mais simplesmente aprendendo língua – eles estão aprendendo formas de ver os outros e rever eles mesmos”. Essa reflexibilidade acerca do *eu* em face ao *outro* é denominada por Damen (1987, p. 141) de consciência intercultural. Em outras palavras, a consciência intercultural envolve o reconhecimento de que todos nós somos seres inerentemente culturais. Por conseguinte, significamos os fenômenos que nos cercam de forma diferente de outros grupos humanos, com base nas nossas experiências prévias e na maneira como fomos ensinados a agir no mundo.

É possível, então, afirmar que um encontro intercultural, seja ele entre membros de uma mesma nacionalidade ou não, tende a ser, a princípio, marcado por conflitos, os quais são geralmente fundamentados no entendimento de que uma cultura é superior ou inferior à outra. No entanto, conforme se avançam os estágios de consciência intercultural, esse nível inicial pode ser superado, de forma que o estranhamento, a rejeição e a estereotipação são substituídos por uma postura mais consciente, respeitosa e tolerante em relação à outra cultura. Nesse estágio marcado pela sensibilidade intercultural, nos abrimos para o diálogo com o *outro*, reconhecendo que a maneira como o enxergamos é condicionada pelos nossos próprios princípios culturais. Assim, o que antes era visto como “melhor” ou “pior” passa a ser visto apenas como o “diferente de nós”.

Tendo em vista tais considerações, Kramsch (1993, p. 210) questiona como é possível mover-se nesse *continuum*, saindo da posição de formulador de julgamentos erroneamente preconcebidos, ou de generalizações, e alcançando o lugar de observador crítico das práticas culturais circundantes. Na visão dessa mesma autora, para construirmos uma compreensão menos parcial de nossa cultura e da cultura do *outro*, é preciso desenvolver uma terceira perspectiva, ou um terceiro espaço, em poderão ocorrer encontros da língua/cultura do aluno (L1/C1) com a língua/cultura do *outro* da língua estrangeira (L2/C2). Será nesse terceiro lugar em que estereótipos poderão ser desconstruídos e novas perspectivas culturais poderão igualmente surgir. É, pois, na intersecção entre a L1/C1 e a L2/C2 que somos capazes de descentralizar nossas visões de mundo, isto é, reajustar as lentes a que estamos habituados ao lançarmos nosso olhar sobre o diferente. Além disso, esse reajuste de lentes implica, igualmente, direcionar um olhar de estranheza para o familiar, como forma de questionar aquelas percepções já consolidadas nos discursos constituintes dos grupos culturais a que pertencemos.

A implementação de uma abordagem intercultural no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras implica, portanto, conduzir o aprendiz à compreensão de que seu papel ao longo de encontros interculturais é o de mediador entre culturas, o qual procura superar as incompatibilidades que possam surgir nesse entremeio. É preciso, nesse sentido, estimular os aprendizes a observar e a interpretar criticamente diferentes culturas, incluindo a sua própria, tendo em vista que até mesmo as concepções que carregamos sobre nossa cultura-fonte carecem de revisões (LADO, 1997, p. 39). Espera-se, assim, que o aluno consiga alcançar um nível de valorização da pluralidade cultural ou, ao menos, desenvolver uma visão das culturas observadas livre de julgamentos etnocêntricos.

Na próxima seção, apresentamos sucintamente o contexto em que os dados para o nosso estudo foram gerados.

5 Contextualização do estudo

A pesquisa aqui compartilhada caracterizou-se como um estudo de caso por explorar os significados culturais suscitados durante aulas de inglês como LE, as quais foram promovidas por um curso de leitura de histórias em quadrinhos da *Monica's Gang*, direcionado a alunos do Ensino Médio de um colégio público estadual situado na região norte de Goiânia (GO). O curso em questão foi cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, órgão da Universidade Federal de Goiás (UFG), que visa integrar a universidade aos demais setores da sociedade, e conduzido por uma das autoras deste artigo. Já qualificado como uma ação de extensão da UFG, os discentes foram convidados a participar do curso por meio de cartazes afixados na escola e divulgação oral nas salas de aula do Ensino Médio do turno matutino. Ao todo, vinte e oito estudantes se inscreveram, mas apenas oito compareceram ao primeiro encontro. A partir do segundo encontro, o curso contou com a presença de apenas cinco alunas, entre 15 e 16 anos, que, além de obter a permissão de seus pais via termo de consentimento livre e esclarecido, assinaram um termo de assentimento em que concordavam cooperar com nosso estudo. Seguindo as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, as alunas serão reconhecidas aqui por seus pseudônimos: Daniella, Joaquina, Luisa, Megue e Naty.

Embora os dados tenham sido gerados por mais de um instrumento, para este artigo utilizaremos apenas aqueles provenientes das gravações em áudio e do diário de campo da professora-pesquisadora que conduziu as aulas do referido curso.

Passemos, então, à discussão de alguns recortes dos dados gerados.

6 Interações e discursos promovidos pela leitura de Monica's Gang nas aulas de inglês como LE

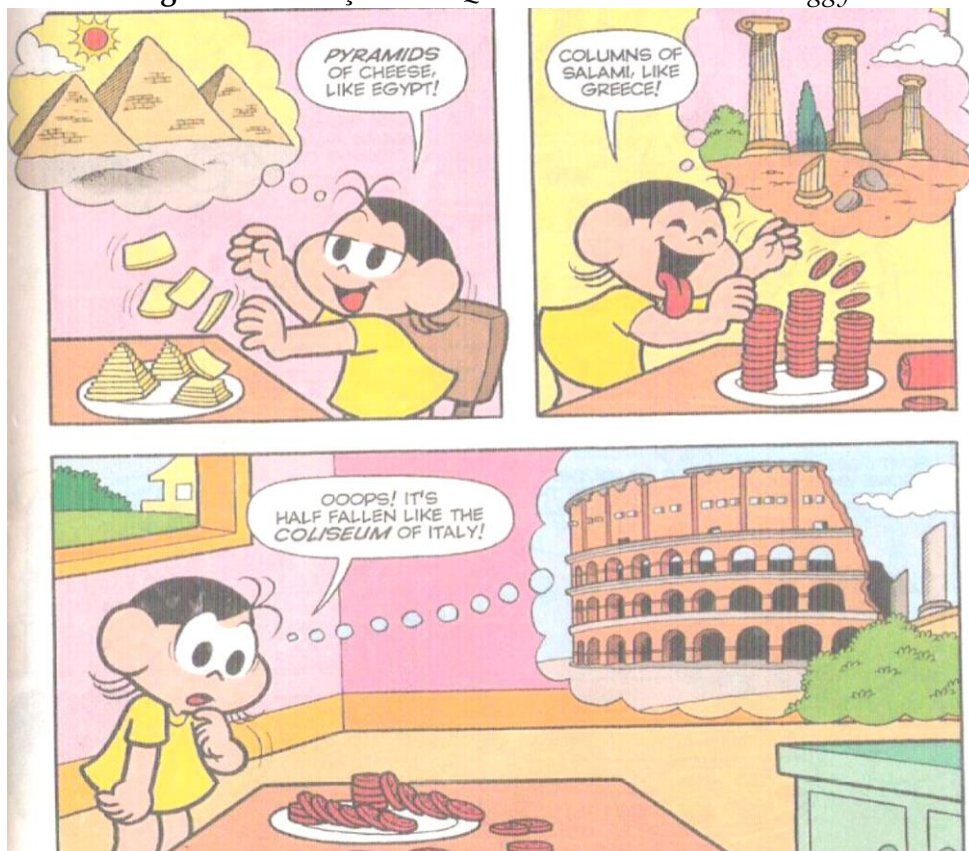
Os primeiros encontros revelaram a necessidade de instigar as participantes a direcionarem o olhar para si mesmas, reconhecendo-se como sujeitos culturais, bem como a urgência de se promover a aproximação delas com a L2/C2. Em vista disso, os encontros seguintes foram desenvolvidos com o objetivo de conduzir as participantes ao encontro do *outro* da língua-alvo, que, até aquele momento, parecia ser apenas uma

figura distante, e, nesse processo, perceber elementos de suas próprias culturas. A partir de questionamentos feitos em sala de aula e de pesquisas atribuídas para serem feitas em casa, procurou-se trabalhar as habilidades de descoberta das aprendizes. Caracterizamos esse período do curso como um processo de descoberta do *outro* e de si mesmo, por se tratar de um encadeamento de eventos que, em menor ou maior grau, culminou na descoberta do *eu*, sujeito participante do curso, em face ao *outro* da língua-alvo. Detalhamos esse processo nas seguintes discussões que refletem as interações e as práticas discursivas decorrentes da leitura da HQ *Around the world with Maggy*.

7 A HQ “Around the world with Maggy”

Famosa por sua fome insaciável, a melhor amiga de Monica, Maggy (Magali), conduz o leitor a uma viagem por diversas partes do mundo nessa história. Maggy lê um livro sobre diferentes países quando decide preparar uma pizza. A cada passo dado na condução da receita, a garota menciona um ponto turístico: ao cortar o queijo em formato de triângulo, ela se recorda das pirâmides do Egito; a temperatura alta do forno evoca o deserto do Saara; a queda do azeite sobre a pizza a remete às cataratas do Niágara, na América do Norte. Durante toda a história, quatorze lugares ao redor do mundo são citados. No último quadrinho, Maggy se delicia com a pizza cosmopolita por ela preparada.

Figura 1: Ilustração da HQ *Around the world with Maggy*



Fonte: SOUSA, M. de. *Around the world with Maggy*. In: *Monica's Gang*, n. 38. São Paulo: Panini Comics, 2013.

A menção às múltiplas localidades serviu como ponto de partida para que as participantes explorassem o que sabiam sobre outros países, especialmente aqueles falantes de língua inglesa. Além disso, o objetivo era que, a partir das discussões, elas fossem encorajadas a confirmar a validade de suas opiniões e a pesquisar mais informações culturais fora da sala de aula. Em suma, esperava-se que as participantes desse encontro, Daniella, Naty, Luisa, Joaquina e Megue, fossem engajadas em práticas de observação e de exploração tanto de suas práticas culturais quanto daquelas relacionadas ao *outro* da língua-alvo (CORBETT, 2003, p. 4).

Após lerem a história, o segundo passo da aula foi conferir o que as alunas sabiam sobre os países mencionados na história. Considerando que todo enunciado é pleno de tonalidades dialógicas (BAKHTIN, 1997, p. 317), percebemos como os enunciados das participantes ecoam discursos já consolidados no imaginário da comunidade de fala da qual fazem parte. Um exemplo disso está no discurso sobre a superioridade da Inglaterra em relação ao Brasil, por vezes repetido em nosso território, que é aderido por Luisa e Joaquina no seguinte excerto:

Recorte 3:

1. Professora-pesquisadora: okay. Luísa, o que você sabe sobre England, além das bandas, das lojas legais (a participante já havia destacado essas características previamente).
2. Joaquina: lá tem muito gatinho (risos). Meu primo, que é feio, foi pra lá e tá bonito professora. (risos)
3. Naty: vai pra lá, aí você fica bonita, aprende a falar inglês.
4. Luisa: fica rica também e volta pra mostrar.
5. Professora-pesquisadora: interessante essa questão. Vai pra lá e fica rico? É fácil assim?
6. Luisa: ué, a pessoa pode se vender, pode jogar e ganhar, têm diversos modos.
7. Naty: pode trabalhar. (risos)
8. Luisa: meu primo ficou rico tirando foto, só tirando foto.
9. Professora-pesquisadora: in England?
10. Luisa: é, ele viajava fazendo foto.
11. Professora-pesquisadora: mas é assim mesmo, é mais fácil ser bem-sucedido lá do que aqui?
12. Joaquina: ah! professora, para os brasileiros até é, porque o que é valioso lá, o que é valioso aqui pra gente é o que vem de lá, né. Agora lá até um mendigo veste Adidas, essas coisas.
13. Professora-pesquisadora: e por que a gente valoriza tanto as coisas de lá?
14. Joaquina: porque é diferente, a qualidade é diferente (+) pra eles lá é de segunda mão, do Brasil é de 3º mão (+) tô falando sério, professora, a minha tia falou que pra você ficar rico lá é difícil, ficar rico pra você/
15. Luisa: mas o custo de vida lá é mais baixo do que no Brasil, é mais fácil de arrumar emprego, essas coisas, e aqui não, é difícil pra caramba.
16. Professora-pesquisadora: que tipo de emprego se arruma lá?
17. Luisa: você pode trabalhar em bar.

18. Joaquina: ahan.

19. Luisa: bar, principalmente bar, sei lá, pode fazer um curso, alguma coisa que você aprendeu aqui, ensinar lá. Sei lá (risos). Eu só sei que meu primo foi tirando foto, eu quero ficar rica também tirando foto.

É fato que as participantes ainda se encontram em um nível superficial de consciência intercultural. Devemos lembrar de que há níveis de consciência que partem do apagamento do *outro*, perpassando sua estereotipação e progredindo até uma postura crítica e livre de julgamentos etnocêntricos. Em suas práticas discursivas, é possível notar que elas revelam não somente a sua percepção sobre o *outro*, mas também suas percepções acerca de fatos que representam sua L1/C1. Luisa, por exemplo, defende, nas linhas 4 e 6, que é mais fácil ficar rica no exterior, referindo-se à Inglaterra. Segundo ela, a Inglaterra é o país das oportunidades, ao passo que o Brasil é o local onde o custo de vida é alto e a taxa de desemprego também. De fato, Luisa faz ecoar em sua voz o discurso da idealização dos padrões de vida do falante de língua inglesa, que é muito presente no imaginário dos brasileiros e que reflete, também, traços discursivos de sujeitos historicamente marcados por processos de colonização, não somente geográfica, como também econômica, linguística e cultural. A fala dessa estudante exemplifica bem o princípio dialógico exposto por Bakhtin (1997, p. 326). Como sujeito sócio-historicamente situado que é, Luisa teve acesso a esses discursos por meio das interações prévias com outros sujeitos (incluindo seu primo). Mediante o encontro desses enunciados no plano do sentido, ela os adotou e passou a projetá-los com sua própria voz. Dessa forma, as palavras que outrora eram “palavras-alheias” se tornaram de forma criativa suas palavras (FREITAS, 2013, p. 194).

Outro exemplo de reprodução de vozes sociais se encontra nas contribuições de Joaquina. Quando perguntada sobre o motivo de os brasileiros valorizarem tanto o que vem de fora, na linha 14, ela assevera que os produtos estrangeiros são de qualidade melhor, por isso o que chega para ser consumido no Brasil é o que já foi utilizado no exterior. Seguindo sua linha de pensamento, o Brasil é, portanto, um país que importa produtos de qualidade. Nesse sentido, ela deixa transparecer em sua fala que o *outro* representante da língua inglesa é superior ao *eu* representante do português-brasileiro.

Em nenhum momento, as participantes demonstraram ter consciência de que diferentes culturas coexistem em um mesmo território, cada qual com suas regularidades específicas, conforme atestam Corbett (2003, p. 19) e Spencer-Oatey e Franklin (2009, p. 40). Tendo em vista esses fatores, foi notado que, além de propiciar, ao longo das aulas, momentos de reflexão sobre quem é o *outro* da língua-alvo, seria necessário desconstruir esse *outro* de forma a conhecê-lo melhor e a evitar a manutenção de estereótipos. No entanto, consideramos que, apesar de perceberem esse *outro* de forma um tanto enviesada e estereotipada, seus enunciados revelam certo avanço no *continuum* intercultural pelo fato de reconhecerem mais nitidamente uma faceta desse *outro* da língua-alvo.

8 A HQ "Spine Tingling Stories"

Os quatro amigos do bairro do Limoeiro, isto é, *Jimmy Five*, *Maggy*, *Smudge* e *Monica*, estão reunidos contando histórias de terror. De repente, *Smudge* chama a atenção da turma e adverte que contará uma história "arrepiante". A partir de então, entra em cena uma família feliz e inocente que se muda para uma mansão mal-assombrada. Barulhos estranhos e uma porta semiaberta durante a noite, além de um gnomo que surge em espaços diferentes da casa com frequência, são indícios que levam o mais jovem morador da casa, representado pelo próprio *Smudge*, a desconfiar de que há algo errado ali.

Figura 2: Ilustração da HQ *Spine Tingling Stories*



Fonte: SOUSA, M. de. *Spine Tingling Stories*. In: *Monica's Gang*, n. 42. São Paulo: Panini Comics, 2013.

No decorrer da história, *Smudge* adentra vários cômodos da casa na tentativa de desvendar o mistério por trás dos eventos incomuns presenciados por ele. Aproveitamos esse gancho para estabelecer uma comparação entre o lar de *Smudge* e aquele das alunas, além de iniciar uma discussão pós-leitura sobre a variedade de habitações ao redor do mundo. Essa aula propiciou momentos de reflexão acerca de

estereótipos culturais fortemente impregnados nos discursos das participantes Megue, Naty, Daniella e Joaninha.

Após a leitura da história e revisão do vocabulário de partes da casa, foram apresentadas oito fotos de residências ao redor do mundo. Cada foto exibia a parte externa de uma habitação nos seguintes países: Estados Unidos, Brasil, Grécia, Inglaterra, Índia, África do Sul, Austrália e China. No entanto, a origem delas não foi revelada ao grupo. As associações feitas pelas alunas entre fotos e país não eram aleatórias, pelo contrário, seguiam noções bastante simplificadas acerca da cultura do *outro* da L2/C2, evidenciando, assim, a interferência de discursos que determinam quem é o sujeito pobre e quem é o sujeito rico.

O próximo recorte apresenta as interações em que a professora-pesquisadora, além de revelar em quais países as casas estavam localizadas, abre espaço para a reformulação de julgamentos erroneamente preconcebidos sobre outros países.

Recorte 5:

1. Professora-pesquisadora: aqui vocês disseram João Paulo (referindo-se ao setor localizado na periferia de Goiânia)
2. Professora-pesquisadora: Na verdade está na África do Sul, South Africa.
3. Megue: nossa, eu pensei que lá nem tinha casa.
4. Daniella: nem parece.
5. Joaninha: essa casa é na África do Sul? Pra mim eles viviam na rua.
6. Professora-pesquisadora: na África do Sul?
7. Megue: foi o que eu imaginei, dormir no chão, porque do tanto que o povo fala mal de lá.
8. Professora-pesquisadora: mas será que é verdade, é tudo pobreza lá?
9. Megue: não.
10. Joaninha: não, acho que tem a parte rica também, eu acho não, tem.
11. Professora-pesquisadora: aqui no Brasil também não é assim? Tem a parte bem pobre, mas também tem a classe média e a classe alta.
12. Daniella: mas eles só mostram os pobres.
13. Professora-pesquisadora: no Brasil também é dessa forma. É a generalização. Qual vocês acham que é a imagem que os outros países tem de nós? É uma imagem positiva ou negativa?
14. Daniella: negativa, no Brasil é tudo negativo. (risos)
15. Daniella: só o futebol que não. (risos)
16. Megue: futebol tá horrível também.
17. Joaninha: lá no exterior só sabem falar de Rio de Janeiro e São Paulo, só.
18. Professora-pesquisadora: e o que falam desses lugares?
19. Joaninha: falam que é praia.
20. Daniella: favela, carnaval.
21. Joaninha: aham, eles falam assim, Rio de Janeiro, carnaval, São Paulo é praia, essas coisas.
22. Professora-pesquisadora: É, a gente volta naquela questão, o que é *perception* e o que é *reality*. No Brasil tem favela, sim, mas não é só isso. Pra conhecer mais a gente tem

que ir mais fundo. Esse aqui vocês pensaram que era a Índia. Surpreendeu quando vocês descobriram que era a Austrália?

23. Joaquina: surpreendeu demais, porque pra mim a Austrália era o país dos ricos.

24. Daniella: né?

Percebe-se que, cada vez que as participantes se dispunham a participar dos diálogos interculturais produzidos em sala de aula, estereótipos e generalizações que estavam submergidos eram trazidos à tona e questionados. Isso prova que Mantle-Bromley (1997, p. 454) tem razão ao defender que o desenvolvimento da consciência intercultural é um processo contínuo. Destaca-se o fato de Megue reiterar em seu enunciado um discurso comumente ouvido e reproduzido no dia a dia de que na África existe apenas pobreza, atestado na frase “*porque do tanto que o povo fala mal de lá*” (linha 7). Na tentativa de desmistificar esse discurso, procura-se mais uma vez fazer com que as participantes lancem um olhar para si mesmas no intuito de contestar os estereótipos direcionados aos brasileiros. Nesse processo dialógico e intercultural de “ver os outros e rever eles mesmos” (CORBETT, 2003, p.18), as aprendizes notam que a visão negativa que elas apresentam perante os sul-africanos é similar àquelas concebidas por pessoas que se baseiam em um nível superficial de análise em relação ao Brasil. Agindo como mediadora intercultural da discussão, percebe-se o esforço da professora-pesquisadora em retomar questão da realidade *versus* percepção e a importância de se realizar uma reflexão mais profunda no encontro com outras culturas (linha 22).

Nota-se que, da mesma forma que as generalizações podem depreciar, como no caso da África do Sul, também há momentos em que as participantes visualizam o *outro* da L2/C2 como sendo isento de problemas sociais. Esse pensamento se desvela na linha 23, quando Joaquina caracteriza a Austrália como ‘o país dos ricos’. Nessa sucessão de pontos de vista polarizados, as participantes demonstram possuir um conhecimento bastante superficial acerca de outras localidades e, por isso, reproduzem um discurso que sustenta uma perspectiva deformada e preconceituosa do *outro*.

Esses estereótipos que emergiram ao longo dessas interações e diálogos interculturais nos chamam a atenção para a premência em levar para as aulas de inglês como LE discussões que direcionem os aprendizes ao terceiro lugar, espaço onde a figura essencializada do *outro* pode ser, de fato, desconstruída a partir do momento em que essas generalizações, tomadas como ‘verdades’ são confrontadas e questionadas. Analisando os dados sob o ponto de vista dialógico bakhtiniano, entendemos que aqueles velhos discursos generalizadores que circulam pela sociedade, compreendidos passivamente e aderidos ao repertório discursivo dos aprendizes, precisam ser revistos e ressignificados no contexto da sala de aula.

Na seção seguinte, concluímos nossas reflexões quanto ao uso das HQs da *Monica's Gang* no contexto da sala de aula de inglês como LE e suas implicações para as práticas interacionais e discursivas na construção de diálogos interacionais.

9 Considerações finais

O curso de leitura de histórias em quadrinhos da *Monica's Gang* teve como objetivo central promover práticas interativas de leitura pelas quais as aprendizes participantes pudessem não somente ampliar seu conhecimento linguístico do inglês como LE, mas sobretudo expandir seus horizontes culturais a partir de diálogos interculturais promovidos entre suas L1/C1 e a L2/C2. A escolha do gênero discursivo “histórias em quadrinhos” revelou-se muito positiva tendo em vista que, apesar do pouco conhecimento linguístico acerca da língua-alvo, as alunas não encontraram dificuldades para compreender as histórias; isso se deu justamente pela interação texto verbal/imagem típica desse gênero, pelo seu interesse em relação à Turma da Mônica e pelo seu conhecimento prévio acerca das personagens.

Deve-se pontuar, no entanto, que a ausência de conhecimento prévio das participantes no que tange a informações básicas sobre o *outro* da L2/C2 foi, de fato, um fator limitador em suas inferências sobre os universos culturais que abrangiam tanto o *outro* quanto a si mesmas. Entretanto, acreditamos que isso não anula a visibilidade dos diálogos interculturais, notados nos momentos em que as participantes reconheceram contextos culturais distintos dos seus e questionaram suas asserções acerca da L1/C1 e da L2/C2. Nesse sentido, consideramos que o curso em si e, acima de tudo, a leitura interativa das HQs de *Monica's Gang*, representaram um despertar para a existência singular do *outro* da língua/cultura-alvo e para a percepção de si mesmas como seres de múltiplas culturas.

Embora estereótipos e generalizações tenham despontado com certa frequência no decorrer das interações e dos discursos das participantes, cada vez que surgiam, estes eram questionados e problematizados pela professora-pesquisadora. Com base nessas interações que buscavam, sobretudo, gerar diálogos interculturais, podemos dizer que alguns significados culturais foram sendo reinterpretados pelo grupo. Em outras palavras, a homogeneidade das culturas foi colocada em cheque, e alguns significados culturais pouco visíveis ou previamente interpretados de maneira simplista foram reconhecidos e reavaliados pelas participantes.

Em Bakhtin (1997, p. 291), aprendemos que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”, e é, exatamente assim, que visualizamos a repercussão das ações transcorridas no curso na vida de Naty, Megue, Daniella, Joaquina e Luisa. Ao discutir que a leitura que fazemos do *outro*, alguém próximo ou não, é sempre parcial e, portanto, carente de revisões, acreditamos ter plantado as sementes do diálogo e da alteridade.

Conforme foi sinalizado pelo nosso estudo e compartilhado aqui neste artigo, suprimir discussões que estendam as perspectivas culturais dos aprendizes nas aulas de língua estrangeira é deixar de contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, capazes de lidar satisfatoriamente com modos de pensar, agir e sentir diferentes dos seus. Diante disso, esperamos que a proposta de aliar a abordagem intercultural de ensino à leitura das HQs da *Monica's Gang* possa ser aperfeiçoada e adaptada para outros contextos em que diálogos interculturais se mostrem necessários.

Referências

- BAKHTIN, Michael. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1981.
- BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORBETT, John. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003.
- DAMEN, Louise. *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. New York: Doubleday, Doran and Company, 1987.
- DROLET, C. A. Using comics in the development of EFL reading and writing. *TESOL Review*, 2010. Disponível em:
https://www.academia.edu/1004908/Using_Comics_in_the_Development_of_EFL_Reading_and_Writing. Acesso em: 4 abril 2019.
- FREITAS, Maria Tereza. Identidade e alteridade em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de.; STAFUZZA, Grenissa (orgs.) *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 183-199.
- KACHRU, Yamuna; SMITH, Larry. *Cultures, contexts and World Englishes*. New York: Routledge, 2008.
- KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- LADO, Robert. How to compare two cultures. In: HEUSINKVELD, Paula Rae. *Pathways to culture*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1997. p. 39-56.
- MANTLE-BROMLEY, Corinne. Preparing students for meaningful culture learning. In: HEUSINKVELD, P. R. *Pathways to culture*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1997. p. 437-460.
- RISAGER, Karen. The language teacher facing transnationality. SYMPOSIUM 1. Udine, September 7-8. European Universities Network on Multilingualism. 2010. Disponível em:
http://in3.uoc.edu/opencms_in3/opencms/webs/projectes/EUNOM/EN/results/index.html. Acesso em: 4 abril de 2019.

RISAGER, Karen. *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

SPENCER-OATEY, Helen; FRANKLIN, Peter. *Intercultural interaction: a multidisciplinary approach to intercultural communication*. New York: Palgrave MacMillan, 2009.

VALETTE, Rebecca. The culture test. In: VALDES, Joyce Merrill. *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 179-197.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

WIERZBICKA, Anna. *English: meaning and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

A heterogeneidade constitutiva do fazer linguístico na fase pós-saussuriana

CAROLINA DA CUNHA REEDIJK

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia.

Professora do Centro Universitário de Patos de Minas.

E-mail: carol@unipam.edu.br



Resumo: O presente texto objetiva trazer à baila a heterogeneidade constitutiva do fazer linguístico na fase pós-saussuriana, levando-se em consideração o olhar específico que cada pesquisador lança sobre seu objeto teórico. Partindo da análise dos postulados de alguns linguistas pós-saussurianos e de um filósofo da linguagem, buscamos evidenciar que a heterogeneidade constitutiva do fazer linguístico está intrinsecamente relacionada à maneira de abordar e conceber o objeto de estudo e que a especificidade de cada fazer linguístico está vinculada ao ponto de vista específico lançado sobre tal objeto.

Palavras-chave: Linguística. Fase pós-saussuriana. Objeto teórico.

Abstract: This text aims to bring up the constitutive heterogeneity of linguistic practice in the post-Saussurean phase, taking into account the specific look that each researcher throws on his theoretical object. Based on the analysis of the postulates of some post-Saussurean linguists and a language philosopher, we aimed to show that the constitutive heterogeneity of linguistic practice is intrinsically related to the way for approaching and conceiving the study object and that the specificity of each linguistic work is linked to the specific point of view launched on such object.

Keywords: Linguistics. Post-Saussurean phase. Theoretical object.

1 Considerações iniciais

A concepção de Linguística que trazemos como referência primeira em nosso imaginário é a apresentada por Saussure¹. Ferdinand de Saussure (1857-1913) é considerado o pai da Linguística Moderna e aquele que problematizou os estudos da linguagem como um todo para delimitar o objeto teórico dos estudos linguísticos. Dada à importância dos postulados do genebrino, a contemporaneidade apresenta a história da Linguística por meio de uma divisão em três fases: a pré-saussuriana, a saussuriana e a pós-saussuriana. Em relação a essas fases, podemos

¹ A notoriedade de Ferdinand de Saussure veio com a publicação da obra póstuma *Cours de linguistique générale* (1916). O *Curso de Linguística Geral* é composto por textos dos cursos ministrados por Saussure durante seus últimos anos de vida na Universidade de Genebra. Os textos foram recolhidos e organizados por seus discípulos suíços Charles Bally (1865-1947) e Albert Séchehay (1870-1946).

materializar, de uma maneira geral, que à primeira fase estão vinculados os estudos gregos baseados na lógica, os estudos filológicos que visavam interpretar e comentar os textos da época, principalmente os literários, e os estudos histórico-comparatistas que lançavam comparações entre línguas com o intuito de apresentar a origem das mesmas e de mostrar como as línguas evoluem; à segunda fase, como o próprio nome indica, relacionam-se os postulados e os conceitos saussurianos e à terceira, todos os estudos linguísticos que, de uma maneira ou de outra, partem das considerações saussurianas para apresentar deslocamentos e/ou problematizações. Vale ressaltar que há, em cada uma das fases apresentadas, diferentes concepções acerca do fazer linguístico: concepções que evidenciam que a Linguística é um campo heterogêneo.

O presente texto objetiva trazer à baila a heterogeneidade constitutiva do fazer linguístico na fase pós-saussuriana, levando em consideração o olhar específico que cada pesquisador lança sobre seu objeto teórico. Partindo da análise dos postulados de alguns linguistas pós-saussurianos e de um filósofo da linguagem, buscamos evidenciar que a heterogeneidade constitutiva do fazer linguístico está intrinsecamente relacionada à maneira de abordar e conceber o objeto de estudo e que a especificidade de cada fazer linguístico está vinculada ao ponto de vista específico lançado sobre tal objeto.

2 *Linguistas da fase pós-saussuriana*

A fase pós-saussuriana, como vimos, é a fase que abarca todos os estudos linguísticos que, de uma maneira ou de outra, partem das considerações saussurianas para apresentar deslocamentos e/ou problematizações. Há uma enorme variedade de estudos a serem considerados nessa fase. Dentro do universo da fase pós-saussuriana, limitar-nos-emos à apresentação do pensamento de quatro linguistas e de um filósofo da linguagem que elaboraram seus postulados no decorrer do século XX e que marcaram definitivamente a história dos estudos linguísticos: Leonard Bloomfield (1887-1949), Émile Benveniste (1902-1976), Noam Chomsky (1928), Michael A. K. Halliday (1925) e John Austin (1911-1960).

2.1 *Leonard Bloomfield*

Leonard Bloomfield (1887-1949) é considerado o fundador da linguística estrutural norte-americana e um linguista que buscou, assim como Saussure, dar cientificidade aos estudos linguísticos e apresentar a Linguística como uma ciência independente. Como tinha o objetivo de fazer da Linguística um campo científico², Bloomfield utiliza, na estruturação de seus postulados, procedimentos científicos com o intuito de gerar leis gerais que pudessem ser utilizadas como parâmetro de análise para as mais variadas línguas. Seu livro *Linguagem* (1933) é considerado o texto clássico

² Vale ressaltar que a noção de ciência que perpassa toda a elaboração do pensamento bloomfieldiano é a positivista, ou seja, uma ciência que tem como principal objetivo buscar por leis gerais que possam ser generalizadas e controlar o objeto de estudo por meio da elaboração de conceitos que possam limitar a maneira de abordar os fenômenos a serem abordados.

do estruturalismo norte-americano e o ponto de partida para a compreensão do que seja, na perspectiva do linguista em foco, uma análise linguística. Para o americano, a descrição de uma língua, feita por meio da observação sistemática, levaria o linguista à estrutura dessa língua, assim como a suas regularidades: daí a menção de Bloomfield como sendo o fundador da linguística estrutural norte-americana. Vale destacar que, por meio da descrição, as formas linguísticas poderiam ser classificadas, assim como o funcionamento da língua observado.

A língua, nos postulados do linguista em questão, é considerada um instrumento de comunicação oral que evidencia que toda enunciação parte de um estímulo e gera uma reação. Em relação à concepção de língua em Bloomfield, essencial se faz mencionar a influência do behaviorismo. Partindo da tríplice contingência (estímulo/resposta/consequência) proposta pela filosofia behaviorista para entender o comportamento humano, Bloomfield lança considerações acerca do funcionamento do discurso³, que é, nesse contexto, a língua sendo posta em prática. De uma maneira geral, um ato de fala é visto, na concepção em pauta, como um tipo particular de comportamento que é gerado a partir de um estímulo (contexto). É possível perceber, assim, que a língua só passa a ser discurso por causa de um estímulo que vem de fora, ou seja, que é exterior à própria língua. O discurso não pode ser considerado produto do pensamento, da vontade, da reflexão e do sentimento, uma vez que só existe quando há uma causa para sua existência: um estímulo exterior. O pensamento antimentalista de Bloomfield está posto no momento em que nega o pensamento, a vontade, a reflexão e o sentimento do homem como produtores (causadores) do discurso.

Na perspectiva mecanicista de Bloomfield, a causa do discurso não está na mente, e sim na situação em que o homem, no caso o falante, se encontra. Por meio dessa situação em que o homem se encontra, o discurso surge como resposta, como comportamento. Sendo assim, percebemos que toda forma linguística é um comportamento linguístico que deve ser tratado em termos de estímulos e respostas. Toda forma linguística, nos postulados de Bloomfield, tem um significado específico e constante, que é percebido pelo contexto de produção. O significado é definido em termos de um estímulo do falante, ou seja, o significado, nessa perspectiva, é o referente – meio pelo qual o homem tem acesso ao mundo.

Ainda em relação ao significado, essencial mencionar que Bloomfield evidencia a problemática em torno desse termo em seu texto intitulado *O significado*. Por meio da leitura desse texto, percebemos que Bloomfield materializa a impossibilidade de o linguista definir significados, uma vez que eles não são cientificamente manipuláveis, pois o que leva uma pessoa a enunciar algo está relacionado com tudo que faz parte do seu universo. No entanto, Bloomfield destaca que, mesmo o linguista não podendo definir significados, ele pode definir os significados de outras formas em termos das primeiras e pode também determinar o significado de uma forma linguística levando em consideração as definições de outras ciências. Buscando controlar minimamente a problemática em torno do significado, Bloomfield postula que, quando não é possível determinar o significado a partir de

³ Na teoria de Bloomfield, fala, enunciação e discurso aparecem como termos sinônimos.

definições de outras ciências, o linguista pode recorrer à demonstração (apresentar ou apontar o referente até que a pessoa use a palavra de maneira convencional), à circunlocução (quando a pessoa tem conhecimentos da nossa língua, pode-se dar o significado dos dicionários) e à tradução (se se conhece a língua do interrogador, pode-se dizer uma forma aproximadamente equivalente) e deixa claro que o que realmente interessa são as formas linguísticas que têm os significados distintos e específicos, ou seja, Bloomfield volta suas atenções para os traços distintivos, uma vez que são eles que apresentam os significados linguísticos de uma maneira mais estável.

Percebemos que o pensamento de Bloomfield apresenta a língua como meio de comunicação, o discurso como comportamento e o significado como referente. Eis uma maneira específica de trazer à baila questões relativas à Linguística: o que indica que o fazer linguístico está atrelado ao ponto de vista específico acerca do objeto linguístico.

2.2 Émile Benveniste

Émile Benveniste (1902-1976) foi um linguista estruturalista francês, conhecido por seus estudos sobre as línguas indo-europeias e pela expansão do paradigma linguístico estabelecido por Saussure. Com a publicação de *Problemas de Linguística Geral I* em 1966 e de *Problemas de Linguística Geral II* em 1974, Benveniste passou a ser reconhecido como sendo o grande expoente da linguística da enunciação e o principal representante do que se convencionou chamar de teoria da enunciação. O fazer linguístico proposto pelo linguista francês faz ingressar o sujeito no interior do horizonte teórico da Linguística e parte do princípio de que o homem está na língua.

Benveniste abordou, de um modo singular, questões fundamentais da e para a Linguística, como linguagem, língua, enunciação, discurso, subjetividade, intersubjetividade e cultura. Por meio da análise de seus textos, percebemos que o fazer linguístico de Benveniste não se encerra na estrutura da língua em si e por si, uma vez que considera a relação entre locutor, interlocutor e mundo (cultura) para abordar a subjetividade. Em *A linguagem e a experiência humana*, entramos em contato com considerações fundantes do pensamento do linguista em foco, as quais nos levam à percepção de que Benveniste parte do paradigma linguístico de Saussure para adentrar o campo da linguagem, da cultura e da subjetividade. De uma maneira geral, o objetivo de Benveniste em *A linguagem e a experiência humana* é o de apresentar duas categorias fundamentais do discurso presentes em toda e qualquer língua para evidenciar a presença, no exercício dessas categorias, da experiência subjetiva dos sujeitos. Na abertura do texto, Benveniste postula que

Todas as línguas têm em comum certas categorias de expressão que parecem corresponder a um modelo constante. [...] mas suas funções não aparecem claramente senão quando se as estuda no exercício da linguagem e na produção do discurso. (BENVENISTE, 2006, p. 68)

Por meio dessa passagem, percebemos que o interesse do linguista em questão não está na descrição de categorias de expressão, mas sim no funcionamento dessas

categorias no exercício da linguagem e na produção do discurso. Dentre tais categorias, Benveniste lança considerações acerca da categoria de pessoa e da categoria de tempo – categorias que o linguista considera “elementares, independentes de toda determinação cultural e nas quais vemos a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem” (BENVENISTE, 2006, p. 68). Em relação à categoria de pessoa, Benveniste (2006, p. 68) destaca que “todo homem se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*” e que essa colocação é sempre um ato de discurso nunca repetível para aquele que o enuncia, uma vez que essa colocação acontece em um dado momento do tempo (nunca repetível) e em diferentes circunstâncias (nunca retomadas). Partindo dessa consideração, Benveniste (2006, p. 68-69) postula que

em toda língua e a todo momento, aquele que fala se apropria desse *eu*, este *eu* que, no inventário das formas da língua, não é senão um dado lexical semelhante a qualquer outro, mas que, posto em ação no discurso, aí introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível.

O *eu* em Benveniste não é tomado como um dado lexical semelhante a qualquer outro (como comumente o é em Gramáticas), mas sim como o dado lexical que introduz a presença da pessoa e que faz, assim, a linguagem ser possível. Quando o *eu* é enunciado há, implícita ou explicitamente, a presença do *tu* e do *ele*. A relação *eu/tu/ele* instaura uma experiência humana e revela o instrumento linguístico que a funda. O enunciar do *eu* instaura a subjetividade e a singularidade de todo e qualquer ato de discurso: o que indica que a apropriação da língua, mesmo esta tendo um único sistema de referências pessoais, é feita pelo falante de forma única e sem igual.

Em relação à categoria do tempo, Benveniste materializa que nenhuma das formas linguísticas que revelam a experiência subjetiva é tão rica e tão difícil quanto aquelas que exprimem o tempo. Para compreender minimamente essa categoria, o linguista francês evidencia a necessidade de se distinguir três noções de tempo. O tempo físico é a primeira dessas noções. Esse tempo “é um contínuo uniforme, infinito, linear, segmentável à vontade”, tendo “por correlato no homem uma duração infinitamente variável, que cada indivíduo mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior” (BENVENISTE, 2006, p. 71). O tempo físico está relacionado ao tempo psíquico. Já o tempo crônico, segunda noção de tempo apresentada, é apresentado como sendo o tempo dos acontecimentos e o tempo da nossa própria vida, que pode ser percorrido por nós em duas direções (do passado ao presente ou do presente ao passado). No tempo crônico, encontramos a continuidade dos acontecimentos que estão *no* tempo. Aliás, encontramos tudo, uma vez que “tudo está no tempo, exceto o próprio tempo” (BENVENISTE, 2006, p. 71).

Além dessas duas noções de tempo, temos ainda a noção de tempo linguístico. O tempo linguístico é o tempo pelo qual a experiência humana se manifesta, está associado à produção do discurso e tem seu centro no presente da instância da fala. De acordo com Benveniste (2006, p. 74), o que singulariza o tempo linguístico “é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso.” Como o tempo linguístico tem seu centro no presente da

instância da fala, o presente linguístico é o fundamento das oposições da língua: o que indica que a linguagem dispõe de uma única expressão temporal, o presente, que “é reinventado a cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido” (BENVENISTE, 2006, p. 75). Sendo assim, a língua deve, por necessidade, ordenar o tempo a partir do eixo temporal presente que é sempre e somente a instância de discurso. O tempo linguístico é o tempo da língua, da instância de discurso, que se torna comunicação linguística quando a intersubjetividade acontece. A intersubjetividade é considerada, pelo linguista francês, a condição para a comunicação linguística se tornar possível. A noção de intersubjetividade traz à baila a relação primordial entre o falante e o outro, ou seja, entre o *eu* e o *tu*. A comunicação linguística só é possível por meio dessa relação: o que indica que a experiência humana pela linguagem só acontece porque há o um e o outro. A troca, mesmo que implícita, entre o *eu* (um) e o *tu* (outro) nos remete, pois, à experiência humana inscrita na linguagem.

Levando em consideração o exposto em relação ao pensamento de Benveniste, identificamos a construção de um fazer linguístico específico e singular que lança considerações acerca de questões fundamentais da e para a Linguística e que faz ingressar o sujeito no interior do horizonte linguístico. Ao partir do princípio de que o homem está na língua, percebemos que o propósito dos trabalhos do linguista em foco não se encerra na estrutura da língua em si e por si, uma vez que considera a relação entre locutor, interlocutor e mundo (cultura) para abordar a subjetividade.

Partindo de uma comparação entre o que foi abordado do pensamento de Bloomfield e o de Benveniste, identificamos concepções diferentes acerca de questões linguísticas e conseguimos visualizar que a especificidade de cada fazer linguístico está intrinsecamente relacionada à maneira como o pesquisador olha para o objeto, ou seja, está relacionada ao seu ponto de vista.

2.3 Noam Chomsky

Noam Chomsky, nascido em 1928 na Filadélfia, é um linguista norte-americano que trouxe, para o campo linguístico, questões ligadas diretamente à Psicologia. Chomsky é reconhecido no âmbito acadêmico principalmente pelas suas considerações acerca da existência de uma Gramática Universal e pela criação da gramática gerativa transformacional. O linguista em foco, partindo de uma concepção cognitiva da linguagem e opondo-se ao behaviorismo, conceitua a linguagem como uma propriedade inata do cérebro/mente e propõe um fazer linguístico atrelado ao abstrato e mental. Para Chomsky, o papel do linguista é o de identificar os princípios gerais da linguagem que estão presentes em todas as línguas e que, por isso, são considerados universais. Na concepção em pauta, a competência, por ser uma capacidade inata do ser humano, deve ser o foco dos estudos linguísticos. Sendo assim, interessa ao linguista a formação da sentença na mente/cérebro. Para lançar considerações acerca do fazer linguístico de Chomsky e, a partir daí perceber sua especificidade, ater-nos-emos à primeira parte de uma palestra que o linguista proferiu na Universidade de Brasília no ano de 1996.

Em *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*, Chomsky traz à baila o fascínio que a linguagem exerce nos pesquisadores de diferentes áreas para evidenciar que há variadas maneiras de se conceber tal questão. Dentre as várias concepções, Chomsky (1998, p. 17) deixa claro que a sua está atrelada ao inatismo, uma vez que considera a linguagem uma faculdade humana que “parece ser uma verdadeira ‘propriedade da espécie’, variando pouco entre as pessoas e sem um correlato significativo em qualquer outra parte.” Essa forma de organização intelectual se baseia em uma propriedade elementar, considerada de natureza biológica, que é a propriedade da infinidade discreta. Essa propriedade se manifesta, por exemplo, no sistema de números naturais e só pode ser aprendida a menos que a mente já possua os princípios básicos: o que aponta para a capacidade biológica da linguagem no ser humano.

A propriedade da infinidade discreta leva Chomsky a postular que com um número finito de regras gramaticais podemos formular infinitas sentenças de uma língua. Partindo dessa concepção, Chomsky lança a possibilidade de considerar a faculdade da linguagem como um órgão que não pode ser removido do corpo e que, assim como os outros órgãos, é uma expressão dos genes e destaca que seu interesse, em relação a essa questão, é o de investigar o “estado inicial”, geneticamente determinado, dessa faculdade. Para Chomsky (1998, p. 19), “cada língua é o resultado da atuação recíproca de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência.” O estado inicial é representado pelo pesquisador norte-americano como um “dispositivo de aquisição de língua” que, a partir de uma experiência, fornece a língua. Essencial destacar que a língua, mesmo sendo um produto, deve ser vista como estando internamente representada na mente/cérebro e considerada como sendo “o modo como falamos e compreendemos” (CHOMSKY, 1998, p. 20).

A abordagem puramente internalista da língua, presente nos postulados do linguista em pauta, aponta para a teoria do estado inicial da faculdade de linguagem e fundamenta a criação tanto da gramática universal quanto da gerativa. Partindo da existência dos princípios básicos na mente/cérebro, Chomsky postula que a língua “gera” as expressões dessa língua, ou seja, as sentenças são produzidas a partir de mecanismos internos. Eis a perspectiva cognitiva que, conforme Chomsky (1998, p. 21), “vê o comportamento e seus produtos não como objeto de investigação, mas como dados que podem fornecer evidências sobre os mecanismos internos da mente e os modos como esses mecanismos operam ao executar ações e interpretar a experiência.” A gramática gerativa, indo de encontro ao proposto pelas correntes estruturalista e behaviorista, intenta, pautando-se em uma concepção tradicional de língua, descobrir a “noção de estrutura” que está na mente do falante, “capacitando-o a produzir e entender ‘expressões livres’ que são novas para o falante e o ouvinte ou mesmo para a história da língua, uma ocorrência costumeira da vida cotidiana” (CHOMSKY, 1998, p. 22). De uma maneira geral, a gramática em foco “procura descobrir os mecanismos que são usados, contribuindo, assim, para o estudo de *como* são usados de maneira criativa da vida normal” (CHOMSKY, 1998, p. 37).

Percebemos, mais uma vez, que o ponto de vista cria o objeto e gera um fazer linguístico específico. As considerações de Chomsky estão pautadas na capacidade biológica humana para a linguagem e, por isso, estuda a língua a partir do

funcionamento da mesma na mente/cérebro do falante. A abordagem que Chomsky faz da língua é diferente da de Bloomfield, assim como o é da de Benveniste. A diferença percebida entre tais abordagens está marcada pela maneira específica de se lançar considerações acerca do objeto linguístico.

2.4 Michael A. K. Halliday

Michael A. K. Halliday, nascido em 1925 na Inglaterra, é um linguista reconhecido como o fundador da Linguística Sistemico-Funcional. Partindo das ideias do linguista britânico J. R. Firth (1890-1960), Halliday constrói um arcabouço teórico amplo e complexo acerca do funcionamento da língua. De uma maneira geral, o pensamento de Halliday traz à baila a noção de língua como instrumento social determinado por funções sociais. Para compreendermos minimamente a linha pela qual Halliday traça sua trajetória do fazer linguístico, abordaremos *As bases funcionais da linguagem*, texto em que o linguista inglês apresenta a base epistemológica da Linguística Sistemico-Funcional.

Na abertura de *As bases funcionais da linguagem*, Halliday levanta alguns questionamentos que servem de base para a elaboração de sua teoria funcionalista da linguagem. O linguista em pauta questiona, primeiramente, acerca do entendimento que se tem em relação à abordagem funcional do estudo da linguagem e, em seguida, acerca da relação entre as funções da linguagem e a própria língua. Para a primeira indagação, Halliday materializa que a abordagem funcional do estudo da linguagem está relacionada a investigações sobre as funções da linguagem e que seu intuito é o de “obter alguma percepção a respeito de como a linguagem é usada” e o de “estabelecer alguns princípios gerais relacionados ao uso da linguagem” (HALLIDAY, 1978, p. 125). Para a segunda indagação, Halliday postula que a relação entre as funções da linguagem e a própria língua é uma relação determinante para o funcionamento da língua, uma vez que a língua se desenvolve para atender a certas funções que podem ser chamadas de funções sociais. Para o linguista inglês, a língua é moldada e determinada pelos usos que dela fazemos: o que aponta para a presença de marcas das funções sociais na estrutura da língua, ou seja, as funções sociais da língua determinam o conjunto das variedades linguísticas.

Em relação a esse conjunto das variedades linguísticas, Halliday postula que ele deriva do conjunto de usos da língua e que ele existe pelo fato de a natureza linguística possuir todas as funções integradas. Por meio dessa consideração, o linguista em foco busca apresentar e defender o princípio de que o funcionamento social da língua está refletido na estrutura linguística. Sendo assim, Halliday considera a língua como um sistema potencial de significados, que é constituído por um conjunto de possibilidades que pode ser aprendido a partir da aprendizagem de seus usos, ou seja, das funções e seus significados. Vale destacar que, no processo de aprendizagem de um sistema linguístico, há sempre que se considerar o falante, o ouvinte e a situação, uma vez que determinam o uso da língua e indicam o que o falante ou ouvinte podem com ela fazer.

Como o foco de Halliday está nas funções da língua, encontramos, em *As bases funcionais da linguagem*, a classificação de diferentes funções que constituem a língua. Halliday apresenta as funções da língua em dois momentos diferentes: na fase da

infância e na fase adulta. A análise das funções partindo do uso que uma criança de 19 meses faz da língua tem o objetivo de evidenciar que a estrutura da língua é determinada pelas diferentes funções constitutivas da mesma. Como a criança ainda não tem muito conhecimento acerca do que pode fazer com a língua, uma vez que está aprendendo a mesma, a determinação das funções na estrutura fica mais clara de ser percebida – o que não acontece na fase adulta. “A relação entre função da língua e estrutura da língua aparecerá menos diretamente, e de modos mais complexos, no sistema adulto completamente desenvolvido, do que na língua da criança” porque o adulto conhece melhor a língua e, conseqüentemente, sabe mais o que fazer com ela. (HALLIDAY, 1978, p. 143).

Mesmo Halliday (1978, p. 144) postulando que “todo ato linguístico adulto, com poucas exceções amplamente especificáveis, serve simultaneamente a mais de uma função”, é importante que conheçamos as funções consideradas elementares no desenvolvimento da língua. Tais funções são classificadas como função instrumental, função regulatória, função interacional, função pessoal, função heurística, função imaginativa e função representacional (informativa). Segundo Halliday (1978, p. 132), a função instrumental “refere-se ao uso da língua com o objetivo de satisfazer necessidades materiais”, podendo ser apresentada como a função do “eu quero” ou “eu não quero”. A função regulatória, por sua vez, está relacionada ao uso da língua com o intuito de controlar o comportamento do outro e pode ser representada como sendo a função do “faça o que digo”. Em relação à função interacional, o linguista inglês destaca que essa função trata do uso da língua como meio de interação pessoal com aqueles que estão por perto e pode ser compreendida como a função do “eu e você”. A função pessoal é a que permite a representação do “eu” por meio da linguagem. A função heurística refere-se ao desenvolvimento da língua a partir das experiências que o falante tem, e pode ser entendida como a função que organiza e armazena a experiência. A função imaginativa está ligada à parte da imaginação, do faz de conta e é considerada, assim como a função heurística, como aquela que organiza e armazena a experiência. A função representacional (informativa) é a que transmite informações. Essas funções, mesmo não podendo ser identificadas separadamente na fase adulta, fazem parte do uso da língua e estão concomitantemente presentes nos usos da língua. Depois de apresentar as funções mencionadas, Halliday traz à baila a função textual, que é aquela que preenche a exigência da operacionalidade e relevância da língua.

Percebemos que o ponto de partida para sustentar a edificação da teoria da Linguística Sistêmico-Funcional é o que define o objeto teórico e especifica o fazer linguístico de Halliday. A partir da ideia de que a língua é como é por causa daquilo que ela tem que fazer, Halliday edifica uma teoria utilitarista da língua pautada na análise de seus usos a partir de seu condicionamento às funções sociais. Estamos diante de mais um modo de olhar para um objeto teórico de infinitas faces e múltiplas facetas.

2.5 *John Austin*

John Austin (1911-1960) foi um filósofo da linguagem britânico que desenvolveu uma grande parte da atual teoria dos atos do discurso. Filiado à vertente

da Filosofia Analítica, interessou-se diretamente pelo problema do sentido em filosofia. Austin desenvolveu seu pensamento preconizando o exame da maneira como as palavras são usadas para elucidar seu significado. Em *How to do things with words* (traduzido no Brasil por *Quando dizer é fazer*, 1990), Austin categorizou os atos de linguagem em conceitos fundamentais para compreensão posterior do papel da linguagem e da comunicação com o objetivo de postular que todo dizer é um fazer. Na obra mencionada, Austin busca sistematizar as modalidades de intercepção entre falar e agir com o intuito de desenvolver uma concepção pragmática da linguagem: uma concepção que aborda a linguagem não simplesmente como um sistema simbólico de representação do mundo, expresso em afirmações, mas como um sistema que permite a realização de determinado tipo de atos.

Por meio de uma oposição em relação à natureza dos enunciados constataivos⁴ e à dos performativos⁵, Austin inicia a edificação de sua teoria. As considerações iniciais de Austin acerca dos constataivos e performativos são essenciais para percebermos o quanto seu trabalho ia de encontro aos trabalhos desenvolvidos pela filosofia analítica tradicional que objetivavam estudar a linguagem por meio da lógica formal. Enquanto para a tradição, as afirmações, verdadeiras ou falsas, são a única modalidade de funcionamento da linguagem, para Austin as afirmações são apenas um dos vários modos pelos quais a linguagem funciona. Ao analisar diferentes enunciados⁶, Austin postula que tais enunciados não informam nem descrevem algo, eles realizam efetivamente uma ação que, no caso, é, respectivamente, a abertura da sessão, o casamento e a promessa em causa. Nas palavras de Austin (1975, p. 6),

Nestes exemplos parece claro que enunciar a frase (nas condições apropriadas, evidentemente), não é nem descrever aquilo que supostamente eu estou a fazer ao falar assim, nem afirmar que o faço: é fazê-lo. Nenhuma das enunciações citadas é verdadeira ou falsa (...). Proponho chamar-lhe frase performativa ou enunciação performativa, ou, para abreviar, um performativo (...): indica que produzir uma enunciação é realizar uma acção – normalmente, não se considera que essa produção seja apenas dizer alguma coisa.

Em relação à efetivação da ação, o filósofo em questão materializa que fatores externos à linguagem devem ser considerados (contexto de produção do enunciado, quem fala, com quem se fala, para que se fala, onde se fala, o que se fala) para que a

⁴ Enunciados constataivos são aqueles que descrevem ou relatam um estado de coisas e que, por isso, se submetem ao critério de verificabilidade, isto é, podem ser considerados verdadeiros ou falsos. Os enunciados em foco são aqueles comumente denominados de afirmações, descrições ou relatos, como “Eu jogo basquete”; “A Terra gira em torno do sol”; “A mosca caiu na sopa”, etc.

⁵ Enunciados performativos são enunciados que não descrevem, não relatam, nem constata absolutamente nada, e, portanto, não se submetem ao critério de verificabilidade (não são falsos nem verdadeiros). Os performativos são enunciados que, quando proferidos na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, na forma afirmativa e na voz ativa, realizam uma ação.

⁶ Enunciados como “Declaro a sessão aberta”, proferido pelo presidente da mesa num congresso”; “Sim” (aceito esta mulher como minha fiel e legítima esposa), proferido pelo noivo na cerimônia matrimonial; “Prometo telefonar-te amanhã”, proferido por dois amigos.

ação se efetive. Austin atrela a linguagem ao seu exterior e, assim, evidencia que a cultura está intrinsecamente atrelada aos atos performativos e, por isso, uma análise puramente formal e lógica não se faz pertinente em uma abordagem que concebe a linguagem como ação.

Partindo da oposição entre constatativos e performativos, Austin chega à conclusão de que não há como separar os dois tipos de enunciados, uma vez que todo e qualquer enunciado é performativo. Sendo assim, Austin apresenta, por meio de seus postulados, uma nova abordagem da linguagem que preconiza a ação. Eis a abordagem performativa da linguagem, abordagem que não se interessa pela linguagem formal, e sim pela ordinária, cotidiana, uma vez que é essa linguagem, negligenciada pela tradição filosófica, que possibilita a compreensão do funcionamento da linguagem como ação.

Percebemos que Austin põe em xeque a visão descritiva da linguagem ao defender sua natureza performativa. Mesmo não sendo linguista, Austin contribuiu para os estudos linguísticos ao trazer à baila a necessidade de se levar em consideração, no processo de análise da linguagem em uso, os elementos do contexto (quem fala, com quem se fala, para que se fala, onde se fala, o que se fala, etc.) e ao postular que a linguagem é ação. Austin, a partir de seu ponto de vista em relação ao seu objeto teórico, nos apresenta um fazer filosófico-linguístico específico e peculiar e mais uma maneira de considerar os estudos em torno da linguagem.

3 Considerações finais

Em face do exposto, acreditamos que conseguimos atingir o objetivo de nosso trabalho: apresentar diferentes pontos de vistas acerca do objeto teórico para trazer à baila a heterogeneidade constitutiva do fazer linguístico. Por meio da breve exposição que fizemos acerca do pensamento de Bloomfield, de Benveniste, de Chomsky, de Halliday e de Austin, pudemos perceber como o ponto de vista lançado por cada pesquisador sobre o objeto teórico é crucial para identificarmos a existência de diferentes e variadas maneiras de conceber questões relacionadas à Linguística e a impossibilidade do homogêneo: o que indica que a Linguística é um campo heterogêneo e que a heterogeneidade é constitutiva do fazer linguístico.

Referências

AUSTIN, John L. *How to do things with words*. 2. ed. Oxford University Press, 1975.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. 2. ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2006.

BLOOMFIELD, Leonard. O significado. In: DASCAL, Marcelo (org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. Unicamp, Campinas, 1982. v. III. Semântica.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Tradução de Lúcia Lobato; revisão de Mark Ridd. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

FLORES, Teresa Mendes. *Agir com palavras: a teoria dos actos de linguagem de John Austin*. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/flores-teresa-agir-com-palavras.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

HALLIDAY, Michael A. K. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, Marcelo (org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. Vol. 1. São Paulo, Globo, 1978.

OTTONI, Paulo. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *Delta* [online], 2002, vol.18, n.1, p. 117-143. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502002000100005>. Acesso em: 06 jun. 2019.

Uma análise das vozes em *Madalena*: a mulher entre os *Bichos*, de Miguel Torga

DÉBORA CRISTINA LONGO ANDRADE

Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015).

E-mail: debora.cla@terra.com.br



Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar o conto *Madalena* da coletânea intitulada *Bichos*, de Miguel Torga, tendo como base o princípio do dialogismo. Para tanto, iremos nos pautar principalmente nos postulados teóricos propostos e desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin. Pretendemos, neste trabalho, verificar como se dá a relação de convívio dos discursos que circundam as vozes da personagem e do narrador. Entendemos que, por meio dessa análise, é possível perceber os pontos de tensão dessas vozes discursivas com outras vozes sociais, ecos que repercutem em uma comunidade rural, no período ditatorial português, em meados do século XX. A nossa intenção, com este trabalho, é também oferecer uma contribuição para ampliar, ainda mais, a leitura e o conhecimento da produção de contos do escritor Miguel Torga no panorama da literatura portuguesa.

Palavras-chave: Bichos. Madalena. Dialogismo. Miguel Torga. Literatura Portuguesa.

Abstract: This article aims to analyze the short story - Madalena - from the collection entitled Bichos, by Miguel Torga, based on the dialogism principle. Therefore, we will focus mainly on the theoretical postulates proposed and developed by Bakhtin Circle. We intend to verify how convivial relationship of discourses that surround the character's and narrator's voices occurs. We understand that, through this analysis, it is possible to perceive the points of tension of these discursive voices with other social voices, echoes that reverberate in a rural community, in Portuguese dictatorial period, in the middle of the XX century. Our intention, with this work, is also to offer a contribution to further expand reading and knowledge of the production of short stories of the writer Miguel Torga in the panorama of Portuguese literature.

Keywords: Bichos. Madalena. Dialogism. Miguel Torga. Portuguese Literature.

1 Torga e os "Bichos"

Propusemo-nos, neste trabalho, a uma investigação das vozes manifestadas em *Madalena*, narrativa da coletânea intitulada *Bichos* (1970 [1940]), do escritor português Miguel Torga, pseudônimo literário de Adolfo Correia da Rocha, médico otorrinolaringologista, nascido em 12 de agosto de 1907, em São Martinho de Anta, na província de Trás-os-Montes, região histórica de Portugal. Território essencialmente rural, ainda que bastante árido e, geograficamente, limitado a norte pela Espanha.

Circunstâncias essas que nos parecem representativas quanto à escolha do seu batismo literário. Segundo Rocha (1977), o prenome *Miguel*, homenagem prestada a

dois grandes romancistas, dramaturgos e poetas espanhóis, Miguel de Cervantes e Miguel de Unamuno, traz o desejo de representar a Península Ibérica. E como o escritor se sentia um *português hispânico*, Miguel vem recolher, então, a outra parte de seu pseudônimo – *torga* – planta tenaz (urze), cor de vinho, que luta pela vida nas áreas pedregosas da terra de que o poeta é filho, Portugal.

Esta vontade de identificação ou assimilação totêmica – se o termo é lícito fora da referência ao reino animal – com uma planta, e nela, com a natureza no seu aspecto quase mineral, foi integrada na leitura e exegese da sua obra como sua imagem de ressonância mítica. Assim o que quis o próprio autor e assim o impôs aos leitores, não como simples pseudônimo, mas como “nome”, ao mesmo tempo simbólico e natural (LOURENÇO, 1994, p. 277).

Filho de camponeses pobres, recebeu do pai, lavrador, um temperamento inflexível e de sua mãe, a sensibilidade “[...] ao colorido das coisas e ao sabor das palavras” (CUNHA, 2007, p. 1). Teve uma infância dura, mas, durante toda a vida, não abandonou as suas origens, nem se desligou das paisagens portuguesas circundantes: “Este meu apego ao berço já não é tanto o mistério de raízes como um refrigério de cicatrizes” (TORGA, 2011, p. 159). Sua obra é marcada pela forte imagem da terra, como também pela fibra de um homem que soube enfrentar as adversidades que a vida lhe impunha: “Enquanto outros partiram do saber, eu parti do sofrimento. Nenhuma porta se me abriu sem eu a arrombar” (TORGA, 2011, p. 155).

A identidade regionalista e o espírito de luta, com que o escritor teve que se defrontar em busca de uma liberdade cerceada pelo destino, estão presentes de modo rico e complexo no universo de sua literatura. *Bichos* (1970) retrata de modo fiel o viver rude transmontano, bem como a ligação entre homem e a terra. No conto a ser analisado, *Madalena*, essas características, a nosso ver, firmam-se e se reforçam, já que “Torga afirmava que sua obra era a sua biografia” (ROCHA, 2001, p. 18).

A trajetória literária de Miguel Torga inicia-se a partir da fundação da revista *Presença*, em 1927, da qual era um de seus colaboradores. A geração presencista marca a segunda fase do Romantismo na Literatura Portuguesa, fortemente influenciada pela criação de uma literatura introspectiva e intimista. O grupo preconizava que a obra artístico-literária deveria conter a marca da singularidade do artista, “[...] o autêntico e o profundo” (CUNHA, 2007, p. 1). Na revista, o autor publicou seis composições em verso e sua colaboração cessou com um texto em prosa: *O caminho do meio*.

É nessa época ainda que o escritor enfrentou sérios problemas políticos, quando se instaura, em Portugal, os horrores da ditadura salazarista, atuando também como um forte aparelho de censura e de fiscalização da circulação de livros. Torga esteve entre as vítimas desse período, acusado de defender ideias subversivas e eximindo-se de enviar suas obras à censura prévia. De acordo com Lisboa (1980), o autor foi preso em dezembro de 1939 por oposição ao regime de então, nas cadeias de Leiria e, posteriormente, do Aljube, da qual seria libertado em fevereiro de 1940.

Enquanto esteve confinado ao isolamento na Cadeia do Aljube, escreveu os contos reunidos na coletânea *Bichos*, lançada em 1940. De acordo com Cunha (2007, p. 2), “[...] a polícia política tardaria a entender o alcance daquelas histórias de animais

com homens por detrás”. A nosso ver, as imagens dos animais preenchem uma função: revelar as mais secretas peculiaridades do ser. Em dez contos, as personagens são animais, dotadas de uma dimensão interior, ou melhor, uma concepção psicológica que veicula condutas e sentimentos humanos (bichos-homens).

Já nos outros quatro contos, as personagens-título são seres humanos. Contudo, em três deles – *Ramiro*, *O Senhor Nicolau* e *Madalena* –, os comportamentos dos protagonistas assemelham-se aos de bichos, visto que os instintos se confrontam com a razão ou com os valores do Absoluto, como Deus e o destino (homens-bichos). Nessa obra, o autor põe em evidência, por meio das características de seus protagonistas, o poder da vontade, a força dos sentidos, um anseio interior de querer ser livre, imanente à própria natureza humana.

Para Torga (1977), o instinto é autêntico, algo que surge das profundezas do ser. Por isso, essas personagens não chegam a ser julgadas, nem censuradas por sua animalização. Inclusive, suas experiências nos levam a uma reflexão sobre a existência. Apenas no conto intitulado *Jesus*, essa ideia se contrapõe, já que o comportamento do protagonista é diferenciado em relação ao dos três personagens anteriormente citados. Trata-se de uma criança que possui o nome do filho de Deus, cujas ações evocam o *divino humanizado*.

Miguel Torga faleceu em 17 de janeiro de 1995. Publicou mais de cinquenta livros e suas obras foram traduzidas em vários idiomas. Contemplado por prêmios internacionais – Prêmio Montaigne (Alemanha), Prêmio Écureuil de Literatura Estrangeira (Bordéus) – e nacionais – Prêmio Camões e Vida Literária, entre outros, chegou a ser indicado, em 1978, ao Prêmio Nobel da Literatura. É considerado, portanto, um dos maiores e mais conceituados escritores portugueses do século XX.

A escolha da obra se dá pelo fato de ser pouco conhecida e estudada no Brasil. Além disso, *Bichos* intencionaliza grandes temáticas, por meio de uma “[...] contenção ética e estética que o põe na linha da fábula, predisposta a caracterizar o homem cuja rebeldia e inconformismo se estende pelos vários episódios que cada conto enforma” (PONCE DE LEÃO, 2007, p. 29).

Consideramos ainda essa antologia extremamente rica no sentido literário, principalmente pelas *vozes* que nela ecoam. Inclusive, a seleção do conto *Madalena* foi proposital, primeiramente, pelo fato de ser a única *mulher* – protagonista – a estar entre os *Bichos* de Torga e, em segundo lugar, por seu nome estar associado à mulher adúltera das narrativas bíblicas. Isso posto, cumpre-nos, então, conhecê-la.

2 *Madalena: a mulher entre os “Bichos”*

Madalena, personagem-título do terceiro conto da coletânea *Bichos*, de Miguel Torga, conta a saga de uma mulher que, depois de um longo e solitário trabalho de parto, vê o seu filho morto e acaba por saborear o alívio, fugindo de expor o segredo que a condenaria socialmente. Trata-se de uma personagem refém das convenções sociais. Possui também “nome bíblico, de pecadora, que [...] responsabiliza, indirectamente embora, os tabus sociais pelo seu pecado” (PONCE DE LEÃO, 2007, p. 33).

Nossa protagonista era moradora de uma comunidade rural portuguesa, que, ao sucumbir à fala doce e mansa de um rapaz, acabou engravidando. Madalena desejava intimamente o reconhecimento social daquele relacionamento, tanto que propôs o casamento ao sujeito, sem ao menos lhe dizer de seu estado. A celebração na igreja apaziguaria o peso que carregava e, por conseguinte, não a afastaria do convívio social.

No entanto, Armindo recusou a proposta, e Madalena decidiu conservar-se reclusa daquele momento em diante, a fim de esconder a situação de toda a aldeia: “Preferia morrer, a ficar nas bocas do mundo” (TORGA, 1970, p. 41). A gravidez tornou-se, então, um segredo entre ela e Deus. A fim de ocultar a sua *desonra* perante a sociedade, manteve-se firme em seu propósito, enfaixando o ventre e fechando-se em casa durante os nove meses de gestação, com a desculpa de estar adoentada.

Ao sentir as primeiras contrações, decidiu fugir do lugar onde vivia para dar à luz o filho. Durante o íngreme trajeto, deixou transparecer os instintos de fêmea que sozinha enfrenta as dores do parto: “Aguilhado de todos os lados, o corpo começou a torcer-se, aflito. E daí a pouco arqueava-se retesado, [...] a estalar de desespero. Dentro dele, através dele, um outro corpo estranho queria romper caminho” (TORGA, 1970, p. 45). Erguida, pois, sobre seus calcanhares e cotovelos, viu cair, entre as suas pernas, numa poça de sangue, o feto morto.

Embrutecida pelo sofrimento que há meses escondia e animalizada pela sua condição, Madalena escavou a terra com os pés, numa atitude igualada a de um bicho, a fim de sepultar o filho morto. Saboreou, em seguida, o alívio, já que retornaria *intacta* à aldeia, sem a mácula que poderia manchar a reputação de uma mulher.

3 *Dialogismo: uma análise das “vozes” em “Madalena”*

Passaremos a analisar as diferentes *vozes* que emergem do discurso de *Madalena*. Na verdade, a nossa pretensão aqui é verificar como se dá a relação de convívio dos discursos que circundam as vozes da personagem e do narrador. Para tanto, necessitamos, primeiramente, abordar o princípio do *dialogismo*, respaldando-nos nos postulados propostos pelo teórico russo Mikhail Bakhtin e por outros estudiosos da perspectiva bakhtiniana, no cenário contemporâneo, que, por ventura, possam contribuir teoricamente para a fundamentação de nosso trabalho. Partamos, então, de uma definição:

todo falante é por si só um respondente em maior ou menor grau porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Nesse sentido, podemos dizer que todo enunciado carrega em si outros enunciados, ou seja, a produção de um discurso é realizada pela apropriação dos discursos de outros sujeitos. A esse respeito, afirma ainda Bakhtin (2002, p. 86):

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, *penetrar em todos os seus estratos* semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o aspecto estilístico.

Como vimos, o teórico russo (2002) reconhece a existência do outro, de outras vozes na constituição de determinado enunciado, visto que o sujeito elabora as suas enunciações em virtude da relação que mantém com outros parceiros da interação, ou seja, todo discurso é permeado de vozes alheias. Faraco (2003) vem reforçar essa concepção afirmando que toda atividade discursiva é formada pela representação de vozes de variadas instâncias (ou seja, em que uma voz se apropria de outras) em relação de concordância ou discordância, de adesão ou de recusa, de complemento ou de embate e está inseparavelmente carregada de pontos de vista e de marcas sócio-ideológicas que a ela se ligam.

Vejamos, a seguir, como essa relação dialógica é novamente assinalada por Bakhtin (2003, p. 316):

o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições.

À luz desses conceitos, depreendemos que o *dialogismo* pode ser entendido como um espaço de tensão entre as vozes sociais. De acordo com Faraco (2003, p. 67), isso “[...] aponta para a existência de jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente”. É o que Fiorin (2006, p. 173) ratifica, ao dizer que “[...] não há uma neutralidade na circulação de vozes. Ao contrário, ela tem uma dimensão política. As vozes não circulam fora do exercício de poder”, ou seja, todo e qualquer discurso é isento de neutralidade e impregnado de intencionalidade.

Cumpre-nos ainda acrescentar que, na visão bakhtiniana, uma das formas de se incorporar distintas vozes ao enunciado é por meio do *discurso indireto livre*, procedimento composicional predominante no conto, que pode ser observado no fragmento a seguir: “A última dor morrerá há um segundo, ou há horas, ou há semanas? Não sabia. Sabia, sim, que o sofrimento se apagara de vez e a deixara, como deixa o cortiço o exame que parte” (TORGA, 1970, p. 46).

Notamos, neste excerto, a apropriação pela voz do narrador das palavras da personagem. É como se pudéssemos *ouvir* o que Madalena fala ou pensa. As palavras de Bakhtin (2006, p. 195) vêm garantir a pertinência de nossas observações:

o discurso indireto livre, longe de transmitir uma impressão passiva produzida pela enunciação de outrem, exprime uma orientação ativa, que não se limita meramente à passagem da primeira à terceira pessoa, mas introduz na enunciação citada suas próprias entoações, que entram então em contato com as entoações da palavra citada, interferindo nela.

Temos, ainda:

o sentido do discurso não existe fora de sua acentuação e entoação vivas. No discurso indireto livre, identificamos a palavra citada não tanto graças ao sentido, considerado isoladamente, mas, antes de mais nada, [...] graças à orientação apreciativa do discurso. Nós percebemos que os acentos e as entoações do autor estão senão interrompidos por esses julgamentos de valor de outra pessoa (BAKHTIN, 2006, p. 196).

Diante do exposto, identificamos primeiramente na *voz* de Madalena a *voz* peculiar de uma sociedade machista portuguesa, na qual a personagem se encontra inserida: “[...] Roalde não havia de ter o gosto de lhe ouvir os gritos. Nem Roalde, nem o tihoso do senhor Armindo. Não lhes dava essa glória” (TORGA, 1970, p. 44). A personagem recusa a possibilidade de ser julgada por essa comunidade conservadora e decide não ser alvo de chacotas e apontamentos, em razão de ter engravidado, na condição de solteira. Evidenciamos, assim, um discurso alheio ou *de outrem* (posto em termos mais estritamente bakhtinianos) que a personagem incorpora definitivamente à trama de sua própria voz.

Nessa direção, notamos que Armindo é apresentado pela voz de Madalena como aquele com quem ela dera o tropeção, o badana, malandro, o cão, “[...] o maroto que lhe fizera o serviço” (TORGA, 1970, p. 40). O processo cuidadoso de caracterização verbal e psicológica dessa figura masculina remete-nos a um discurso prévio, que só passa a existir se assimilado, sobre o qual se aplica a ideia de que o homem pode satisfazer seus desejos carnis, ou seja, assumir a sua virilidade sem culpa ou preocupação.

Ao contrário, a mulher é “[...] espera e apelo; sente-se dependente; e em perigo na sua carne alienada” (BEAUVOIR, 1967, p. 61). A experimentação, a ousadia e a liberdade são sancionadas às mulheres. Madalena, a nosso ver, representa a condição da mulher perante uma sociedade entranhada de conceitos recriminadores e desiguais.

O conto preconiza também os valores da cultura judaico-cristã, e Madalena *convencida* de que não poderia ser deflorada antes do casamento, visto que a virgindade era o bem maior de uma mulher, submete-se, contudo, aos prazeres físicos:

e tudo por causa das falinhas doces do Armino, daquelas falinhas mansas, repenicadas, que a levaram à desgraça! [...] Um minuto de fraqueza, ou de piedade concedida a tamanho desespero, e ao acordar – perdera o melhor. Mas pronto. Estava feito, estava feito (TORGA, 1970, p. 43).

E para manter a reputação nessa sociedade e não sofrer as represálias que lhe seriam imputadas, em razão de dar lugar à vontade e desejos próprios, uma *voz* notadamente marcada pela igreja se faz presente:

calada como um testamento, aguardou que o rapaz viesse falar-lhe a sério. Lá com palavrinhas de amor, não! Batesse a outra porta. E queria os banhos na igreja e o casamento em Janeiro. Sem lhe dizer, é claro, que ficara naquele estado [...] (TORGA, 1970, p. 43-44).

Madalena, a fim de não sofrer a exclusão e a condenação social, em razão do tropeção que houvera dado – ato de transgressão aos princípios éticos católicos – teria, então, que aderir ao reconhecimento social de sua relação com o rapaz. Uma possível proposta de casamento não mancharia a sua imagem perante a sociedade. Há ainda a preocupação de que a celebração na igreja ocorresse em janeiro, com apenas dois meses de gravidez, de modo a esconder da aldeia sua condição.

Constatamos, no conto, que o mundo interior da personagem é povoado por exigências, preconceitos, proibições, tabus como o da virgindade, já que a mulher precisava se conservar pura antes do casório. O defloramento era visto como algo bom se realizado somente pelo marido.

Diante dessas considerações, podemos inferir que a escolha do nome da personagem é intencional. No prefácio de *Bichos*, Torga (1970) afirma que somos todos companheiros da mesma Arca, a de Noé, e sofremos as vicissitudes que a realidade quotidiana nos impõe. O conto, portanto, dialoga com textos de cunho religioso e nos leva a crer que o nome da protagonista tenha uma carga simbólica e um juízo de valor que nos remetem à Madalena, personagem bíblica, que deveria ser julgada e condenada, em praça pública, pela prática do adultério:

então, os escribas e os fariseus trouxeram-lhe uma mulher apanhada em adultério; puseram-na no meio e disseram-lhe: Mestre, esta mulher foi agora mesmo apanhada em adultério. Ora Moisés na lei mandou-nos apedrejar tais pessoas (JOÃO, 1983, p. 1294).

Nessa direção, Kristeva (1967, p. 84, *apud* FIORIN, 2006, p. 163) afirma que “[...] o discurso (o texto) é um cruzamento de discursos (de textos) em que se lê, pelo menos, um outro discurso (texto)”. Verificamos, portanto, um traço intertextual que reforça a questão da opressão ao gênero feminino, visto que a Madalena de Torga seria também alvo da crueldade e da humilhação, ações disfarçadas ou engendradas, por meio de

mecanismos de repressão social. Por isso, manteve-se presa em casa durante nove meses, a fim de esconder o seu estado: “Dera o tropeção, é certo, mas em seguida conseguira esconder a nódoa dos olhos do mundo – a nódoa maior que pode sujar uma mulher” (TORGA, 1970, p. 40).

O que seria dela caso não se silenciasse? Como vimos, a personagem aparece como refém do sistema de valores de um mundo masculino e patriarcal português, que ainda apresenta formas de manifestação em pleno século XX. Por intermédio de seu confinamento, depreendemos que a forma de pensar e agir da protagonista, no sentido de se manter isolada do convívio social – uma *mulher* escondida em casa como um *bicho* em sua toca – é moldada pelo caráter conservador que a comunidade transmontana exercia.

Nesse sentido, deduzimos que a aldeia de Roalde é representada também como um território “[...] dominado por algum tipo de poder, é o espaço enfocado do ponto de vista político ou da relação de dominação-apropriação” (BORGES FILHO, 2007, p. 28), uma vez que o aprisionamento da mulher ao espaço doméstico consiste na “[...] defesa da ordem rústica, patriarcal” (PIRES, 1973, p. 94, *apud* Girola, 2013, p. 99). De certo modo, observamos que ressoa inclusive uma *voz* de denúncia, implícita na escrita de Torga, ao espaço opressor do período ditatorial português, em meados do século XX.

Nesse ponto, em que constatamos o entrelaçamento de *vozes* que, estrategicamente, refletem a visão de mundo de Torga, as ideias e influências que o contexto histórico-social exercia sobre ele, consideramos interessante acrescentar as palavras do teórico russo que sustentam e legitimam tal recurso. Vejamos:

todas as formas que introduzem um narrador ou um suposto autor assinalam de alguma maneira que o autor está livre de uma linguagem una e única, liberdade essa ligada à relativização dos sistemas lingüísticos literários, ou seja, assinalam a possibilidade de, no plano lingüístico, ele não se autodefinir, de transferir as suas intenções de um sistema lingüístico para outro, de misturar a ‘linguagem comum’, de falar por si na linguagem de outrem, e por outrem na sua própria linguagem (BAKHTIN, 2002, p. 119).

Evidenciamos que o discurso do autor, quando instaurado pelo narrador, ganha efeitos expressivos que, na ficção, tecem uma leitura da realidade. O escritor pode, com a posse da linguagem, por trás da narrativa, manipular e acentuar o discurso à sua maneira, isentando-se de possíveis represálias e atendendo, de modo implícito, às suas próprias intenções.

Observamos ainda que, em *Bichos* (1970), o escritor invoca constantemente a aliança entre o homem e a natureza. Há um fascínio telúrico nas enunciações de que o narrador se apropria e que permeia o discurso de Madalena, em relação aos fenômenos não explicáveis como a vida e a morte, carregado de significação. Vejamos o que Torga (1970, p. 9-10) enfatiza aos leitores no prefácio de sua obra:

és, pois, dono como eu deste livro, e, ao cumprimentar-te à entrada dele, nem pretendo sugerir-te que o leias com a luz da imaginação acesa, nem atrair o teu

olhar para a penumbra da sua simbologia. Isso não é comigo, porque nenhuma árvore explica os seus frutos, embora goste que lhos comam.

Diante disto, depreendemos que o discurso de Madalena é fortemente emotivo e nos arrasta para seu mundo interior pela força de suas evocações. Há o predomínio de uma linguagem simbólica, cuja leitura é indiretamente convocada pelo autor, principalmente em relação aos elementos *água, terra e sol*, por vezes retomados no conto, que se valem como uma espécie de projeção física e psíquica da personagem, sobre os quais se aplica a riqueza da narrativa.

Chevalier e Gheerbrant (2005, p. 16) consideram a *água* como fonte de vida. Para os autores, tal elemento “[...] é um símbolo universal de fertilidade e fecundidade”. Nesse sentido, observamos que Madalena é um ser cindido em dois pontos de vista distintos: o do corpo e o do espírito. Seu corpo foi fecundado, mas não sua alma. Ela repugna o sentimento materno, negando-se a ser fonte de vida, porque sua condição de gestante é incompatível com as vozes sociais que compõem a realidade na qual está imersa. Inclusive diante do abandono social, esteriliza sua alma. Por esse motivo, a *água* lhe faltara na Serra Negra: “Estalava de secura” (TORGA, 1970, p. 42). Seu espírito é retratado na imagem de uma terra seca e sedenta.

A *água* é também fonte de renovação e purificação. O bebê, ao morrer, limpa a sua honra e a *purifica* perante o mundo rural português: “Exausta, deixou-se ficar prostrada, a saborear o alívio” (TORGA, 1970, p. 47). No retorno a Roalde, é possível matar, enfim, a sede que a sucumbe, pois toda a mácula foi enterrada com o filho: “Eram horas de voltar à aldeia e matar aquela sede sem fim na fonte fresca de Tenaria” (TORGA, 1970, p. 47).

A *terra*, cuja imagem aparece no conto como uma montanha descarnada e hostil dá indícios das dificuldades vividas por Madalena ao longo de sua trajetória em direção a Ordonho, com o intuito de ter o filho. Durante o percurso, a personagem rememora todo o sofrimento pelo qual passou, desde sua entrega a Armindo até o dia em que começou a sentir as dores e resolvera partir. Serra Negra é a sua arena de confronto. Torna-se, então, o “símbolo do consciente e de sua *situação de conflito*” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2005, p. 880, grifos dos autores). E é nessa mesma terra que sepulta o filho. A terra vem reforçar a ideia de austeridade da vida.

Fica evidente também a relação de vida e morte da criança pelo elemento *sol*, o qual funde homem e natureza. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2005, p. 836, grifo dos autores), o sol é “[...] **fonte** da luz, do calor, da vida”, mas também “[...] pode levar com ele os homens e, ao se pôr, dar-lhes a morte”. Madalena sente as primeiras dores do parto, quando o sol vinha a nascer e segue seu calvário. Sobre a nudez agreste da Serra Negra, quando a última dor morrera, dá à luz o feto natimorto: “O sol já não estava a pino. Ia caindo, agonizante, para os lados do Marão” (TORGA, 1970, p. 46). O sol desaparece, o segredo é sepultado.

Segundo Chevalier e Gheerbrant (2005), o *olho* equivale simbolicamente ao *sol*. Pressupomos que, ao enxergar com seus olhos turvos o filho morto, Madalena não tem consciência do ato praticado, já que dominada pelas convenções sociais, sacrifica a vida de ambos para manter a sua reputação. Assim que enterra o bebê, “[...] os olhos de Madalena viram claro” (TORGA, 1970, p. 47), pois, metaforicamente, esse

acontecimento lhe proporciona alívio e, por conseguinte, a condição de regressar à aldeia, a fim de matar a sua sede sem fim.

Uma mulher entre os *Bichos*. A nosso ver, Madalena é um *bicho humanizado*. Na sua dimensão *instintiva*, entrega-se aos apelos da carne, à satisfação dos prazeres do corpo: “E ela, a tola, comera, bebera e, por fim, rolara na palha aos berros” (TORGA, 1970, p. 43). Ainda é vista completamente zoomorfizada quando transpassada pelas dores do parto, sofrimento esse que pode ser comparado ao de Jesus na cruz: “[...] as dores pareciam cadelas a mordê-la. De cada guinada vencida, nasciam outras guinadas, como rebentos por uma castinceira acima. E toda ela era um uivo de bicho crucificado” (TORGA, 1970, p. 46). Como vimos, os instintos de fêmea também se sobressaem na hora do parto até o enterro do próprio filho, em que seus pés realizam tal ato: “O pé, sem ela querer, foi escavando e arrastando terra... Aos poucos, o seu segredo ia ficando sepultado...” (TORGA, 1970, p. 47).

Na sua dimensão *racional*, mesmo consentindo ao amante que a desfrutasse por inteiro, considera-se “[...] senhora do seu nariz” (TORGA, 1970, p. 40). Madalena parece não se enquadrar bem na imagem de mulher submissa, no entanto é ainda de certa forma presa à mentalidade atuante no meio em que vive e que determina a sua conduta. Ela desiste do relacionamento, fecha-se para novas investidas, amarga a solidão da gravidez e sofre a angústia do difícil trabalho de parto. Como um *bicho* sepulta o filho e sentindo-se livre das amarras de uma sociedade de aparências, desordenada de princípios éticos e moralizantes, que a impulsiona ora para a dor, ora para o alívio, recupera sua força anímica e retorna à aldeia de Roalde, sem ranhuras, com a sua honra preservada.

4 Considerações finais

Pelo exposto, podemos considerar que *Bichos* (1970) traz à tona grandes temáticas sistematicamente representadas ao longo de seus quatorze contos como vida/morte, liberdade/opressão, independência/conformismo. Em especial, no conto *Madalena*, o autor convoca indivíduos humildes, moradores de uma sociedade rural e, na simplicidade da narrativa, ensaia uma relação telúrica ao abordar oposições como o nascimento e a morte, que, no entanto, assumem claramente uma dimensão universal.

Reconhecemos, ainda, nas *vozes* que ecoam em *Madalena*, a inquietação de Torga com a vida humana, com o destino, com a condição terrena e o sentido da morte. Inclusive, dentro de sua Arca de Noé, onde surgem o homem-bicho e o bicho-homem, é possível constatar a denúncia da condição animalizada e sofrida a que a personagem estava sujeita, visto que, por convenções e tabus sociais, depois de um longo, solitário e sofrido trabalho de parto, dá à luz o filho morto e saboreia o alívio, em nome da preservação de sua dignidade.

Diante da profundidade deste conto, constatamos que um dos aspectos mais significativos da obra torguiana é o seu humanismo dominante, sob a forma de inconformismo, de sofrimento, de angústia, mas que se relaciona com valores como a liberdade e a esperança. *Madalena*, a nosso ver, é o foco para onde convergem esses discursos: legados de uma cultura patriarcal e machista... Marcas que repercutem a aparência enganadora do mundo... Ecos de uma sociedade opressora... Lembranças de

uma cegueira social... Vozes que continuam existindo... Vozes que continuam podendo ser desfeitas...

Referências

BAKHTIN, Mikhail; (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo – Livro 2: Experiência vivida*. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BORGES FILHO, Ozíris. *Espaço e literatura: introdução à topoi-análise*. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.

CHEVALIER, Jean.; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 19. ed. Rio de Janeiro. José Olympio, 2005.

CUNHA, Teresa Sobral. Miguel Torga 1907-199 – *A Voz do Chão*, 2007, p. 1-7. Disponível em: <http://purl.pt/13860/1/adolfo-rocha.htm>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

GIROLA, Maristela Kirst de Lima. A nova mulher e a transformação do romance português: revoluções sociais e literárias. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*. Belo Horizonte, v. 18. n. 1. p. 97-122, 2013.

JOÃO, São. *Bíblia Sagrada*. Evangelho de São João 8:3-5. São Paulo: Ed. Paulinas, 1983, p. 1282-1312.

LISBOA, Eugénio. *Poesia Portuguesa: do “Orpheu” ao Neo-Realismo*. Col. Biblioteca Breve, n. 55. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1980. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/290859778/Orpheu-Ao-Neo-realismo>. Acesso em 18 nov. 2018.

LOURENÇO, Eduardo. “Um nome para uma obra”. In: *Aqui, neste lugar e nesta hora: actas do primeiro congresso internacional sobre Miguel Torga*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 1994, p. 277-284.

PONCE DE LEÃO, Isabel Vaz. *O essencial sobre Miguel Torga*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2007.

ROCHA, Clara Crabbe. *O espaço Autobiográfico em Miguel Torga*. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.

ROCHA, Clara Crabbe. A obra é a sua biografia. *Jornal de Letras*, Ano XX, n. 793, 2001, p. 18.

TORGA, Miguel. *Diário*. Vol. XIII a XVI. 5. ed. Alfragide: D. Quixote, 2011.

TORGA, Miguel. *Diário*. Vol. XII. 2. ed. Coimbra: Edição do autor, 1977.

TORGA, Miguel. *Bichos*. 7. ed. revista. Coimbra: Coimbra Editora, 1970 [1940].

Missa como hipergênero textual

MARIA CECÍLIA OLIVEIRA

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: ceciliamaria976@gmail.com

GEOVANE FERNANDES CAIXETA

Doutor em Estudos Linguísticos e Docente do Curso de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: geovane@unipam.edu.br



Resumo: A missa, ou Celebração Eucarística, é um evento típico de interação face a face e envolve vários gêneros. O conjunto de gêneros ritualizados na missa forma um macroenunciado ordenado e articulado. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo identificar as restrições (condições) que permitem afirmar que a missa é um hipergênero textual. Para esse propósito, apoia-se teoricamente em Cechinato (2002), Cuttaz (1961), Rouet (1981), Bakhtin (2010 [1952-3]), Bazerman (2009), Bonini (2004; 2011), Dionísio (2008), Maingueneau (2008; 2006; 2004), Marcuschi (2008; 2005), entre outros. O hipergênero textual missa requer dos participantes obediência a regras sociais e religiosas. Esse hipergênero impõe aos participantes, fiéis e sacerdote, um padrão de comportamento que colabora para o reconhecimento de que a missa é uma atividade social e religiosa historicamente construída. Reconhecer a missa como um hipergênero textual é reconhecer nela uma multimodalidade constitutiva que deve ser compreendida como uma ocorrência semiótica.

Palavras-chave: Missa. Hipergênero. Multimodalidade. Semiótica.

Abstract: The Mass, or Eucharistic Celebration, is a typical face-to-face interaction event which includes several genres. The set of ritualized genres in Mass configurate an ordered and articulated macro enunciation. In this sense, this article aims to identify the conditions that classify the Mass as a hyper-genre. For this purpose, it is theoretically based on Cechinato (2002), Cuttaz (1961), Rouet (1981), Bakhtin (2010 [1952-3]), Bazerman (2009), Bonini, Maingueneau (2008, 2006, 2004), Marcuschi (2008, 2005), among others. The hyper-genre Mass requires participants to obey social and religious rules. It imposes on its participants, believers and priest, a standard of behaviour that contributes to recognizing the Mass as a historically constructed social and religious activity. To recognize the Mass as hyper-genre means considering it as a constitutive multimodality that must be understood as a semiotic occurrence.

Keywords: Mass. Hyper-genre. Multimodality. Semiotics.

1 Considerações iniciais

Há uma abundante literatura acerca da história da missa e do modo como ela foi se alterando no tempo. Entre 1962 a 1965, foram realizadas várias conferências na Igreja Católica, as quais culminaram no Concílio do Vaticano II. Um dos temas discutidos foi a reforma de toda a Liturgia do Rito Romano. Em

conformidade com esse Concílio, os ritos deveriam adaptar-se às exigências de cada tempo, a fim de que os mistérios celebrados fossem mais facilmente compreendidos e vividos pela Igreja. Diante disso, o Missal Romano, conjunto de instruções que devem ser obedecidas para a celebração da Santa Missa, sofre alterações, as quais foram sendo apresentadas aos padres e aos bispos nas várias edições desse Missal.

Constam do Missal Romano instruções acerca da estrutura geral da missa e de suas respectivas partes. No Missal, pode-se perceber, com clareza, o modo de organização de uma missa: *Ritos Iniciais, Rito da Palavra, Rito Sacramental e Ritos Finais*. Em cada uma dessas partes, estão presentes orações, cantos, monições e atitudes diversas dos celebrantes e dos participantes da celebração. Em função dessa configuração, podem-se apresentar estas afirmações: a) a missa é um gênero textual com conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, em conformidade com as ideias de Bakhtin (2010); b) a missa é um gênero textual com funções sociocomunicativas facilmente identificadas, as quais são, ideológica e discursivamente, ações tipificadoras dos sujeitos envolvidos, em conformidade com as ideias de Bazerman (2009).

A aceitação apressada dessas duas afirmações pode fazer com que se deixe de dar relevância a uma característica peculiar desse evento chamado missa: nela estão embutidos vários gêneros, os quais revelam outra idiossincrasia da Celebração Eucarística: seu caráter multimodal, multitextual, portanto semiótico. Em virtude dessa idiossincrasia e da percepção de que ela é uma unidade discursiva (apenas um evento), este texto apresenta o seguinte questionamento, para o qual se busca(m) resposta(s): quais as restrições (ou condições) para que se considere a missa um hipergênero textual? O objetivo geral da pesquisa é identificar as restrições (condições) que permitem afirmar que a missa é um hipergênero textual.

Há uma carência de estudos em que se promovam discussões em favor dos recursos verbais e não verbais, discursivos e ideológicos, retóricos e textuais constitutivos de uma missa, caracterizando-a como um macroenunciado, ou seja, um hipergênero textual. Nesse sentido, é necessário um estudo cujo foco de interesse seja a identificação das restrições do hipergênero textual missa. A realização de um estudo nessa direção contribuiria não só para enriquecer os já empreendidos acerca da missa numa circunscrição religiosa, mas também para sustentar aqueles que porventura vislumbram a missa como uma prática sociocomunicativa multimodal, multitextual e hipergenérica.

Nesta pesquisa, recorreu-se à pesquisa bibliográfica. O rastreamento bibliográfico dividiu-se em dois grupos temáticos. O primeiro grupo focou a missa na e pela história; para tal foram selecionadas as seguintes fontes: Cechinato (2002), Cuttaz (1961), Rouet (1981), CELAM (2004), entre outros. O segundo grupo focou as noções de gêneros textuais, hipergêneros textuais e multimodalidade; os autores selecionados foram os seguintes: Bakhtin (2010 [1952-3]), Bazerman (2009), Bonini (2011; 2004), Dionísio (2008), Jewitt (2009), Maingueneau (2008; 2006; 2004), Marcuschi (2008; 2005), Miller (1994), Swales (1990) e Reboul (2004), entre outros. Após o fichamento dessas obras, foi feito um cruzamento das informações do primeiro grupo temático com as do segundo, a fim de identificar as restrições (condições) para que se possa considerar a missa como um hipergênero textual.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para que se compreenda a “missa” como um macroenunciado articulado e sistematizado. Em virtude disso, espera-se também que seja demonstrado que a Celebração Eucarística é uma construção histórica e cultural marcada por uma semioticidade diversa e praticamente estável.

2 Características do hipergênero textual

As contribuições de Bakhtin (2010) são imprescindíveis em quaisquer análises acerca de gêneros do discurso. A tripla dimensão constitutiva dos gêneros (o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional), apresentada por Bakhtin, permite que se percebam os gêneros não só no interior de suas condições de produção, mas também nos propósitos das diferentes esferas de atividades em que os homens se envolvem. Para esse estudioso, todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem por meio de enunciado orais e escritos, concretos e únicos. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas também, acima de tudo, por sua construção composicional.

Embora não tenha a preocupação de propor classificações de gêneros textuais, Bazerman (2009) desenvolve a noção de sistema de gêneros. Por meio dessa noção, o teórico analisa os comportamentos dos indivíduos em contextos institucionais marcadamente regularizados. Essa noção possibilita a percepção do modo como os indivíduos produzem instâncias particulares (individuais) de significação e de valores no interior de campos discursivos tipificados, com o propósito de agirem dentro de sistemas complexos e articulados. Os estudos de Bazerman (2009) permitem que se diga que a socialização, própria do homem, que é predominantemente verbal, decorre da articulação de gêneros textuais nas e das mais diversas esferas institucionais. Isso significa ainda dizer que os seus estudos articulam a compreensão das interações verbais com a das relações entre sujeitos situados social e historicamente. Por fim, para Bazerman (2009), os gêneros textuais são ações tipificadoras da conduta dos sujeitos nas mais diversas instituições.

Em conformidade com Maingueneau (2006), o hipergênero textual é formado por outros gêneros textuais de forma agrupada e ordenada. De acordo com esse teórico, o hipergênero textual forma um todo discursivo-textual. Assim, um hipergênero textual, na sua composição e no seu funcionamento, é regulado por convenções retórico-textuais e retórico-discursivas estáveis. Para Bonini (2011), os gêneros são produzidos em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior (um grande enunciado). Esse agrupamento seria o hipergênero textual.

Os mesmos critérios para delimitar um gênero textual (conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, conforme Bakhtin (2010)), podem contribuir para a delimitação de um hipergênero textual. No entanto, na delimitação de um hipergênero textual, deve-se considerar que determinados gêneros textuais se agrupam para formar um macroenunciado. Segundo Bonini (2011), as convenções retórico-textuais regulam a estruturação composicional do hipergênero textual, uma macroestrutura retórica potencial, que orienta a disposição e o encaixamento dos gêneros textuais, a partir de

certas unidades e movimentos retóricos prototípicos. Em geral, há uma cadeia de referenciação temática e genérica ligando as unidades básicas entre si, criando situações de hiperconexões.

O núcleo teórico deste trabalho se ocupa da conceituação de hipergênero partindo de Bakhtin (2010 [1952-53]), sendo assim possível estabelecer os critérios a serem levados em consideração para determinar o hipergênero como um enunciado, ou seja, como uma macrounidade discursivo-textual. Segundo Bonini (2011, p. 691), “o gênero, como uma unidade de interação linguageira, está imerso numa série de relações contextualizadoras que lhe são constitutivas”. “As práticas sociais de uma comunidade discursiva se realizam através de gêneros, hipergêneros, mídias, e sistemas de gêneros, embora esses últimos não necessariamente existam nos limites de uma comunidade.” (BONINI, 2011, p. 691-692).

Maingueneau (2006, p. 244) assim se expressa acerca do hipergênero:

Trata-se de categorizações como “diálogo”, “carta” “ensaio”, “diário” etc. que permitem “formatar” o texto. Não se trata, diferentemente do gênero do discurso, de um dispositivo de comunicação historicamente definido, mas de um modo de organização com fracas coerções que encontramos nos mais diversos lugares e épocas e no âmbito do qual podem desenvolver-se as mais variadas encenações da fala. O diálogo, que no Ocidente tem estruturado uma multiplicidade de textos ao longo de uns 25000 anos, é um bom exemplo de hipergênero. Basta fazer que conversem ao menos dois locutores para se poder falar de “diálogo”.

Conceituado como um gênero maior, o hipergênero, de modo agrupado e ordenado, é formado por gêneros. É composto por um todo discursivo-textual. A composição e o funcionamento dessa macrounidade genérica são regulados por convenções retórico-textuais e retórico-discursivas estáveis. Contudo, convenções aplicadas ao gênero são relativamente estáveis, suficientemente para que o hipergênero se torne socialmente reconhecido como uma extensão textual unificada, e não um simples aglomerado de textos, mas um conjunto: “gêneros, por vezes, são produzidos em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior (um grande enunciado) que estou chamando de hipergênero” (BONINI, 2011, p. 691).

São as convenções retórico-textuais que regulam a estruturação composicional do hipergênero, uma macroestrutura retórica potencial, que orienta a disposição e encaixamento dos gêneros, a partir de certas unidades e movimentos retóricos prototípicos. As unidades retóricas mais típicas são aquelas recorrentes em quase todos os exemplares. Em geral, há uma cadeia de referenciação temática e genérica ligando as unidades básicas entre si. (BONINI, 2011).

3 O hipergênero textual missa

É consensual que o termo “hipergênero” designa um conjunto de gêneros típicos que se agrupam de modo ordenado e articulado. A missa é um evento típico de interação face a face e pode mostrar questões relacionadas à oralidade e à escrita envolvendo vários gêneros. Esse conjunto de gêneros forma um macroenunciado

orientando o seu funcionamento como um sistema de atividade social. Para regular as celebrações eucarísticas, ou missa, e expor as normas a que se deverá obedecer, a Igreja Católica orienta-se pelo *Missal romano*. Baseando-se nas orientações do *Missal romano*, propõe-se, num nível macroestrutural, esta configuração do hipergênero *missa*:

Quadro 1: Configuração do hipergênero textual missa

HIPERGÊNERO TEXTUAL MISSA	
<i>Nível global</i>	<i>Nível específico</i>
Ritos Iniciais	Comentário Introdutório à missa do dia Canto de Abertura Acolhida Antífona de Entrada Ato Penitencial Hino de Louvor Oração Coleta
Rito da Palavra	Primeira Leitura Salmo Responsorial Segunda Leitura Aclamação ao Evangelho Proclamação do Evangelho Homilia Profissão de Fé Oração da Comunidade
Rito Sacramental	Oferendas Canto/Procissão das Oferendas Orai Irmãos e Irmãs Oração sobre as Oferendas
	Oração da Eucarística Prefácio Consagração Louvor Final
	Comunhão Pai Nosso Abraço da Paz Cordeiro de Deus, Canto/Distribuição da Comunhão Interiorização Antífona da Comunhão Oração após a Comunhão
Ritos Finais	Mensagem Comunicados da Comunidade Canto de Ação de Graças Bênção Final

Essa proposta de configuração da missa mostra o conjunto de gêneros textuais que compõe o que se está chamando de hipergênero textual missa. No nível específico, estão apontados os gêneros que, juntos e/ou ordenados, sistematizam a Celebração Eucarística. São a acolhida, os cantos, as orações, a aclamação e a proclamação do evangelho, a homília, as mensagens, a bênção final, entre outros. Nessa perspectiva, essa configuração nos sinaliza que a missa é um hipergênero caracteristicamente multimodal. A missa, como hipergênero, caracteriza-se, em sua realização, por uma

semiotividade diversa, englobando linguagem verbal e não verbal. A multimodalidade é assim um atributo do hipergênero textual missa; portanto uma condição necessária.

O hipergênero textual missa requer dos participantes obediência a regras sociais e religiosas. Nesse sentido, impõe aos participantes um padrão de comportamento que colabora para o reconhecimento de que ela é uma atividade social e religiosa historicamente reconhecida como tal. Para o hipergênero textual missa concorre uma multiplicidade de recursos semióticos. Como exemplo dessa multiplicidade de recursos semióticos, têm-se os gestos e as posições do corpo. Os gestos e as posições do corpo, por serem definidos e configurados para que, simbolicamente, desempenham determinadas funções, são constitutivos de uma missa. Numa missa, o corpo tem expressão e significados já consagrados: por exemplo, os fieis e o sacerdote, ora permanecem de pé, ora permanecem sentados, ora ajoelham-se, ora ficam em silêncio. Tanto este como aqueles fazem encenações com os braços. São manifestações de linguagem específicas e próprias de uma missa. Essas manifestações estão em favor de uma multitextualidade constitutiva do hipergênero textual missa. São, enfim, restrições constitutivas da semiotividade da Celebração Eucarística.

Para Cechinato (2002, p. 17-18), “a expressão corporal também é colocada a serviço da glória de Deus. Mas a Igreja é moderada nessa questão de gestos, porque seria um desastre, no culto divino, a determinação de gestos que saíssem forçados. O gesto só tem sentido quando manifesta uma libertação interior.” Concorrem para a composição de uma missa os seguintes gestos: sentar-se, ficar de pé ou de joelhos, fazer a genuflexão, inclinar-se, participar de procissões, levantar ou juntar as mãos, prostrar-se, silenciar-se, entre outros. Todos esses gestos são carregados de significados simbólicos. Para a realização de uma missa, há outras manifestações dotadas de significados, como as vestes do sacerdote, o altar, os objetos. Toda essa gestualidade é necessária para que se criem uma ambiência específica para a realização do rito eucarístico.

A multitextualidade e a multimodalidade são assim um atributo do hipergênero textual missa. Mais que uma realização num ambiente físico, a missa constitui-se como tal na criação de uma ambiência carregada de semioses. A prática da celebração religiosa segue um “roteiro semiótico” que, ao longo de muitos anos, tem se consolidado como um agrupamento ordenado de um conjunto de gêneros típicos. Disso se pode afirmar que um hipergênero é relativamente estável e encontra-se aberto à incorporação de novos gêneros e à alteração dos padrões de organização. No entanto, em se tratando de domínios discursivos ideologicamente rígidos e dogmáticos, como o religioso, as incorporações são menos recorrentes. O Missal Romano é um instrumento para garantir a integridade da celebração eucarística. Desse modo, a (quase) instabilidade do hipergênero textual missa está ideologicamente assegurada. Isso significa dizer que a estrutura e os propósitos do hipergênero textual missa estão garantidos por um documento pouco flexível.

3 Considerações finais

A proposta de identificar as restrições para o hipergênero textual missa requer uma abordagem de sua multimodalidade constitutiva, uma vez que, nas celebrações

eucarísticas, há uma diversidade de ações delineadas por manifestações de linguagem verbal e não verbal. Segundo Jewitt (2009), a multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que se concentra na análise e na descrição do repertório de recursos geradores de sentido usados pelas pessoas (recursos visuais, falados, gestuais, escritos, tridimensionais, entre outros) em diferentes contextos. A multimodalidade é assim um atributo do hipergênero textual missa, o qual, portanto, deve ser compreendido também como uma ocorrência semiótica. Como exemplo da multiplicidade de recursos semióticos numa missa, têm-se os gestos e as posições do corpo, os quais desempenham, simbolicamente, determinadas funções que colaboram na configuração e no funcionamento do hipergênero textual missa.

O caminho teórico para identificar as restrições para o hipergênero textual missa mostra que as ações dos fiéis são contornadas e controladas, o que está em conformidade com as ideias de Bakhtin acerca do fato de que os gêneros textuais são proferidos dentro de um campo social e com as ideias de Bazerman sobre a questão de que os gêneros textuais tipificam a conduta dos homens social e historicamente. Esse caminho teórico mostra também que, em muitas práticas sociais de uma comunidade discursiva, o hipergênero textual está presente, mas percebido como um enunciado único ou como uma macroestrutura (in)decomponível, o que corresponde às ideias de Maingueneau (2006) e às de Bonini (2011). Nesse sentido, no hipergênero textual missa, o sacrifício eucarístico é o fio que estabelece a conexão dos vários gêneros que o compõem.

Para um estudo mais exaustivo acerca do hipergênero textual missa, apresentam-se, como sugestão, estes temas: a relação dialógica entre sacerdote e público; a semiose advinda dos gestos e/ou das representações cênicas; o controle dos fiéis pela imposição arquitetônica do prédio ou pela imposição religiosa; as (re)ações dos fiéis em relação ao que não está previamente estipulado; a posição dos fiéis em relação a posição do sacerdote, entre outros. Num estudo mais exaustivo, é interessante uma análise, além dos elementos macrotextuais mostrados no Quadro 1, das encenações simbólicas, ou por parte do celebrador, ou por parte do público.

Espera-se que este estudo contribua para despertar novos olhares acerca dos estudos dos gêneros multitextuais e, de modo específico, do hipergênero textual missa.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010 [1952-3].

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad.: Angela Dionísio Paiva; Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BONINI. Metodologia para o estudo dos gêneros textuais: como estudar o encaixe dos gêneros no jornal? In: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. (org.). *Gêneros textuais e referência*. Fortaleza: Prottexto – UFC, 2004. (Edição em CD-ROM).

BONINI, Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011[2009].

- CECHINATO, Luiz. *A missa parte por parte*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- CELAM (Conselho Episcopal Latino-americano). *Manual de liturgia 1: a celebração do Mistério Pascal: introdução à celebração litúrgica*. São Paulo: Ed. Paulus, 2004.
- CONGREGAÇÃO PARA O CULTO DIVINO E A DISCIPLINA DOS SACRAMENTOS. *Missal romano*. Roma, 2002. Disponível em: <http://www.liturgiacatolica.com/missal-romano.html>. Acesso em: 28 set. 2017.
- CUTTAZ, F. *Nossa missa: poder e prática*. São Paulo: Edições Paulinas, 1961.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. ver. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 119-132.
- JEWITT, Carey. (ed.) *The routledge handbook of multimodal analysis*. New York: Routledge Press, 2009.
- MAINGUENEAU, Dominique. *O discurso literário*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- MAINGUENEAU, D. Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (org.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2004. p. 43-58.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.
- MILLER, Carolyn. Genre as social action. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. *Genre and the new rethoric*. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994. p. 23-42.
- SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROUET, A. *A missa na história*. São Paulo: Edições Paulinas, 1981.

A língua banguela, território de identidade negroafricana em Minas Gerais

YEDA PESSOA DE CASTRO

Professora aposentada da UFBA, etnolinguista, doutora em línguas africanas (UNAZA, CONGO). Consultora em Línguas Africanas do Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo. Autora de *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afrobrasileiro* (Academia Brasileira de Letras/ Topbooks Ed.) e *A língua mina-jeje: um falar africano em Ouro Preto no séc. XVIII* (Fundação João Pinheiro).

E-mail: yedapessoa@uol.com.br



Resumo: Considerando que a língua substancia o espaço de identidade de um povo e o léxico é espelho da cultura, as marcas de africania na *língua banguela* e nos cantares *vissungos* denunciam a sua matriz umbundo da região angolana de Benguela e, ao mesmo tempo, reverte o estereótipo recorrente de que o escravizado negro era “uma coisa só”, o africano, sem nome, língua e identidade própria. Umbundo, falado pelo povo ovimbundo, pertence ao grupo bantuideo de línguas do ramo Benue-Congo, da região centro sul de Angola, de onde foram trazidos grandes contingentes de escravizados para o Brasil, durante o século XVIII, a fim de atender a demanda de mão de obra escravizada nos garimpos do interior de Minas Gerais. Presentemente, a chamada *língua banguela*, um falar afrobrasileiro local, lexicalizado pelo umbundo, assim como os cantares *vissungos* persistem como traços marcantes de um território de identidade negroafricana no Brasil.

Palavras-chave: Línguas africanas. Identidade. Vissungos. Mineração.

Abstract: Considering that language substantiates a people's identity space and that lexicon is a mirror of culture, *africania* marks in *banguela language* and in *vissungos* chants denounce its umbundo matrix from the Angolan region of Benguela, and, in the meantime, reverts the recurrent stereotype of the black enslaved as being “the same thing”, the African with no name, language and own identity. Umbundo, spoken by the Ovimbundo people, belongs to the Bantuideo language group of Benue-Congo branch, in Angola South central region, from where a large number of enslaved Africans was brought, during the XVIII century so as to meet the demand of slave labor in Minas Gerais minings. Nowadays, the so called *banguela language*, a local Afro-Brazilian way of speaking, lexicalized by the umbundo, as well as the *Vissungos* singing persist as striking traits of a black African territory in Brazil.

Keywords: African languages. Identity. Vissungos. Mining.

1 Premissas

A partir do pressuposto de que a língua substancia o espaço de identidade de um povo e o léxico é espelho da cultura, para suprir a documentação oficial sobre o tráfico transatlântico que foi queimada por ordem governamental em 1890, na qual poderíamos encontrar mais indícios da procedência do contingente

humano africano transladado pelo tráfico para o Brasil, como recurso metodológico fomos buscar, por meio de uma análise etnolinguística, as evidências projetadas pelo estudo diacrônico da inserção dos aportes lexicais de matriz africana correntes, por um lado, no português brasileiro em geral e, por outro, resguardados em sistemas lexicais por determinados grupos socioculturais como modo de competência simbólica, sem produtividade linguística, numa expressão de resistência e reconstrução da identidade etnocultural dos seus integrantes. Identificados seus étimos prováveis ou precisos, chegaremos às origens dos seus falantes e, conseqüentemente, às línguas africanas que foram faladas no Brasil, sua distribuição e regiões de concentração em território colonial e imperial brasileiro.

Embora de tradição já firmada na linguística moderna, preferimos não falar de “empréstimos” devido ao “seu cunho eufemístico, ou melhor, por sua extraordinária polidez” (SAID ALI, 1957, p. 183). O alcance do significado do termo *aporte* vai além do atribuído ao termo empréstimo. Não se trata tão somente de “empréstimos ao vocabulário” resultantes de “troca bilateral de línguas em presença”, como quer Bonvini (2002, p.148), mas da apropriação de termos novos para denominar objetos recém-adquiridos, da necessidade de expandir o léxico para descrever e cobrir um fato social que era a presença do africano escravizado em terras brasileiras. Era a transformação de suas africanidades em nossas africanias, a começar por adquirir um novo falar como segunda língua, nele introduzindo hábitos linguísticos de suas línguas nativas através de um processo que alguns linguistas consideram apenas como resultado de “transmissão linguística irregular no aprendizado imperfeito, sem letramento, de uma segunda língua”, uma explicação que por si só não basta pela invisibilidade da participação das línguas negroafricanas nesse processo (cf. CASTRO, 2003).

2 As origens

As fontes históricas existentes, acrescidas das evidências encontradas no estudo dos lexemas de base africana nos falares brasileiros, tornam evidente que a maioria dos quatro milhões de escravizados trazidos pelo tráfico para o Brasil, ao longo dos séculos XVI a XIX, era procedente da África Subsaariana, região localizada abaixo do deserto de Saara, em territórios da família linguística Níger-Congo (GREENBERG, 1966) com cerca de 1.436 línguas e mais de 400 milhões de falantes (HEINE; NURSE, 2000, p.10). Esses territórios, denominados por alguns estudiosos de África Negra, concentram a população negra do continente, cujas línguas, aqui intituladas de negroafricanas, estão assim distribuídas em duas grandes regiões etnolinguísticas:

- REGIÃO BANTO, ao longo da extensão sul da linha do equador onde são faladas mais de 500 línguas tipologicamente assemelhadas (CRYSTAL, 1997, p. 316), oriundas de um tronco linguístico comum no passado denominado de PROTOBANTO. Segundo os dados contidos na documentação histórica existente e nas evidências linguísticas levantadas até agora, dos quatro milhões de negros então escravizados no Brasil, 75% eram banto-falantes, principalmente de três línguas angolanas, das zonas linguísticas H (kimbundo e kikongo) e R (umbundo), na classificação de Güthrie (1948):

- ✓ KIMBUNDO, falado nos territórios dos antigos reinos do Kongo e do Ndongo, denominado pelos portugueses de Angola, de Ngola, título do soberano local. KIKONGO, falado na região do antigo reino do Kongo, no norte de Angola estendendo-se até o Congo Brazzaville.
 - ✓ UMBUNDO, da região de Benguela, no centro sul da costa angolana, a língua nacional angolana com o maior número de falantes em seu território.
- REGIÃO OESTEAFRICANA, tradicionalmente chamada de sudanesa, termo já em desuso, abrange territórios que vão do Senegal à Nigéria, incluindo Burkina-Fasso, na África Ocidental, ao longo dos quais são faladas mais de 800 línguas tipologicamente diferenciadas, pertencentes a três grandes famílias linguísticas: Níger-Congo, Afro-Asiática e Nilo-Saariana. Não derivam, portanto, de uma língua ancestral única, a exemplo do protobanto em relação às línguas do grupo banto, razão por que não estão denominadas por um termo linguístico que contemplasse todas elas, mas pela sua localização geográfica continental, ou seja, a África do Oeste. Seus principais representantes no Brasil, trazidos do Golfo do Benin, foram falantes de YORUBÁ e de línguas do grupo EWE-FON ou GBE.
 - ✓ YORUBÁ é uma língua única, constituída por um grupo de falares regionais correntes no sudoeste da Nigéria, entre eles, Ijexá, Oyó, Ifé, Ondô, Egbá, e NAGÔ do Reino de Ketu, no Benin atual, denominação pela qual ficou conhecida no Brasil.
 - ✓ EWE-FON ou GBE é um conjunto de línguas tipologicamente muito próximas, entre elas, Mina, Ewe, Gun, Fon, Mahi, em territórios de Gana, Togo e entre as quais se destaca a língua FON, numericamente majoritária na região, falada pelos fons ou daomeanos, concentrados geograficamente no planalto central de Abomé, capital do antigo Reino do Daomé, na atual República do Benin.

3 O termo “banto”

Na sua escrita original BANTU, em português BANTO, plural de *muntu*, significando povos, pessoas, foi proposto pelo linguista alemão Wilhelm Bleek na obra *Comparative Grammar of South African Languages*, publicada em Londres, em 1862, a fim de nomear um grande grupo de línguas que encontrara ao estudar as línguas sul-africanas e avançou na hipótese de que esse notável número de línguas, com características comuns, teria origem em uma língua única e antiga, que denominou de PROTOBANTO, possivelmente falado há quatro milênios atrás, hipoteticamente reconstruído com base nos dados fonéticos recolhidos de algumas línguas atuais (m-Meeussen, 1967). Só mais tarde BANTO, de termo linguístico passou a ser usado pelos estudiosos de outras áreas para denominar um território com mais de 300.000.000 de indivíduos e um número estimado em 500 línguas de substrato linguístico único, faladas em 21 países ao longo de 9.000.000km² na extensão sul do continente, abaixo da linha do Equador: Camarões, República Centro Africana, Guiné Equatorial, Gabão, Angola, Namíbia, República Popular do Congo, República Democrática do Congo (RDC) Burundi, Ruanda, Uganda, Tanzânia, Quênia, Malavi, Zâmbia, Zimbábue, Suazilândia, Botsuana, Lesoto, Moçambique e África do Sul.

No Brasil, o termo começou a se popularizar a partir de 1976, quando o antigo Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, na direção do professor Guilherme de Souza Castro, inaugura o ensino de uma língua banto no Brasil com o curso de kikongo, ministrado pelo professor congolês Nlandu Ntotila, da Universidade Nacional do Zaire, com grande procura por parte de membros da comunidade afrorreligiosa baiana e de associações de diversos grupos de capoeira angola e regional. Convém ressaltar que a denominação BANTO só passou a ser usada na História da África a partir do século XIX, após a divulgação da obra mencionada de Wilhelm Bleek. Logo, é um termo relativamente recente que também não faz parte da nossa história colonial, tanto que nunca foi empregado, e nem seria o caso, para intitular qualquer uma das manifestações de religiosidade de matriz banto no Brasil, o que tradicionalmente é feito pela identificação das regiões geográficas de suas origens, *congo, angola, benguela*. Essa última encontra-se na chamada *língua banguela* dos *vissungos*, cantos de trabalho na região diamantina de Minas Gerais que foram registrados por Aires da Mata Machado Filho no estudo *O negro e o garimpo em Minas Gerais*, publicado inicialmente em 1943, pela Editora José Olympio, no Volume 42 de Coleção Documentos Brasileiros.

A propósito, também vale dizer que o emprego do termo YORUBÁ na História da África se deu a partir do século XIX, após a publicação do vocabulário de Samuel Ajayi Crowther, *The Vocabulary of the Yoruba Language*, cuja primeira edição é de 1843. Como testemunho, as “nações” afrorreligiosas de matriz yorubá no Brasil nunca foram identificadas como tal, sempre chamadas de nagô, ketu, ijexá, de acordo com as denominações regionais onde se situam na Nigéria e no Benin (cf. CASTRO, 2001). Originalmente proposto para nomear a língua, atualmente aplica-se a um grupo etnolinguístico constituído por vários milhões de indivíduos concentrados na parte ocidental da Nigéria e em Ketu, nos territórios circunvizinhos da República do Benin. Além de usarem yorubá como língua comum, estão unidos por uma cultura de tradição ancestral, tendo como centro religioso a cidade nigeriana de Ile-Ifé, considerada por eles como o Berço da Humanidade. Entre nós, o emprego YORUBÁ em lugar de NAGÔ começou a ser popularizado a partir de 1961, depois do curso ministrado pelo professor nigeriano Ebenezer Lashebikan, no antigo Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, à época sob a direção do seu idealizador e primeiro diretor o humanista português George Agostinho da Silva. O curso contou com grande afluência de integrantes das comunidades religiosas afrobrasileiras locais.

4 A presença “banto”

Aqueles primeiros contingentes, inicialmente em número reduzido de “duas dezenas de escravos da Guiné, machos e fêmeas, para servir no Colégio dos Jesuítas” segundo a solicitação do padre Manuel da Nobrega em carta datada de 1568, dirigida da Bahia à Coroa Portuguesa (SILVA NETO, 1962, p. 83), alcançaram ao longo dos três séculos seguintes a cifra estimada em quatro milhões de indivíduos, entre os quais cerca de 75% transplantados da África Subequatorial, do mundo banto-falante, que foram distribuídos por todo o território do Brasil colonial e imperial (o tráfico externo foi extinto em 1850) como mão de obra escravizada nas plantações, na mineração, nas

charqueadas, no pastoreio, na pesca, enfim, em todas as atividades braçais exigidas pela colonização (cf. SILVA, 2002). Para o desbravamento do sertão adentro durante as entradas e bandeiras, os negros, em maioria, ao contrário dos indígenas que eram necessários na caminhada por conhecerem a mata, restavam em parte estacionados nos sítios onde antes haviam pousado, a fim de assegurar para a Coroa Portuguesa, com a benção de missionários católicos, a ocupação e posse da terra. Assim surgiram aldeias e povoados interioranos que dariam lugar aos mais de 3.000 quilombos atuais mapeados pela Fundação Cultural Palmares, espalhados por todo o país e propugnando, junto ao Estado brasileiro, pelo direito àqueles territórios por eles ocupados desde os tempos coloniais, onde preservam a sua identidade étnico-cultural de prevalência banto, evidente nos seus topônimos Quilombo, Kalunga, Macaco, Catumbi, entre outros (cf. SILVA, 2002).

Quanto às línguas do grupo banto, a sua principal característica é o elaborado sistema de classes nominais de prefixos constituído, nas zonas linguísticas H, do kikongo e do kimbundo e R, do umbundo na classificação de Güthrie (1948), por 10 pares de prefixos, em algumas línguas chegam a 19, que se ordenam para exprimir:

- a oposição singular e plural dos nomes pelos prefixos /*mu-*, *ba-*/ da classe 1/2, especificamente para designar seres humanos: *mu.ntu* / *ba.ntu*, pessoa/s, *mu.leke*, *ba.leke*, garoto/s, *mu.kama*, *ba.kama*, companheira/s;

- o aumentativo com prefixo *ki-*: *ki.bungo*, lobão, *ki.zomba*, festança, *ki.njo*, casarão;

- o diminutivo com o prefixo *ka-*: *ka.mundongo*, ratinho, *ka.fofo*, *quartinho*, *ka-njo*, casinha, *ka.rimbo*, sinete;

- o locativo com prefixo *mu-* *mu.nzo* (no kikongo) e *mu.njo* (no kimbundo), dentro da casa ou para casa;

- o infinitivo dos verbos é marcado pelo prefixo /*ku-*/, que funciona à semelhança do marcador *to* do infinitivo verbal em inglês (*to speak* = falar), e finalizado pela vogal /-a/ como no sufixo da primeira conjugação /-ar/ dos verbos em português padrão. Cf. *ku.koxil.a*, *cochil.ar*, *ku.xing.a*, *xing.ar*, *ku.samb.a*, *samb.ar*, *rez.ar*.

- apenas em umbundo os nomes da classe 5 são marcados pelos prefixos /o-/ singular e /e-/ plural. Cf. Umb. *ongombe*, *onzo*, x Kik. *ngombe*, *nzo*, tambor, casa.

5 Marcas do legado “banto”

No século XVII, o contingente banto era de tal ordem na cidade da Bahia, antigo nome da cidade do Salvador, que motivou o padre Pedro Dias a escrever *A arte da língua de Angola*, uma gramática do kimbundo falado na Bahia, publicada em 1687, em Lisboa, com o objetivo de facilitar o trabalho de catequese ao instruir os jesuítas para falar a língua dos “25.000 etíopes”, segundo o testemunho do Padre Antônio Vieira (cf. SILVA NETO, 1962, p. 82), que se encontravam naquela cidade sem, obviamente, falar português. Como Luanda, Aruanda, terra dos ancestrais no imaginário brasileiro, não podia mais suportar o volume do contingente humano exigido pelo tráfico transatlântico, pois também fornecia escravizados para outras colônias das Américas e do Caribe, o porto de Benguela, na região ovimbundo, passou a ser o segundo porto mais importante do tráfico para o Brasil a partir do século XVIII, após a descoberta das

minas em Minas Gerais. Dessa época até 1845, mesmo depois da sua proibição para o Brasil em 1830, o tráfico transatlântico também se dirigiu para o porto de Quelimane, no extremo norte de Moçambique, na contracosta, de onde, segundo a documentação histórica existente, entre 1813 e 1820, saíram anualmente para o Brasil cerca de dez mil escravizados (UEM, 1982, p.102). Essa região banto está localizada na zona linguística P de Güthrie (1948), onde se destacam as línguas makwa e makonde, mais próximas entre si do que com as línguas faladas em Angola, geograficamente mais distantes. No entanto, Moçambique nunca chegou a alcançar cifras por demais proveitosas com o tráfico que era dirigido para o nordeste, devido aos custos das viagens transatlânticas com percurso mais longo, em comparação ao volume do contingente estimado em 255.000 escravizados importados naquele período para o Rio de Janeiro e destinados, em sua maioria, para a zona de mineração (BOXER, 1963, p. 87). Comprovação deste fato é a relativamente menor ocorrência de folgedos tradicionais e de *guardas* (irmandades) denominadas de *moçambique* na região do nordeste em compração com Minas Gerais, onde muitas são chamadas de *moçambiques* e *congós*. Entre elas, a *Guarda de Moçambique e Congo do Reinado 13 de Maio de Nossa Senhora do Rosário*, em Belo Horizonte, sob a liderança de D. Isabel Cassimiro das Dores Gasparino, a Rainha Conga de Minas Gerais, falecida em 2015, aos 76 anos.

O tráfico, principalmente para Pernambuco e Bahia, devido ao comércio de exportação do tabaco do recôncavo baiano para a chamada Costa da Mina, que se estabeleceu no século XVIII, não teve a mesma importância do de Benguela em direção ao Rio de Janeiro, a ponto do local de desembarque dos milhares de escravizados trazidos para a então Capital da colônia, e, daí, distribuídos por regiões do sul e sudeste, ficar conhecido por *Cais do Valongo*, em que *valongo* significa *desembarcadouros* em umbundo (cf. *ovilonga*, plural de *ochilonga*; DANIEL, 2003, s. v.). Hoje, o Valongo surge como sítio arqueológico na zona portuária do Rio de Janeiro e recebeu o título de Patrimônio Histórico da Humanidade pela UNESCO em 9 de julho de 2017, por ser o único vestígio material do desembarque do africano escravizado nas Américas. Dos 5.700 indivíduos que entravam anualmente pelo Valongo, cerca de 3.000 eram enviados para os garimpos de Minas Gerais ao encontro de falantes de línguas ewe-fon ou mina-jeje, na denominação brasileira, em tão grande número que chegou a circular entre a escravaria local um linguajar de base ewe-fon registrado por Antonio da Costa Peixoto, entre 1731-41, em *A Obra Nova da Língua Geral de Mina*, o documento linguístico mais importante do tempo da escravidão africana no Brasil, só publicado em 1945, em Lisboa (cf. CASTRO, 2002). Provavelmente, com a decadência das minas e a diminuição do tráfico com o Golfo de Benin a partir de 1794, que interrompeu o curso de novas ondas culturais e linguísticas de falantes ewe-fon na região, aquele falar desapareceu sem deixar vestígios significativos frente à proeminência numérica da população banto-falante no local, cujas marcas etnolinguísticas permanecem indelévels no “canto dos vissungos e na língua banguela” em Minas Gerais (cf. GNERRE, 2006, p. 56).

6 “Vissungos”, o canto lúdico-ritual

Do substantivo umbundo *ovisungo*, plural de *ochisungo*, canto de louvor, que ocorre na expressão verbal *imba ovisungo*, louvar, exaltar em cânticos (DANIEL, 2003, s. v.). Embora considerados como *cantos de trabalho*, numa categoria que encontra críticas por parte de pesquisadores sob a alegação, segundo o etnomusicólogo José Jorge de Carvalho (2009, p.21), de que “se tivermos em mente que os seus cantantes estavam no exercício de suas atividades sob severa coerção física, ao chamá-los de “cantos de trabalho” dificilmente estaríamos refletindo o ponto de vista do sujeito que cantava”, uma ilação, portanto, contrária ao comentário feito por Aires da Mata Machado Filho, quando reconhece “a necessidade universal de trabalhar cantando” ao associar os vissungos às manifestações da mesma ordem durante fainas agrícolas em Portugal (MACHADO, 1945, p. 42). Aqui, ainda convém dar ouvidos à sabedoria popular “quem canta, seus males espanta”, querendo dizer que a arte de cantar é uma terapia de função lúdico-recreativa praticada pelo grupo não, simplesmente, por ócio ou diversão, mas, sobretudo, pela necessidade de sentir-se livre, no caso em questão, por um instante sequer da escravização.

Assim, portanto, o canto de trabalho é uma tradição comum a vários povos do mundo desde sempre e, no Brasil, servia de marcação para o compasso monótono, em tom cadenciado dos escravizados nos engenhos, moendas, plantações, na garimpagem, da senzala à casa-grande. Nessa, a *babá* (Kimb. curadora), nos braços ou na cadeira de balanço embalava os filhos da casa senhorial com acalantos que espantavam *cucas*, *tutus*, *quibungos*, *bicho pondé*, seres amedrontadores do mundo banto sempre à espreita de criancinhas desobedientes que, à noite, costumam a adormecer (cf. CASTRO, 2015, p. 530). Ademais, considerando que a religião é o ponto focal das culturas negroafricanas, em torno da qual suas vidas se centram (cf. MALINOWSKI, 1946, p. 296), as denominadas “guardas”, organizações sociorreligiosas de matriz negroafricana em Minas Gerais, como forma de reação e continuidade na opressão, alinharam-se a práticas ritualísticas da Igreja Católica, e Nossa Senhora do Rosário tornou-se a padroeira de todas as “guardas e irmandades dos pretos” em muitas regiões do Brasil, com igrejas erguidas para sua devoção no século XVIII em vários sítios, entre eles, em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e no centro histórico do Pelourinho, na cidade do Salvador. Durante sua adoração, principalmente aos domingos, o contingente escravizado, levado para as igrejas, entoava ladainhas, bênçãos e longos rosários repetidos, ainda hoje, à exaustão, o que lhes permitia, então, alongar o tempo disponível para aliviar, nesse intervalo, o sofrimento contido nas suas entranhas pela falta de liberdade e pela volta forçada ao eito, no dia seguinte, em obediência ao ditado popular, “segunda-feira é dia de branco”. Aquele momento ocupava um território livre de coação que lhes servia como meio de reconstrução de uma pertença etnocultural dos seus praticantes, no caso presente, substanciado pela *língua banguela* nos cantos de caráter lúdico-ritual do *vissungos*, que ganharam reconhecimento nacional em 1982, quando 14 deles foram gravados inicialmente no LP *O canto dos escravos*, nas vozes de Clementina de Jesus, Doca e Geraldo Firmo (cf. QUEIROZ, 2006, p. 34).

As 65 cantigas recolhidas em São João da Chapada por Aires Machado “com letra, música e fundamento”, foram por ele divididas em temas – padres-nossos, cantos

da manhã e do meio-dia, cantigas de multa, de rede e de caminho. Nelas, o traço subjacente de sentido místico no *fundamento* (teologia) manifesta-se ritualmente em funerais e durante festas religiosas, razão por que Sonia Queiroz (2006, p. 33) compreende os vissungos como “*cantos afro-descendentes de vida e morte*”. Machado Filho (1964) ainda registra um glossário de 213 itens extraídos dos cantos e da *língua banguela* ainda em circulação entre seus praticantes. Trata-se de um linguajar local de base portuguesa, lexicalizado por um repertório prefixado pela vogal /o-/, de evidente prevalência umbundo.

Vissungo 33, baseado no fundamento fornecido por Aires Machado:

“Oenda auê, a,a,a!	Vamos embora camarada, a.a!
Ukumbi oenda, auê, a.a!	O sol vai-se embora (está se pondo), camarada, a,a!
Oenda auê, a,a,a!	Vamos embora, camarada, a.a!
Ukumbi oenda auê, no calunga.”	O sol vai-se embora (está se pondo) no mar, morrendo na <i>calunga</i> que significa mar e morte.

Neste contexto, cada palavra deixa de ser apenas um significante, para tornar-se ela mesma um dos elementos construtivos do tecido de uma nova realidade elaborada como meio de resguardar a herança cultural dos seus falantes. Na interação, ao se escolher essa variedade linguística, está-se valorizando e afirmando-se sua identidade étnico-cultural, advertida na sentença recorrente em tom proverbial da Rainha Conga D. Isabel: “Quem firmou, firmou; quem não firmou, não firma mais”. Esse repertório, memorizado e apreendido por experiência pessoal – as “afrografias” de Leda Martins (1977) –, embora tenha sofrido interferência da língua portuguesa, tende a se cristalizar em razão do seu domínio ser de uso restrito aos seus participantes, o que ainda lhe confere o aspecto de “secreto” por estar fundamentado em certas formulações simbólicas em que cada palavra proferida – “a palavra-força” de Zumthor (2003, p. 75) – é mantida dentro da fidelidade ritual do apelo, da denominação dos referentes e se torna mais valorizada do que as palavras do falar cotidiano, comum. Conseqüentemente, durante seu desempenho, essas palavras oferecem maior resistência a mudanças que possam prejudicar a interlocução, a exemplo do que se observa na “língua-de-santo” dos candomblés da Bahia (cf. CASTRO, 2001). Em 2008, Neide Sampaio, no primoroso estudo *Por uma poética da voz africana*, dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da UFMG, amplia a área de pesquisa dos vissungos, enriquecendo, com novos cânticos, esse campo de estudos.

7 Revertendo estereótipos

Diante do exposto, o pretexto implícito neste estudo é ressaltar a importância dos *vissungos* como patrimônio imaterial negroafricano no Brasil e por meio da *língua banguela* reconhecer as línguas africanas na estatura de línguas e não de dialetos, no sentido depreciativo do termo como são costumeiramente tratadas entre nós. Enfim, é mais uma tentativa de reverter o estereótipo de que o negroafricano escravizado era “uma coisa só”, o africano, sem nome, língua e identidade própria, uma visão

equivocada que chega aos umbrais de nossa academia e termina por invisibilizar as línguas negroafricanas no Brasil e escamotear a participação de seus falantes na construção do português brasileiro, conseqüentemente, a contribuição que seu estudo pode trazer para a historiografia brasileira. Aqui, portanto, está a prova no que dizem “os vissungos na língua banguela” em terras brasileiras de Minas Gerais.

Referências

SAID ALI, M. *Dificuldades da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1957.

BONVINI, Emilio. Palavras de origem africana no português do Brasil: do empréstimo à integração. In: NUNES, José Horta; PETTER, Margarida (orgs.). *História do saber lexical, constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas – FFLCH/USP, 2002. p. 147-162.

BOXER, Charles R. *A idade do ouro no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1963.

CARVALHO, José Jorge de. Um panorama da música afro-brasileira. In: FREITAS, Neide; QUEIROZ, Sônia (orgs.). *Vissungos, cantos afro-descendentes em Minas Gerais*. 2. ed. rev. aum. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009, p. 27-44.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2002. (Coleção Mineiriana).

CASTRO, Yeda Pessoa de. A identidade tecida pela palavra. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia*, Salvador: IGHB, v. 104 (jan-dez) 2009. p. 213-232.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/ Topbooks Editora, 2001/ 2005.

CASTRO, Yeda Pessoa de. O protesto no conto do canto do acalanto. *Revista da Academia de Letra da Bahia*, Salvador, n. 53, março de 2015, p. 53-70.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CROWTHER, Samuel Ajayi – *A vocabulary of the Yoruba language*. London: Seeleys, 1852.

DANIEL, Revmo. H. Etaungo. *Dicionário português umbundo*. Luanda: Mayamba, 2010.

GNERRE, Maurizio. O corpus dos vissungos de São João da Chapada (MG). In: FREITAS, Neide; QUEIROZ, Sônia (orgs.). *Vissungos, cantos afro-descendentes em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006, p. 51- 64.

GREENBERG, Joseph. *The Languages of Africa*. Bloomington: Indiana University, 1966.

GÜTHRIE, Malcolm. *The classification of the bantu languages*. Londres: Oxford University Press, 1948.

HEINE, Bernd; NURSE, Derek. *African languages: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. *O negro e o garimpo em Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1964.

MALINOWSKI, Bronislaw. The problem of meaning in primitive languages. In: OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. *The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. Eighth edition. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1946. p. 296-336.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o reinado do Rosário no Jatobá*. São Paulo/Belo Horizonte: Editora Perspectiva e Mazza Edições, 1997.

MEEUSSEN, A. E. *Bantu grammatical reconstructions*. Tervuren: Annales du Musée Royal de l'Afrique Centrale, 1967.

QUEIROZ, Sônia. Vissungos, contos afro-descendentes de vida e morte. In: FREITAS, Neide; QUEIROZ, Sônia (orgs.). *Vissungos, cantos afro-descendentes em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006, p. 33-50.

SILVA, Alberto da Costa e. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

SILVA NETO, Serafim da. *Novas cartas jesuíticas*. São Paulo: Editora Nacional, 1962.

UEM, Departamento de História. *História de Moçambique*. Maputo: Tempo, Universidade Eduardo Mondlane, 1982, vol.1.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. Tradução de Análio Pinheiro e Jerus Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Surrealismo e utopia: “Breton, ainda estás aí?”

LAYS A L. S. BERETTA

Doutoranda em Estudos Literários na Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: laysaberetta@gmail.com



Um mapa-múndi que não inclua a Utopia não é digno de consulta, pois deixa de fora as terras a que a Humanidade está sempre aportando. E nelas aportando, sobe à gávea e, se divisa terras melhores, toma a içar velas. O progresso é a concretização de Utopias (WILDE, 1891, p. 14).

Resumo: Em 1947, Breton publicou o poema *Ode a Charles Fourier*. André Breton – que mais tarde viria a empreender o seu espírito utópico no surrealismo – glorifica o utopista francês e reclama por aquela pontinha de esperança para reerguer um mundo destrocado, evocando: “Fourier, ainda estás aí?”. Nesse sentido e levando em consideração as sentenças que apontam para o fato de que “a pós-modernidade está paradoxalmente entrelaçada à perda daquele lugar além de toda história (ou depois do seu final) que chamamos de utopia” (JAMESON, 2006, p. 160), pretendo lançar luz sobre a utopia proposta pelos surrealistas, observando as suas nuances, peculiaridades e limites, a fim de pensar a sua efetividade no cenário literário brasileiro atual. Dessa forma, invoco, agora, pela presença de Breton e evoco a sua noção de homem enquanto “sonhador definitivo” (BRETON, 2001, p. 15) para repensar assertivas como a citada acima.

Palavras-chave: Surrealismo. Utopia. Literatura Contemporânea.

Abstract: In 1947, Breton published the poem *Ode to Charles Fourier*. André Breton – who later came to undertake his own utopian spirit in Surrealism – glorifies the French utopist and call for that little hope to rebuild a dilapidated world, asking “Fourier, are you still there?”. In this sense and considering the fact that “the Postmodernity is paradoxically connected to the loss of that place beyond all history (or after its end) that we call utopia” (JAMESON, 2006, p. 160). It is aimed to shed light on utopia proposed by surrealists, analyzing its nuances, peculiarities and limits, in order to think about its effectiveness in current Brazilian literary scene. Thus, we evoke Breton’s presence and his conception of man as a “definite dreamer” (BRETON, 2001, p. 15) to rethink assertions like those mentioned previously.

Keywords: Surrealism. Utopia. Contemporary Literature.

Em 1947, Breton publicou o poema *Ode a Charles Fourier*. André Breton – que mais tarde viria a empreender o seu espírito utópico no surrealismo – foi grande admirador do inabalável comprometimento de Fourier com relação aos seus projetos sociais. Vale lembrar que o último recebeu a alcunha de socialista utópico por beber na fonte de Rousseau ao manter-se crente diante da bondade inata do homem

(apenas corrompido pelas instituições) e procurar transcender o mundo no qual vivia refugiando-se na imaginação e propondo o falanstério¹.

Dessa forma, no longo poema em questão, o líder do movimento surrealista glorifica a retidão do utopista francês, mesmo diante das ridicularizações que sofria, e reclama por aquela pontinha de esperança para reerguer um mundo destroçado, evocando: “Fourier, ainda estás aí?”.

A presente análise suplicará pela presença de Breton. Clamará pelo ímpeto utópico surrealista para lidar com a ideia de que “a pós-modernidade está paradoxalmente entrelaçada à perda daquele lugar além de toda história (ou depois do seu final) que chamamos de utopia” (JAMESON, 2006, p. 160).

A discussão acerca do esmaecimento da utopia na pós-modernidade é quase um lugar comum. Já em 1967, Herbert Marcuse discutia a efetividade da utopia na sociedade industrial avançada em um encontro na Universidade Livre de Berlim Ocidental, enquanto Lyotard (1986), em *O pós-moderno*, afirma que “considera-se ‘pós-moderna’ a incredulidade em relação aos metarrelatos”, chamando a atenção para a deslegitimação dos grandes relatos da modernidade, ou seja, para a crise das ideologias.

Alguns pesquisadores brasileiros mantêm-se em uma linha semelhante de pensamento: Flávio Carneiro (2005), por exemplo, no ensaio *Das vanguardas ao pós-utópico: ficção brasileira no século XX*, exposto como uma espécie de introdução para *No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI*, confronta modernidade e pós-modernidade para compreender a produção literária recente. No entanto, substitui, na esteira de Haroldo de Campos (1997), em *O poema pós-utópico*, o termo “pós-moderno” por “pós-utópico”², pois acredita que a denominação se acomoda melhor em um período em que o “princípio-realidade”³ toma o lugar do “princípio-esperança”⁴

¹ O Falanstério foi proposto por Fourier como um campo de experimento social onde cada uma das pessoas poderia exercer a sua vocação de forma harmônica. Pretendia, nesse sentido, observar na prática o desempenho da sua Lei da Atração Passional, que consistia em “doze paixões, cinco sensoriais, diretamente ligadas aos cinco sentidos, quatro afetivas (amizade, amor, ambição e familismo) e três distributivas (cabalista ou paixão da intriga, fonte permanente de emulação; compósita, paixão pela ordem e pela harmonia; e, finalmente, a paixão borbeletante, que representa o gosto pela mudança)” (SALIBA, 2003, p. 82). O termo foi cunhado a partir da “junção dos vocábulos ‘falange’ e ‘monastério’” (SALIBA, 2003, p. 83) e voltava-se para uma habitação coletiva, edificada fora da cidade e construída com material de baixo custo para abrigar cerca de 1.600 pessoas.

² O vocábulo “pós-utópico” empregado por Flávio Carneiro (2005) em *No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI* (2005) para compreender a produção das últimas décadas do século XX e início do século XXI é de Haroldo de Campos. O último concentra-se na poesia recente e considera, no artigo *O poema pós-utópico*, que “a poesia viável do presente é uma poesia de pós-vanguarda, não porque seja pós-moderna ou antimoderna, mas porque é pós-utópica. Ao projeto totalizador da vanguarda, que, no limite, só a utopia redentora pode sustentar, sucede a pluralização de poéticas possíveis. [...] A poesia de hoje é uma poesia do ‘agora’” (CAMPOS, 1997, p. 268).

³ O termo “princípio-realidade” foi cunhado por Haroldo de Campos (1997) no artigo *O poema pós-utópico* presente em *O arco-íris branco* para ser contraposto ao “princípio-esperança” de Ernst

engajado nas vanguardas modernistas e considera ainda que “ao princípio-esperança, voltado para o futuro, sucede o princípio-realidade, voltado para o presente” (CARNEIRO, 2013, p. 13). Beatriz Resende (2008), por sua vez, em *Contemporâneos*, renega a utopia em prol da “presentificação” e da violência na literatura urbana. Ainda que de forma bastante pontual, a pesquisadora afirma que na “literatura urbana contemporânea, entre nós, qualquer alento é afastado. Não há catarse, não há consolo, não há utopia” (RESENDE, 2008, p. 93). Por fim, é interessante também trazer à luz os textos de Beatriz Jaguaribe (2007), principalmente *O choque do real: estética, mídia e cultura*. Em seus estudos, a pesquisadora investiga as novas estéticas do realismo não só na literatura, como também na mídia, na fotografia e no cinema. Jaguaribe (2007) demonstra afeição por um suposto “realismo de choque” em grande parte das suas pesquisas e pelo lugar da utopia na produção contemporânea: “essas novas produções não esboçam utopias coletivas redentoras, nem insistem em apontar caminhos sociais alternativos” (JAGUARIBE, 2007, p. 10).

Diante do exposto, pretendo lançar luz sobre a utopia proposta pelos surrealistas, observando as suas nuances, peculiaridades e limites, a fim de pensar a sua efetividade no cenário literário brasileiro atual. Quer dizer, intento analisar brevemente a função da utopia surrealista – uma das propostas do movimento – com relação ao cenário literário recente⁵. Ou seja, de que forma o ímpeto utópico presente na proposta surrealista pode acrescentar a um cenário isento de qualquer alento, consolo, catarse ou utopia, ou melhor, ao século da “presentificação, manifestação explícita, sob formas diversas de um presente dominante no momento de descrença

Bloch. O primeiro, segundo Campos, está fundamentalmente “ancorado no presente” (CAMPOS, 1997, p. 268), enquanto o último se dispara em direção ao futuro.

⁴ Flávio Carneiro, assim como Haroldo de Campos, empresta o termo de Ernst Bloch, autor de três longos volumes que abordam o sentimento expectante, ou seja, para a utopia. *Princípio Esperança* (ou princípio-esperança para Campos e Carneiro Gomes) não só é o título dos três tomos mencionados, como também é frequentemente investido para a designação do sonho diurno, da projeção utópica ou da crença messiânica em um porvir. Para Bloch (2005, p. 13), “o que importa é aprender a esperar. O ato de esperar não resigna: ele é apaixonado pelo êxito em lugar do fracasso. A espera, colocada acima do ato de temer, não é passiva como este, tampouco está trancafiada em um nada. O afeto da espera sai de si mesmo, ampliando as pessoas, em vez de estreitá-las”.

⁵ É interessante esclarecer que partimos do que reputa Alfredo Bosi, em *História concisa da literatura brasileira*, quando consideramos a literatura brasileira contemporânea. Assim como Bosi, acreditamos que “somos hoje contemporâneos de uma realidade econômica, social, política e cultural que se estruturou depois de 1930” (BOSI, 1994, p. 431). Segundo ele, ainda que o ano de 1930 evocasse menos significados literários, “vincou fundo a nossa literatura lançando-a a um estado adulto e moderno perto do qual as palavras de ordem de 22 parecem fogachos adolescentes” (BOSI, 1994, p. 431). Ainda de acordo com o autor, as décadas de 30 e 40 instruíram os intelectuais brasileiros de forma singular. Entre outras lições, indicam “que o peso da tradição não se remove nem se abala com fórmulas mais ou menos anárquicas nem com regressões literárias ao Inconsciente, mas pela vivência sofrida e lúcida das tensões que compõem as estruturas materiais e morais do grupo em que se vive.” (BOSI, 1994, 432-433).

nas utopias que remetiam ao futuro, tão ao gosto modernista, e de certo sentido intangível em relação ao passado” (RESENDE, 2008, p. 26-27).

Além das evocações a Charles Fourier no poema de André Breton, a relação entre utopia e surrealismo é observada também no teatro surrealista de Alfred Jarry, de 1896. Carlos Lima afirma, apoiado nas considerações de Ernst Bloch (1918) em *L'esprit de l'utopie*, que o teatro surrealista teve como força motriz uma estética revolucionária que procurava fundar “a utopia do novo homem baseada na tríade do sonho: poesia, amor e liberdade” (LIMA, 2008, p. 354) com Alfred Jarry, Guillaume Apollinaire, Raymond Roussel e Antonin Artaud.

Nesse mesmo sentido, não me parece arriscado afirmar que a tríade observada por Carlos Lima compõe também algumas obras de Breton.

Na tentativa de conduzir o homem a uma reconciliação com o sonho, Breton (2001, p. 15) afirma no *Manifesto do Surrealismo* (1924):

Tamanha é a crença na vida, no que a vida tem de mais precário, bem entendido, a vida real, que afinal esta crença se perde. O homem, esse sonhador definitivo, cada dia mais desgostoso com seu destino, a custo repara nos objetos de seu uso habitual, e que lhe vieram por sua displicência, ou quase sempre por seu esforço, pois ele aceitou trabalhar, ou pelo menos, não lhe repugnou tomar sua decisão (o que ele chama decisão!).

Já nas primeiras linhas do primeiro manifesto, o líder do movimento surrealista lança luz sobre duas questões caras para a utopia: a recusa e a possibilidade de reencantamento (o sonhar acordado, para Ernst Bloch). No excerto, o autor menciona a alienação do homem empenhado em seu papel social na burguesia, apontando o trabalho e a vida prática como os responsáveis por esmaecer o caráter imaginativo do sujeito.

Karl Mannheim (1976) define, em *Ideologia e utopia*, o espírito utópico como uma mentalidade em incongruência, um contrassenso. Se partirmos, então, das proposições do autor, o círculo de Breton rende uma análise interessante, já que a recusa surrealista é total e irreduzível. Volta-se contra a sociedade burguesa ocidental, contra o positivismo, contra o racionalismo tacanho e contra a toada realista. O desejo de mudar a vida e de transformar o mundo presente orientou o movimento diante das práticas sociais e políticas subversivas e foi registrado em um dos primeiros documentos do grupo surrealista. Em 1951⁶, com o texto *La claire tour*, os surrealistas proclamam uma radical oposição à civilização capitalista:

Nesse momento, a recusa surrealista é total, absolutamente inapta para se deixar canalizar no plano político. Todas as instituições nas quais se apoia o mundo moderno e que acabam resultando na Primeira Guerra Mundial são consideradas, por nós, como aberrantes e escandalosas (BRETON, *apud* LÖWY; SAYRE, 1995, p. 234).

⁶ Breton expressa posição semelhante já em 1925 em *La révolution d'abord et toujours* acompanhado de Aragon, Éluard, Leiris, Crevel, Desnos, Péret, Soupault, Queneau, etc.

O núcleo do grupo surrealista não deixou de lado a intransigente recusa à ordem estabelecida social, moral e politicamente. Tratava-se de revolta do espírito e revolução social a partir de duas premissas que guiaram o movimento nas práticas subversivas: “mudar a vida (Rimbaud) e transformar o mundo (Marx)” (LÖWY; SAYRE, 1995, p. 233).

Entretanto, é importante mencionar que, assim como Breton assinala no excerto destacado, a recusa surrealista não é canalizada no plano político, quer dizer, o movimento, de um modo geral, não se aliou à luta revolucionária. A crítica às instituições do mundo moderno relacionava-se à atitude que pretendia banir, a pretexto do progresso da civilização, todo o ideal ou ímpeto quimérico.

Assim e frente aos estéreis contornos do porvir que se anunciava, Breton afirmou e reafirmou a sua mais profunda crença na onipotência do sonho para que a subjetividade tivesse chances diante da objetividade alienadora. Permanece, então, a ideia de que o sonho como capacidade imaginativa e o mergulho no maravilhoso (a exploração do não manifesto) favorecem a retomada da libertação total do homem, já que, segundo Breton, “a maior liberdade de espírito [já] nos foi concedida” (BRETON, 2001, p. 15).

Outra peça importante para compreender de que forma o ímpeto utópico se relaciona com o surrealismo é o mito. Em 1937, no texto *Limites non frontières du surréalisme*, Breton considera, pela primeira vez, que o surrealismo deve responsabilizar-se pela elaboração de um mito coletivo apropriado à época, que este deveria ser formado a partir da dupla dimensão estabelecida entre o afetivo e o social e que, para a criação desse dispendioso trabalho imaginário, os surrealistas deveriam reunir elementos dispersos, como a tradição antiga e mais forte.

O mito novo dos surrealistas, além das muitas formas e expressões mitológicas, inspirava-se ainda no poder das considerações de alguns profetas do passado, como Rimbaud, Sade e Nietzsche, ou do presente, como Ernst. O que está em jogo no mito, ou seja, a essência em torno dele, é o futuro, pois ele é perseguido pelos surrealistas enquanto alternativa utópica, porque representa a possibilidade de um porvir menos estéril. Mito e utopia são, para os surrealistas, inseparáveis, e não é tarefa árdua compreender essa lógica, se considerarmos que o mito é pensado e construído a partir do que é desejado socialmente, ou seja, deveria ser constituído enquanto mitologia universal, acompanhado de uma simbologia geral.

Para lidar com a questões acerca do mito, Löwy e Sayre voltam-se para *Arcane 17*, a obra mais mitológica de Breton, e ponderam:

O poeta evoca – ao mesmo tempo que os transpõe – os mitos de Ísis e Osíris, de Melusina, da Salvação terrestre pela Mulher, o mito astrológico do Arcano 17, o mito de Satánas, Anjo da Liberdade – e, sobretudo, “um mito dos mais poderosos [que] continua a me dominar”: o amor louco, o “amor que toma o poder” e no qual “reside todo o poder da regeneração do mundo”. Na conclusão do livro – um dos textos mais luminosos do surrealismo – todas essas figuras míticas deslizam, como se fossem outros tantos rios de fogo, em direção de uma imagem que as contém a todas e que é, no entender de Breton, “a expressão suprema do pensamento romântico” e “o símbolo mais vivo que ele nos legou”: a estrela da manhã – caída da frente do anjo Lúcifer – enquanto

alegoria da revolta. Esse símbolo significa que “é a própria revolta, unicamente a revolta, que é criadora de luz. E essa luz só pode ser conhecida por três vias: poesia, liberdade e amor” (LÖWY; SAYRE, 1995, p. 239).

O excerto corrobora a ideia de que o surrealismo é um movimento de revolta e uma tentativa subversiva de reencantamento do mundo, de reestabelecimento, “no coração da vida humana, dos momentos ‘encantados’ apagados pela civilização burguesa” (LÖWY, 2002, p. 9). A retomada, então, do amor louco, da imaginação, da poesia, da magia, do maravilhoso, da revolta e, por fim, da utopia.

A tríade mencionada anteriormente reaparece no trecho exposto e reforça a ideia de que o surrealismo é uma alternativa para a potencialização do homem e de que a compensação da liberdade pretendida é a poesia – aquela poesia que mantém o estado anárquico – além de provocar as seguintes indagações: é possível pensar no próprio movimento surrealista enquanto mito novo, já que a imaginação do núcleo prostra-se justamente diante da revolta, da poesia, do amor e da liberdade? Poderíamos pensar no surrealismo como o mito do cometa incendiário que rasgou o céu da cultura moderna e fez a luz?

Se considerarmos o que propõem Benjamin e Nadeau quando dizem, respectivamente, que “em todos os seus livros e iniciativas, a proposta do surrealismo tende ao mesmo fim: mobilizar para a revolução as energias da embriaguez” (BENJAMIN, 1987, p. 32) e que “o estado de espírito surrealista, melhor seria dizer, o comportamento surrealista, é eterno” (NADEAU, 2008, p. 9), poderíamos pensar na efetividade da aspiração revolucionária que pretende o reencantamento da vida na literatura contemporânea brasileira? Parece-me prodigioso pensar na imaginação surrealista como eficaz combustível para as identidades conformadas e subordinadas ao real e ao tempo presente. Da mesma maneira que não me parece arriscado pensar também que as personagens de Breton teriam muito a ensinar: Valentina diria, em *Por Favor*, que “o paraíso começa onde nós queremos” (BRETON, *apud* LIMA, 2008, p. 354).

As proposições surrealistas em torno da liberdade, do amor, da poesia e do sonho poderiam, então, revolucionar as energias da embriaguez. A disposição para o novo, para o maravilhoso e para o não explorado poderiam reencantar o espírito utópico esmorecido no cenário literário recente.

Nesse sentido, Carlos M. Luís pondera, no artigo *André Breton y la utopia surrealista* e a partir da frase “Busco o ouro do tempo” (inscrição da lápide de Breton):

En su perpetua búsqueda de lo maravilloso, el Surrealismo no se propuso encontrar soluciones que estuvieran fuera del alcance de la poesía. De ahí que Breton haya acogido a un número de pensadores situados marginados del contexto oficial, de la misma manera que siempre encontró en el arte de los locos o de los primitivos la confirmación de sus ideas [...] La clave se encuentra precisamente en esa especie de “utopía cotidiana” que los surrealistas intentaron lograr mediante sus excursiones poéticas en los diversos dominios de la imaginación⁷ (LUÍS, 2007, n.p.).

⁷ Tradução livre: Em sua perpétua busca pelo maravilhoso, o surrealismo não se propôs a encontrar soluções que estavam fora do alcance da poesia. Por isso, Breton deu boas-vindas a

A afirmação de que o surrealismo não se dedicou a uma utopia inalcançável, próxima dos “não-lugares” propostos por Morus, Campanella e Platão, por exemplo, é crucial para que possamos compreender a atualidade do movimento, ou melhor, do estado de espírito legado pelo movimento. Trata-se, então, de uma postura utópica atuante, revolucionária e *imaginativa* frente ao lado obscuro da realidade, transformando a concepção de utopia ligada a um projeto ideal de cidade ou sociedade e também às utopias sociais, que propunham alternativas coletivas para a igualdade.

Assim, concluo que a busca pela surrealidade e pela utopia por ela proposta continua sendo um ponto de encontro entre aqueles que pretendem, através do sonho, da liberdade, da poesia e da revolta, transformar o mundo e reencantar a vida e a arte e, frente ao que foi exposto, recorro ao espírito utópico dos surrealistas, assim como Breton já havia feito com Fourier, enquanto alternativa para o esmaecimento da utopia, evocando: “Breton, ainda estás aí?”⁸.

Referências

BENJAMIN, Walter. O surrealismo: o último instantâneo da inteligência europeia. *In*: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOCH, Ernest. *O princípio esperança*. Trad. Nélcio Schneider. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BRETON, André. Limites non frontières du surréalisme (1937). *In*: LOURAU, René. *La Clé des Champs*. Paris: 10/18 e J. J. Pauvert, 1967.

BRETON, André. *Manifesto do Surrealismo*. Trad. Sérgio Pachá. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

BRETON, André. Ode à Charles Fourier. 1947. Disponível em: <http://www.wikipoemes.com/poemes/andre-breton/ode-a-charles-fourier.php>. Acesso em: 17 agosto 2017.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

CAMPOS, Haroldo. *O arco-íris branco*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

um número de pensadores marginalizados, da mesma maneira que sempre encontrou na arte dos loucos e dos primitivos a confirmação das suas ideias. A chave se encontra precisamente nessa espécie de utopia cotidiana que os surrealistas tentaram alcançar a partir das suas excursões poéticas nos diversos domínios da imaginação.

⁸ Tradução livre de “Fourier es-tu toujours là”.

CARNEIRO, Flávio. *No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

JAGUARIBE, Beatriz. *O choque do real: estética, mídia e cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

JAMESON, Fredric. A política da utopia. In: SADER, Emir (org.). *Contragolpes: seleção de artigos da New Left Review*. Trad. Beatriz Medida. São Paulo: Boitempo, 2006.

LIMA, Claudio. O teatro surrealista: revolução e utopia. In: GUINSBURG, J.; LEINER, S. (orgs.). *O Surrealismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LÖWY, Michael. *A estrela da manhã: surrealismo e marxismo*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. *Revolta e melancolia: o romantismo na contramão da modernidade*. Trad. João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUÍS, Carlos M. André Breton y la utopia surrealista. *Revista Agulha, Fortaleza/CE*, n. 57, maio/jun. 2007.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

NADEAU, Maurice. *História do Surrealismo*. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RESENDE, Beatriz. *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.

SALIBA, Elias Thomé. *As utopias românticas*. São Paulo. Estação Liberdade, 2013.

WILDE, Oscar. *A alma do homem: sob o socialismo*. Tradução de Mia Wallace e Vincent Vega. 1891. Disponível em:
<https://libcom.org/files/WILDE,%20Oscar.%20A%20alma%20do%20homem%20sob%20o%20socialismo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.