

ALPHA

ISSN 2448-1548

Vol. 24, n. 1, jan./jul. 2023





Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor

Henrique Carivaldo de Miranda Neto

Pró-reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças

Pablo Fonseca da Cunha

Coordenadora de Extensão

Adriana de Lanna Malta Tredezini

Diretora de Graduação

Mônica Soares de Araújo Guimarães

Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações

Geovane Fernandes Caixeta

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. **Imagem da capa:** STONE, Marcus. *The end of the story*. 1900. Pintura, óleo sobre tela, 15 x 26cm (Adaptado).

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-

Annual: 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

ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2448-1548

Volume 24, número 1, jan./jul. 2023

Patos de Minas: Alpha, UNIPAM, v. 24, n. 1, jan./jul. 2023: 1-141



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

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

Carlos Roberto da Silva (UNIPAM)
Carolina da Cunha Reedijk (UNIPAM)
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes (UNIPAM)
Geovane Fernandes Caixeta (UNIPAM)
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta (UNIPAM)
Mônica Soares de Araújo Guimarães (UNIPAM)

Conselho Consultivo

Agenor Gonzaga dos Santos (UNIPAM)
Ana Cristina Santos Peixoto (Universidade Federal do Sul da Bahia)
Bruna Pereira Caixeta (Sagah Soluções)
Carlos Alberto Pasero (Universidad de Buenos Aires)
Eliane Mara Silveira (Universidade Federal de Uberlândia)
Elaine Cristina Cintra (Universidade Federal de Uberlândia)
Erislane Rodrigues Ribeiro (Universidade Federal de Goiás)
Fábio Figueiredo Camargo (Universidade Federal de Uberlândia)
Hélder Sousa Santos (Instituto Federal do Triângulo Mineiro)
Helena Maria Ferreira (Universidade Federal de Lavras)
João Bosco Cabral dos Santos (Universidade Federal de Uberlândia)
José Olímpio de Magalhães (Universidade Federal de Minas Gerais)
Luís André Nepomuceno (Universidade Federal de Viçosa – Campus Rio Paranaíba)
Manuel Ferro (Universidade de Coimbra)
Maria Aparecida Barbosa (Universidade Federal de Santa Catarina)
Maria do Carmo Viegas (Universidade Federal de Minas Gerais)
Maria José Gnatta Dalcuche Foltran (Universidade Federal do Paraná)
Mateus Emerson de Souza Miranda (Universidade Federal de Minas Gerais)
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (Universidade Federal de Lavras)
Silvana Capelari Orsolin (Centro Universitário de Patos de Minas)
Silvana Maria Pessoa de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais)
Sueli Maria Coelho (Universidade Federal de Minas Gerais)
Susana Ramos Ventura (Universidade Federal de São Paulo/ Campus Guarulhos)
Teresa Cristina Wachowicz (Universidade Federal do Paraná)

Revisão

Geovane Fernandes Caixeta
Gisele Carvalho Araújo Caixeta
Rejane Maria Magalhães Melo

Diagramação

Lorrany Lima Silva

SUMÁRIO

Ensino, língua(gem) e gêneros do discurso: entrelaços.....	07
Carolina da Cunha Reedijk Geovane Fernandes Caixeta	
Literatura infantil na desconstrução do racismo: catálogo para professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	22
Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues Mônica Soares de Araújo Guimarães Isabel Gomes de Deus	
Um (du)elo contemporâneo: o escritor e a profissionalização.....	37
Carlos Roberto da Silva	
Metacognição e metodologias ativas de aprendizagem: estratégias para desenvolvimento das aulas de matemática.....	44
Guilherme Saramago de Oliveira Josely Alves dos Santos Anderson Oramisio Santos Márcia Regina Gonçalves Cardoso	
A cultura do milho e o patrimônio cultural de Patos de Minas: interpretações e possibilidades turísticas.....	63
Fádua Dâmaris Abreu Veloso Maria do Carmo Pires	
Foucault e sua contribuição para o historiador.....	79
Marcos Antônio Caixeta Rassi	
Ideologia, ponto de vista: contradições políticas entre PT e PSDB.....	85
Antonio Manoel Moreira Campos	
A estética nazista e o regime autoritário.....	103
Mildre Soares Silva Altamir Fernandes de Sousa	
O engajamento como fator influenciador do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para a aviação.....	118
Lucas Marinho de Souza Daniel Mateus O'Connell Elaine Risques Faria	
A sociedade de consumo na pós-modernidade: o fundo do poço parece ser inexistente.....	128
Luciano Henrique Diniz Andrade Altamir Fernandes de Sousa	

Ensino, língua(gem) e gêneros do discurso: entrelaços¹

Teaching, language, discourse genres: interlacements

CAROLINA DA CUNHA REEDIJK

Doutora em Estudos Linguísticos (UFU)

Professora do UNIPAM

E-mail: carol@unipam.edu.br

GEOVANE FERNANDES CAIXETA

Doutor em Estudos Linguísticos (UFMG)

Professor do UNIPAM

E-mail: geovane@unipam.edu.br

Resumo: Neste texto, apresenta-se uma visão panorâmica das concepções de língua(gem) presentes nos estudos linguísticos no decorrer do tempo, um quadro sucinto das ideias atuais dos principais estudiosos de gêneros do discurso, uma breve descrição de propostas voltadas ao ensino/aprendizagem por meio de gêneros do discurso e, por fim, uma reflexão acerca dos entrelaços dessas três questões anteriores. Pretende-se sistematizar alguns pontos, julgados como relevantes, nos entrelaços de língua(gem), gêneros do discurso e ensino.

Palavras-chave: língua(gem); gêneros do discurso; ensino.

Abstract: In this paper, a wide view of language conceptions in linguistic studies through time is presented, as well as a brief picture of current ideas of the main scholars of discourse genres studies, a brief description of proposals aimed at teaching/learning through discourse genres, and, finally, a reflection on the intertwining of these three previous issues. It is intended to systematize some points, considered relevant, in the interweaving of language, discourse genres and teaching.

Keywords: language; discourse genres; teaching.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As primeiras linhas do clássico texto *Os gêneros do discurso* já demonstram a postura linguístico-filosófica de Mikhail Bakhtin:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam

¹ Este texto é resultado de discussões feitas no *Laboratório de Didática e Formação Docente (LADIF)*, cujos membros fazem parte da equipe de implantação e implementação do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário de Patos de Minas (PPGE-UNIPAM).

tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2010, p. 261)².

Não se desvincula, de acordo com esses dizeres do estudioso russo, a língua(em) das práticas sociodiscursivas. Bakhtin contrapõe-se às abordagens de estudo da língua(gem) de perspectiva mentalista, estável e imutável. Alinhando-se a Bakhtin, não se pode desconsiderar a relação da língua(gem) com a vida: a “multiformidade de enunciados” representa o uso criativo que o sistema formal e social da língua(gem) possibilita ao sujeito, a fim de que ele transite pelas diferentes esferas da vida cotidiana e institucional, dotado de capacidade comunicativa. A ser assim, as discussões acerca da natureza da língua(gem) percorrem, a partir de Bakhtin, em oposição aos estudos ficcionais³ da língua(gem), outros caminhos: o da perspectiva sociointeracionista.

Por se considerar a “filosofia de Bakhtin” como princípio fundador de novos horizontes acerca de reflexões e de estudos sobre a língua(gem), pretende-se, neste texto, apresentar um quadro geral de alguns caminhos já trilhados nessa perspectiva. Num primeiro momento, apresenta-se uma visão panorâmica das três concepções de língua(gem) que subjazem os estudos linguísticos e discursivos no decorrer do tempo. Num segundo, apresenta-se uma visão também panorâmica acerca dos estudos recentes dos gêneros do discurso de direção sociocomunicativa. Num terceiro, apresentam-se algumas implicações que as noções língua(gem) e de gêneros do discurso promovem no ensino de língua. Por fim, apresentam-se alguns entrelaços entre as noções de língua(gem), gêneros do discurso e ensino.

Nem todos os autores selecionados para a composição do quadro teórico focalizam o processo ensino-aprendizagem de língua; no entanto, as ideias deles podem ser aplicadas a propostas pedagógicas de ensino, uma vez que focalizam, de uma forma ou de outra, o modo como o falante pratica a língua(gem) em suas relações sociocomunicativas. Como a escola deve aprimorar as competências e habilidades daqueles que nela entram, tem-se a justificativa para a escolha dos autores. É por meio da escolarização do conhecimento, mediado pelo(a) ensino/aprendizagem de gêneros do discurso, que se pode formar um sujeito competente para as atividades de língua(gem) exigidas nas mais diversas práticas e esferas sociais.

² As referências feitas não só a Bakhtin, mas também a outros teóricos, foram em virtude das edições disponíveis aos autores deste texto.

³ Bakhtin (2010, p. 271) utiliza-se dos termos “ficções” e “ficção científica” para criticar os estudos de língua(gem) descarnados de situações comunicativas concretas: “Até hoje ainda existem na linguística ficções como o ‘ouvinte’ e o ‘entendedor’ [...]. Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo comunicativo e amplamente ativo da comunicação discursiva [...]”.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM): REPRESENTAÇÃO, INSTRUMENTO E INTERAÇÃO

A verbalização é uma faculdade humana. Muitos, ao longo do tempo, deram à língua(gem) um tratamento especial: ela tornou-se, em todas as épocas, um objeto de análise. Na Antiguidade, as discussões acerca dela, seja na religião, seja na filosofia, já se faziam calorosas. Os hindus, por exemplo, na Índia Antiga, por motivos religiosos, empreenderam estudos acurados sobre ela. Na Grécia Antiga, os filósofos também se dedicaram a ela no intuito de compreender a sua organização e o vínculo (arbitrário ou não) das palavras com as coisas que representavam. Na Idade Média, houve a tentativa de esboçar uma teoria com o propósito de a desvencilhar da Lógica. No início do século XX, essa faculdade humana consolidou-se em objeto científico de análise com o surgimento da Linguística.

Os estudos acerca da língua(gem) podem ser agrupados em três grandes concepções teóricas: a) a língua(gem) como expressão do pensamento; b) a língua(gem) como instrumento de comunicação e c) a língua(gem) como processo de interação. Fundamentalmente, são essas as concepções teóricas que dominaram os estudos linguísticos, as quais impactaram, principalmente, no ensino de línguas. Para Val (1997, p. 5), desse conjunto de concepções “um quadro teórico foi se delineando numa trajetória histórica que vai da língua para a fala, da competência para o desempenho, do enfoque exclusivo da forma para o reconhecimento da função, da frase para o texto, do enunciado para a enunciação”.

A concepção de língua(gem) como expressão do pensamento norteou os estudos linguísticos tradicionais entre os gregos, os latinos e os medievais. Segundo essa concepção, a exteriorização do pensamento por um indivíduo, por meio da língua(gem), é um reflexo do que se passa no interior da mente. O ato enunciativo é monológico, individual, não afetado pelas circunstâncias sociais em que ocorre. Para Koch (2002, p. 13-14), a essa concepção associa-se a de um “sujeito psicológico, individual, dono de sua verdade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada”. Segundo Travaglia (1996, p. 21-22), para que o pensamento desse sujeito se torne adequado, é necessário seguir regras de organização lógica do pensamento e, com efeito, da língua(gem).

A concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação considerou a língua como um código virtual, descarnada do contexto de sua utilização. A língua é um sistema de regras que tem como função transmitir mensagens de um emissor a um receptor. Para Saussure (1974), precursor dessa concepção, a língua é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, o qual, sozinho, não pode nem criá-la nem modificá-la. Esse estudioso considera o caráter dicotômico da língua(gem), constituído de língua e fala; no entanto, enfatiza, em suas reflexões, a língua como entidade abstrata da linguagem e desconsidera os sujeitos envolvidos no processo de comunicação e o contexto de uso. Para Koch (2002, p. 14), a essa concepção associa-se a de um “sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’”. Na visão de Travaglia (1996, p. 22), compatível com a de Koch, essa concepção de língua(gem) é uma “visão monológica e imanente da língua, que a estuda

segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social”.

A concepção de língua(gem) como processo de interação considera, como ponto central, a interação verbal, que constitui a realidade fundamental da própria língua(gem). A língua(gem) é vista, pois, numa perspectiva dialógica: uma ação entre sujeitos (eu e tu), resultante da necessidade de intercâmbio entre eles, em determinada situação social. Bakhtin (1999), teórico defensor de tal concepção, rebate as concepções anteriores. Para esse autor, um sistema abstrato de formas linguísticas, uma enunciação monológica ou um ato psicofisiológico não são a verdadeira substância da língua(gem). O teórico defende que a essência da língua(gem) é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, concretizada pela enunciação ou pelas enunciações. Para Koch (2002, p. 15), a essa concepção associa-se a de um sujeito psicossocial, ativo, que (re)produz o social na medida em que participa ativamente da definição da situação na qual se acha engajado. Esse sujeito, segundo a estudiosa, é um ator na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. Em conformidade com essa noção de sujeito, Travaglia (1996, p. 23) considera que os usuários da língua(gem) (ou interlocutores) “interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com as formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”.

Essas três concepções de língua(gem) podem ser percebidas de diversas formas. A primeira concepção (língua(gem) como representação do pensamento), em virtude da presunção de regras a serem seguidas para uma organização do pensamento, é encapsulada pela Gramática Tradicional, já que elege o registro formal como o único a ser seguido por aqueles que desejem falar e escrever com êxito. A segunda concepção (língua(gem) como instrumento de comunicação) é encapsulada pelo Estruturalismo, a partir das reflexões de Saussure, e pela Gramática Transformacional, a partir das reflexões de Chomsky. A terceira concepção (língua(gem) como processo de interação) é encapsulada por todas as correntes de estudo da língua(gem) que valorizem o discurso ou a enunciação, tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os demais ramos de estudos referentes, de uma forma ou de outra, à Pragmática.

3 GÊNEROS DISCURSIVOS: DIVERSIDADE DE USO DA LÍNGUA(GEM)

As duas primeiras concepções de língua(gem) apresentadas na seção anterior nortearam, ao longo do tempo, estudos filosóficos, gramaticais e linguísticos. Em comum, têm o fato de tratarem a língua como elemento abstrato, fora do contexto de uso. Noutra direção, a terceira abordagem concebe a língua(gem) como elemento concreto, resultante da atividade social que se instaura entre os falantes, por meio da fala ou por meio da escrita. É essa abordagem que tem sustentado os estudos linguísticos e/ou discursivos mais recentes. Ainda com base nessa terceira visão surgem discussões acaloradas acerca dos gêneros do discurso, sobretudo a partir das concepções do teórico Bakhtin, em seu célebre capítulo “Os gêneros do discurso”, da obra *Estética da criação verbal*. Somam-se às ideias de Bakhtin as de Miller (1994), Bazerman (2009), Swales

(1990), Schneuwly & Dolz (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), Bronckart (1999; 2001) e de Marcuschi (2008)⁴.

As contribuições de Bakhtin são imprescindíveis para quaisquer análises acerca de gêneros do discurso – o conceito de enunciado em Bakhtin é flutuante: em alguns casos é sinônimo de gênero sim, mas em outros não. O autor da *Estética da criação verbal* defende alguns princípios teórico-filosóficos acerca da língua(gem) numa perspectiva social, na medida em que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2010, p. 272). A luz que emana desses princípios trouxe e traz lume novo às reflexões posteriores de outros teóricos da língua(gem). Dentre esses princípios destacam-se: a) princípio da interação verbal: possibilita não só a identificação, na reflexão e/ou na análise dos gêneros do discurso, do grau de distanciamento ou de aproximação entre os sujeitos (interlocutores) numa situação sociocomunicativa, mas também a definição de seus papéis sociais na organização dos discursos; b) o princípio da dialogia: possibilita que se verifique o jogo de vozes discursivas, numa relação de interdependência entre um eu e um tu, condicionando o discurso que se realiza num dado momento histórico, particular e único e que é controlado pela diversidade de esferas sociais. 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.

Os estudos tradicionais acerca dos gêneros do discurso focalizam aspectos linguísticos perceptíveis na materialidade dos textos. Já as abordagens mais recentes, ancoradas na concepção de língua(gem) como lugar da interação verbal, focalizam-nos no entrelaço com os processos sociais e com a diversidade de usos da língua(gem) resultante desses processos. Essas abordagens mais atuais buscam mostrar que não se dissociam as regularidades na tipificação dos gêneros (resultantes de abordagens tradicionais) da concepção social e cultural da língua(gem). Destacam-se, recentemente, nesse modo de conceber língua(gem) e gêneros do discurso, alguns teóricos norteamericanos.

Miller (1994) define gêneros como ações retóricas tipificadas, que se ancoram em situações recorrentes. Esse modo de perceber os gêneros não permite uma classificação, já que, segundo Miller, os gêneros mudam, desenvolvem-se e desaparecem. De acordo com a perspectiva, os gêneros permitem a constituição da substância da vida cultural, o que significa dizer, por meio de uma metáfora, que eles funcionam como chaves, pelas quais o sujeito pode participar das ações comunicativas de seu grupo. Um dos conceitos importantes dessa autora é o de gênero como artefato cultural. Para a pesquisadora, é possível caracterizar uma cultura pelo seu conjunto de gêneros. Nessa proposta de se analisarem os gêneros, a teórica enfatiza a importância das ações retóricas específicas de um grupo social. Numa comunidade, os sujeitos compartilham com o “outro” inacabadas ações sociais e culturais e, em alguns

⁴ As ideias dos três primeiros autores serão descritas nesta seção; as dos demais, em virtude de suas reflexões voltadas ao ensino, serão descritas na seção seguinte.

momentos, discordam delas. Desse modo, os sujeitos abastecem um (in) finito conjunto de recursos configurantes dos gêneros, que são representativos das ações sociais.

Os estudos de Bazerman (2009) ancoram-se, sobretudo, nas reflexões acerca dos atos de fala de Searle e Austin. Para Bazerman, os indivíduos progridem em seus interesses, contornam e/ou regulam suas significações no interior de sistemas sociais complexos, atribuem valores e apreciam e/ou avaliam os efeitos das interações verbais ao recorrerem a diferentes gêneros do discurso em suas atividades de língua(gem). Embora não tenha a preocupação de propor classificações de gêneros, Bazerman 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 permitem que se diga que a socialização, própria do homem, que é verbal, decorre da articulação de gêneros 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.

A abordagem de Swales (1990) acerca dos gêneros e dos propósitos comunicativos é uma das mais produtivas nos Estados Unidos. Segundo esse autor, há três conceitos essenciais para que se compreenda a constituição dos gêneros: a) comunidades discursivas: são redes de natureza social e retórica formadas para se alcançarem objetivos comuns, nas quais os sujeitos se familiarizam com gêneros específicos utilizados; b) gêneros textuais: são grupos e/ou classes de eventos comunicativos detentores de características tipicamente estáveis, os quais são propriedades pertencentes às comunidades discursivas e não aos sujeitos e c) tarefas: são procedimentos e/ou ações de processamento de textos. Esses três conceitos unem-se por meio do que o autor denomina de propósito comunicativo, que identifica o gênero que opera como determinante numa dada tarefa. Swales também discute a abordagem dos gêneros no ensino. Para o autor, a consideração de que os gêneros são ferramentas e/ou instrumentos de ação retórica não prescinde de uma reflexão crítica, com o intuito de se assegurar que os alunos, após a vida escolar ou acadêmica, não fiquem alheios aos efeitos sociais de suas próprias ações e àqueles disponíveis anteriormente.

O conjunto das reflexões desses teóricos fornece um arcabouço dos principais conceitos e tendências acerca dos estudos dos gêneros do discurso numa perspectiva sociointeracionista, cujos impactos podem ser vistos no ensino: no papel das universidades nos cursos de formação, na postura dos professores da escola básica, na produção de material didático e na aprendizagem significativa da leitura e da produção de textos por parte dos alunos.

4 ENSINO: GÊNEROS TEXTUAIS NO CENTRO DA APRENDIZAGEM

Parece haver um consenso hoje: o ensino/aprendizagem de língua(gem) ancora-se na leitura e na produção de textos. No entanto, muitas e variadas são as discussões acerca de propostas metodológicas e de seleção dos gêneros do discurso na e pela escola.

Os teóricos que se destacam nos estudos voltados para o ensino dos gêneros do discurso são os da corrente de Genebra, da perspectiva sociointeracionista da língua(gem): Schneuwly & Dolz (2010), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2010) e Bronckart (1999; 2001). No Brasil, destaca-se Marcuschi (2008).

No artigo “Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino”, Schneuwly e Dolz (2010, p. 61) defendem a ideia de que o gênero é “utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares – mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Para os autores, os gêneros são um megainstrumento – referência a Bakhtin, para quem os gêneros são instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação – que “fornece um suporte para as atividades nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 64). Os estudiosos alegam que, no processo de ensino, há um “desdobramento”, já que os gêneros são não só um instrumento de comunicação, mas também um objeto de ensino/aprendizagem. Seria um processo de escolarização dos gêneros. Schneuwly e Dolz propõem uma revisão ou reavaliação dos gêneros escolares por meio de uma tomada de consciência acerca do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da língua(gem).

Nesse processo de reavaliação, os autores propõem que se devam considerar duas questões: a) a introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem; b) a introdução de um gênero na escola o distancia de seu lugar de origem, o que implica dizer que se deva colocar o aluno em situações de comunicação próximas das verdadeiras situações de origem dos gêneros selecionados pela escola. Dando prosseguimento a esse processo de reavaliação, os autores sugerem um processo didático que abarque três princípios: a) princípio de legitimidade: referência aos conhecimentos que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas; b) princípio de pertinência: referência às capacidades dos alunos, aos propósitos das escolas, aos processos de ensino/aprendizagem; c) princípio de solidarização: possibilidade de tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetos pretendidos. Na aplicação, esses princípios entrelaçam-se, destacando-se, com mais precisão, as dimensões ensináveis, a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser estabelecidas. Os dois autores visam a um ensino em que uma progressão é possível. Para eles, o aluno é capaz, por meio de modelos didáticos⁵, não só de atender às demandas escolares quanto ao ensino/aprendizagem dos gêneros selecionados, mas também de, a partir de sua aprendizagem, estabelecer conexões com os gêneros que ficaram fora do processo de escolarização.

Nessa mesma perspectiva, das práticas sociais (dimensão social, cognitiva e linguística do funcionamento da linguagem) às ações de linguagem (unidades psicológicas sincrônicas que envolvem representações de uma agente sobre contextos de ação em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos), Bronckart (1999) faz uma análise dos gêneros textuais de maneira bem próxima a de Schneuwly e Dolz e destaca a importância e influência do pensamento de Vygotsky na teoria do interacionismo sociodiscursivo. Sem negar a existência de um sistema formal e estável fundador da língua, o estudioso

⁵ Sugere-se a leitura de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) para que haja uma compreensão mais aprofundada dos procedimentos envolvidos no modelo das sequências didáticas.

explicita que esse sistema não é autônomo, como a corrente gerativista ou a mentalista defendiam. De modo (quase) filosófico, Bronckart defende a ideia de que toda a produção linguística é uma ação situada e social. A ser assim, destaca-se o papel dos textos, já que neles se cristalizam as atividades de linguagem. Em conformidade com a perspectiva de Bronckart, os textos são unidades de interação socialmente localizadas num espaço e num tempo e distribuídas no ilimitado número de gêneros.

Bronckart abandona a noção “tipo de texto” e adota “gênero de texto” e “tipo de discurso”. Para o autor, os gêneros de texto são formas comunicativas em correspondência com as unidades psicológicas, que são as ações de linguagem, enquanto tipos de discurso são formas linguísticas mais específicas que entram na composição dos gêneros. Partindo desse posicionamento e com base em seus conceitos de mundo ordinário, mundo discursivo e arquétipos psicológicos, Bronckart propõe uma heurística para análise do que ele convencionou chamar de tipos de discurso. O estudioso apresenta duas coordenadas gerais dos mundos: a conjunção, cujo eixo é o do “expor”, e a disjunção, cujo eixo é o do “narrar”. Essas coordenadas se relacionam ao ato de produção, de modo implicado e de modo autônomo. A conjunção “expor” com o ato de implicação gera o discurso interativo e com o ato de autonomia gera o discurso teórico. A disjunção “narrar” com o ato de implicação gera o relato interativo e com o ato de autonomia gera a narração.

Os tipos de discurso, segundo Bronckart, constituem, no interior dos textos, as sequências características do ponto de vista de sua estrutura e de sua planificação. Esses tipos de discurso compõem todos os gêneros existentes. Como sua proposta não se preocupa com questões taxonômicas dos gêneros, mas, sobretudo, com o papel deles nas atividades de língua(gem) e nas práticas sociais, ao ser trasladada para o ensino/aprendizagem de gêneros, pode respaldar a elaboração de modelos didáticos e/ou sequências didáticas. Para Bronckart (2001), trabalhar gêneros no processo ensino/aprendizagem é pertinente, porque são ferramentas e/ou instrumentos pelas quais o sujeito, ao apre(e)ndê-las, participa da vida social e comunicativa ativamente. Para esse trabalho com gêneros, o estudioso propõe uma atividade de quatro fases: a) elaborar um modelo didático; b) identificar as capacidades adquiridas; c) elaborar e conduzir atividades de produção; d) avaliar as novas capacidades adquiridas⁶.

No Brasil, Marcuschi (2008) é um estudioso propagador de um ensino de língua(gem) baseado na leitura e produção de gêneros no contínuo fala – escrita. O estudioso brasileiro considera a perspectiva bakhtiniana de língua(gem) e de gênero para formular suas ideias: a língua é um conjunto de práticas enunciativas, e não uma forma descarnada de seu uso. Uma de suas contribuições de caráter teórico é o conceito de domínio discursivo (semelhante à comunidade discursiva de Swales). Segundo Marcuschi (2008, p. 194), domínio discursivo é uma “esfera da vida social ou institucional [...] na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. O linguista apresenta um quadro esquemático em que distribui gêneros textuais por domínios discursivos nas modalidades falada e escrita. Nota-se, como destaque, a série de gêneros elencados no domínio instrucional (científico, acadêmico e educacional); talvez esteja aí uma sugestão de quais gêneros

⁶ O linguista brasileiro Marcuschi (2008) detalha essa proposta de Bronckart.

devem ser considerados no processo ensino/aprendizagem. Com base em vários autores de visão sociointeracionista da língua(gem), sobretudo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2010), Dolz e Schneuwly (2010) e Bronckart (1999; 2001), Marcuschi apresenta, no final da segunda parte de seu livro, atividades referentes a gêneros do discurso. Por fim, o livro de Marcuschi é indicado a todos os professores de língua, uma vez que não só traz sugestões de atividades, mas também, antes delas, apresenta, de modo didático, ideias de vários estudiosos da língua(gem) e dos gêneros do discurso.

As ideias desses autores podem sustentar a produção e a organização de materiais didáticos que preparem os alunos para colocarem, de modo satisfatório, o funcionamento das unidades da língua, tanto nos gêneros escolarizados, quanto naqueles com os quais irão se deparar fora da escola. A essas ideias subjaz, pois, a perspectiva de ensino de natureza discursiva, como a linha sociointeracionista.

5 ENTRELAÇOS: PRÁTICAS SOCIAIS E PRÁTICAS ESCOLARES

A língua(gem) é objeto de discussão não só nos ambientes acadêmicos como também nas mais variadas situações cotidianas. Não é necessário ser um profissional da língua(gem) para entender alguns usos dela; o sujeito, nas suas relações comunicativas, é um “especialista”, já que apre(e)nde o que pode ou não ser dito em determinados eventos de comunicação, em função de repetições tipificadas. Não é raro se deparar com situações em que o sujeito discute com seu interlocutor se determinados usos da língua(gem) seriam (im)pertinentes; como exemplo, quando critica uma palestra dirigida a um público leigo, em que o palestrante exagera no uso de termos técnicos. O sujeito, a ser assim, compreende que os usos da língua(gem) são meios pelos quais, se assimilados, podem conduzi-lo a uma participação efetiva nas mais diversas esferas sociais que o circunda ou que nelas está imerso.

A tríade apresentada neste texto – a língua(gem) como ação, os usos recorrentes que dela faz o sujeito nas mais diversas situações de comunicação e as possibilidades que seu domínio exerce nas práticas sociais – define a proposta dos estudos discursivos de perspectivas sociointeracionistas. Parece haver, hoje, uma tendência consensual de se considerar, como objeto de estudos, a relação língua(gem), usos recorrentes pelo sujeito e práticas sociais. Os estudos centrados apenas no sistema linguístico enfraqueceram-se ao longo do tempo, devido às novas concepções teóricas, sobretudo as que se referem a gêneros do discurso. Bakhtin & Volochínov (1999) negam as abordagens ancoradas num subjetivismo idealista e num objetivismo abstrato.

Muitas teorias acerca da língua(gem) servem de “orientação” e “guia”⁷ a propostas pedagógicas para o ensino de língua. Com a cientificação dos estudos da

⁷ Bazerman (2009, p. 138) considera as teorias como “orientação”, “guia” e “ferramenta”: “Teorias são úteis na medida em que oferecem uma orientação que nos ajuda a conhecer o mundo mais intimamente, que nos apontam aspectos e eventos particulares do mundo para investigar em detalhe, e que nos salvam de uma possível desorientação frente ao sempre crescente amontoado de detalhes nas nossas explicações. Teorias são também úteis por nos ajudarem, como sujeitos sociais ativos, a nos orientarmos em situações novas, por nos revelarem aspectos subjacentes de nossas situações correntes e por nos fornecerem guias para nossas ações. Em suma, as teorias são ferramentas aplicadas para a reflexão sobre nossa condição e nossas possibilidades”. O professor

língua(gem) a partir do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure (1974), houve, progressivamente, a escolarização de uma série de noções teóricas, a fim de satisfazer às necessidades e/ou às exigências sociais, as quais consistiam e consistem no aprimoramento de competências e habilidades no uso da língua(gem). Pode-se dizer que, em décadas anteriores, a ciência linguística chegava, *in vitro*, à escola. No entanto, o processo de ensino/aprendizagem, neste ainda recente início de século, requer que a escolarização de gêneros do discurso seja capaz de formar um sujeito que, neste mundo de hoje, em que há uma enormidade de fluxo de informações, esteja preparado para lidar com elas e, se possível ainda, produzi-las também, para, assim, tornar-se, definitivamente, um cidadão ativo em seu grupo.

A língua(gem) mostra-se em práticas sociais. Há, na sociedade, uma diversidade de práticas: de produção, de transformação e de reprodução. Graças ao desenvolvimento da pragmática e de outras teorias enunciativas ou discursivas, tornou-se comum pensar a língua(gem) como uma ação sobre o mundo: ação sobre si, sobre outrem e sobre as situações; e não apenas como instrumento de comunicação ou como uma representação do mundo. Em virtude desse tipo de pensamento e suas interferências, o ensino/aprendizagem de língua não se pode reduzir a estudos centrados na frase; a perspectiva, agora, centra-se no texto e em seus entornos. Nesse salto, da unidade frasal às ocorrências textuais e discursivas, a concepção de gêneros textuais tornou-se o centro de (in)finitas e acaloradas discussões, com fins pedagógicos ou não. Caberia às universidades um papel de extrema importância: formar profissionais capazes de transpor o conhecimento teórico para a produção de material didático e, de modo operacional, para a sala de aula, que é o lugar, por excelência, de formação de leitores e produtores de textos que mantêm (e manterão) intercâmbio com vários outros textos dentro e fora da escola.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram um guia para um ensino que valorize, numa perspectiva bakhtiniana, as atividades de linguagem exigidas em práticas sociais, escolarizadas ou não. Embora tenham sido alvo de críticas por parte de alguns, os quais, muitas vezes, exigem deles propostas metodológicas de ensino, os Parâmetros já interferiram, positivamente, em muitas questões, como na produção de materiais didáticos, na elaboração de projetos pedagógicos escolares, na postura dos professores e, principalmente, nos cursos de formação de professores.

Os Parâmetros apresentavam uma proposta de ensino/aprendizagem de língua(gem) que se opunha ao trabalho com um reduzido número de gêneros do discurso e às atividades de metalinguagem no nível frasal. O ensino de língua(gem), em sintonia com os autores mencionados e com as orientações dos Parâmetros, visa a instrumentalizar o sujeito para que, em seus trânsitos sociais, compreenda que, pelo e no domínio da língua(gem), é possível modificar e reiterar o social, o cultural, o pessoal. Segundo os PCN, a escola devia “armar” o sujeito para competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua. É nesse sentido que, segundo Bezerra (2002, p. 57),

conhecedor de teorias poderá transitar, na sua prática, com segurança. O conhecimento de teorias de língua(gem) e de gêneros do discurso indica caminhos para um ensino produtivo de língua.

o aprendizado dos gêneros representa um processo de socialização do aprendiz nos modos de organizar o conhecimento e na maneira de representar suas percepções e seu conhecimento para os outros. Se levarmos em consideração a existência de uma multiplicidade de gêneros presentes no dia a dia, reconheceremos que a apreensão desses gêneros tem efeitos sociais e ideológicos, pois à medida que ensinamos suas formas e possibilidades diferentes, os alunos se socializam com as estruturas e o sistema de valores da sociedade.

Os PCN propunham que a escola utilizasse os textos como unidades de análise e os gêneros como objeto de ensino. Como efeito, a escola deve instrumentalizar o sujeito para seu trânsito nas atividades sociais. Para isso, o ensino de língua não se resume apenas ao estudo de aspectos linguísticos, mas também à leitura e à produção de textos. A diversidade deles nas mais diferentes práticas sociais exige da escola um trabalho com uma também diversidade de gêneros do discurso como condição para o desenvolvimento de situações também diversas de usos da língua – assim se estaria instrumentalizando o sujeito a se movimentar na sociedade, agindo sobre ela, modificando-a. A proposta de Bronckart (1999), em que apresenta uma heurística baseada em coordenadas gerais dos mundos (o do expor e o do narrar) e seus desmembramentos, pode orientar a seleção e a progressão do ensino deles no decorrer do tempo escolar.

A propagação da abordagem discursiva de tendências sociointeracionistas da língua(gem) faz com que a escola dê uma atenção especial à leitura e à produção de textos multimodais⁸. Para Dionísio (2008, p. 119), “cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual”. O que sustenta essa colocação de Dionísio é o fato inquestionável de que os avanços tecnológicos geraram novas “cognições”: a multimodalidade na leitura e na produção de textos seria um traço constitutivo dos usos da língua(gem) hoje. Segundo a autora, o “letramento visual está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais”. Alinhada com a noção de sistema de gêneros de Bazerman, Dionísio apresenta, entre outros, o pressuposto de que existem “novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas” (p. 121). Reelaboram-se, assim, os hábitos de leitura e de produção de textos, e a escola não pode se desocupar do ensino desses novos comportamentos. Uma possível reformulação dos PCN foi necessária para que se revisse essa questão.

⁸ Um dos estudiosos que se debruça na questão da multimodalidade é Gunther Kress. Embora não seja um teórico de gênero do discurso, sua contribuição para os estudos desse campo é importante na medida em que considera que os gêneros são representações híbridas – o que significa dizer que os gêneros não podem ser considerados isolados dos elementos não verbais que os constituem. No Brasil, as ideias de Kress estão engatinhando, mas, para mais informações de sua teoria, sugere-se a leitura de Balocco (2005).

Assim como os PCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume o “texto” como unidade central de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, nas duas décadas que separam os dois documentos, a sociedade se modificou muito, e os estudos linguísticos evoluíram. Nesse sentido, a BNCC avança em relação aos PCN, ao considerar também as práticas textuais multimodais advindas sobretudo das tecnologias digitais. Desse modo, a BNCC sugere o trabalho com gêneros textuais diversos, considerando os campos de atuação em que esses gêneros são recorrentes. Segundo a BNCC,

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018b, p. 67).

Percebe-se, portanto, que a BNCC considera a prática textual inter-relacionada com as práticas de uso que controlam a produção e a circulação de gêneros textuais. Segundo a BNCC, o trabalho com os gêneros textuais não deve ser feito de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de situações de produção de textos que pertençam a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Se para Bakhtin (1999) o centro organizador da enunciação situa-se no meio social, torna-se necessário, nas aulas Língua Portuguesa, uma valorização de diferentes gêneros textuais, para que o aluno desenvolva competências e habilidades necessárias para seu trânsito social, permeado de múltiplas semioses.

Reitera-se que, hoje, não se vislumbram tendências de análise teórica e de suas aplicações no ensino dissociadas da leitura e da produção de gêneros do discurso. Para Bakhtin (2010, p. 268),

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros [...].

As ideias do estudioso russo, em virtude de seus desmembramentos, parecem ser uma sentença: a língua(gem) só poderá ser entendida, avaliada, ensinada, enfim, praticada, por meio de manifestações enunciativas concretas, mesmo que sejam relativamente estáveis. Por fim, defende-se que o conjunto das ideias de Bakhtin, independentemente das polêmicas recentes acerca de autorias, tem caráter político, porque interfere no ensino/aprendizagem, na produção de material didático e na formação de professores e de cidadãos ativos. Não deixa de ser uma postura ideológica, portanto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, neste texto, a elaboração sistemática e sucinta das concepções de língua(gem), das ideias de alguns dos principais estudiosos de gêneros do discurso, de algumas propostas pedagógicas do ensino/aprendizagem por meio de gêneros do discurso e a apresentação de alguns entrelaços envolvendo essas três questões. É necessária, em virtude da proliferação da variedade de abordagens, a construção de propostas pedagógicas e metodológicas que visem à escolarização eficiente acerca do que seja gênero e sua aplicação no processo de ensino/aprendizagem.

Dos entrelaços resultantes de uma concepção de língua(gem) como processo de interação com uma abordagem de gêneros do discurso como instrumentos de comunicação nas mais diversas práticas sociais, esperam-se novos olhares que possam dar luz à difícil questão, que é o ensino/aprendizagem da língua. Para Bakhtin (2010), a língua integra a vida e a vida entra na língua por meio de enunciados concretos. A ser assim, não mais se aceitam propostas de ensino/aprendizagem descarnadas de textos ou de gêneros textuais. Não há como negar a escolarização das atividades de língua(gem) no processo ensino/aprendizagem; sem a escolarização, seria negado ao sujeito a possibilidade de desenvolvimento de suas competências e habilidades de língua(gem) para melhor transitar nas esferas sociais, que são institucionais e, por isso, ideológicas.

Desde o grunhido de medo, de satisfação ou de qualquer outra (re)ação ao mundo sensível até a última tese de doutorado, a língua(gem) é um fenômeno social. O homem é um ser de cooperação e, por isso, plasmado pelo complexo acúmulo de experiências. Não se pode, portanto, deixar de lubrificar as “correias de transmissão” (BAKHTIN, 2010, p. 268) do conhecimento, compostas de enunciados, para uma ininterrupta cadeia comunicativa que faz dos homens seres de (des)construções (também) relativamente estáveis.

REFERÊNCIAS

- BALOCCO, A. E. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 65-80.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela Dionísio Paiva; Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Lucerna. p. 45-57.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. L'Enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. *In*: ALMGREN, M. *et al.* (orgs.). **Research on child language acquisition**. New York: Cascadilla Press, 2001. p. 1-16.

DIONÍSIO, A. P. 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.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 81-108.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. Genre as social action. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rethoric**. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994. p. 23-42.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VAL, M. da G. C. Repensando a textualidade. *In*: AZEREDO, J. C. de (org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

VAL, M. da G. C. **Da frase ao discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1997. (mimeo). p. 1-19.

Literatura infantil na desconstrução do racismo: catálogo para professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental

*Children's Literature in the deconstruction of racism:
catalog for Early Childhood and Elementary School Teachers*

MARIA MARTA DO COUTO PEREIRA RODRIGUES
Professora do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)
E-mail: mariamarta@unipam.edu.br

MÔNICA SOARES DE ARAÚJO GUIMARÃES
Professora do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)
E-mail: monica@unipam.edu.br

ISABEL GOMES DE DEUS
Licenciada em Pedagogia (UNIPAM)
E-mail: isabelgomes@unipam.edu.br

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo realizar um levantamento de livros infantis que apresentam histórias voltadas para a valorização da diversidade étnico-cultural. Foram utilizados, para este trabalho, artigos científicos e livros que tratavam de questões acerca do preconceito racial. Após o levantamento, foi possível obter 20 títulos de literatura infantil que abordam a temática racial e assim foi produzido um catálogo para professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com indicações de nomes de livros infantis, com histórias voltadas para a valorização da diversidade étnico-cultural. Uma sinopse de cada obra foi apresentada. A partir da elaboração deste catálogo, foi possível ter contato com diferentes obras que ressaltam a beleza negra, além de resgatar questões da ancestralidade. Essas obras podem ser o ponto de partida para a construção de uma educação antirracista, que valorize a história, a cultura e a identidade da população afro-brasileira.

Palavras-chave: educação infantil; literatura infantil; racismo.

Abstract: This study aimed to survey children's books that present stories focused on valuing ethnic and cultural diversity. Scientific articles and books addressing issues of racial prejudice were used for this study. After the survey, it was possible to obtain 20 titles of children's literature that address the racial theme, and a catalog was produced for early childhood education and elementary school teachers, with recommendations for children's books with stories focused on valuing ethnic and cultural diversity. A synopsis of each work was presented. Through the development of this catalog, it was possible to be exposed to different works that highlight black beauty, as well as reclaiming ancestral issues. These works can be a starting point for the construction of an anti-racist education that values the history, culture, and identity of the Afro-Brazilian population.

Keywords: early childhood education; children's literature; racism.

1 INTRODUÇÃO

Graças a um histórico escravista da sociedade brasileira, os rastros atemporais desse período assombam o cotidiano de milhares de brasileiros. Por consequência, o racismo estrutural permeia todas as esferas da vida social, da cultura, das instituições, da política, do trabalho e da formação educacional. Geralmente, essas manifestações de racismo acontecem de maneira implícita e indireta, apresentando-se de forma diferente, sutil, porém não menos avassaladora para suas vítimas, comprometendo as oportunidades de uma vida digna.

Nesse cenário, a educação e a escola surgem como aliadas para combater essa doença causada pela ignorância da população, visto que a educação e a escola funcionam como dispositivos de transformação social para uma sociedade mais justa e solidária, na qual as diferenças devem ser respeitadas. Nesse sentido, a literatura pode ser um ótimo método para tratar essa problemática com os alunos, pois os livros infantis, utilizados de maneira lúdica, auxiliam na formação de crianças críticas e comprometidas com as questões da sociedade em que vivem.

A literatura infantil brasileira é rica e apresenta várias obras que valorizam a identidade, a diversidade cultural e, de forma especial, a tradição africana. Tais obras podem contribuir para a ruptura de modelos de representação que inferiorizam a população negra. Normalmente, nesses livros, os personagens negros ocupam um papel de protagonista, vivenciando situações cotidianas, enfrentando diversas formas de preconceito, resgatando sua identidade racial e representando funções sociais diferentes.

Vale ressaltar que é no espaço escolar que as crianças começam a descobrir a si mesmas e ao outro e, portanto, esse é um espaço fértil para trabalhar essa temática, possibilitando a construção de um conhecimento que represente e valorize a diversidade. Além do mais, também é na escola que muitas crianças têm seu primeiro contato com a literatura infantil e, infelizmente, também a sua primeira experiência de racismo. Portanto, a atuação do professor e a adoção de todos os recursos necessários para a construção de educação antirracista são imprescindíveis. Faz-se necessário, desde cedo, promover uma política de valorização das diferenças no ambiente escolar que se expanda para a vida.

Nessa perspectiva, a escolha do tema deste trabalho deu-se ao notar a importância de se discutir as relações étnico-raciais nas escolas e a necessidade de se desenvolver uma educação antirracista com os pequenos. Este estudo propõe demonstrar que, por meio dos livros infantis, com histórias voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial, é possível trabalhar tais temas. Sendo assim, foi produzido um material para professores da Educação Básica, de forma especial da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é constituído por um catálogo, com indicações de nomes de livros infantis, com histórias voltadas para a valorização da diversidade étnico-cultural, bem como as suas respectivas sinopses.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos dicionários de língua portuguesa, a infância é considerada como o tempo de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, define a criança como pessoa de até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

O autor Moysés Kuhlmann Jr. (1998) considera que o conceito de infância não é um fenômeno imóvel e global, pois se relaciona ao contexto em que a criança está inserida, com necessidades e características próprias. Segundo o autor,

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (KUHLMANN JR., 1998, p. 30).

A educação e o cuidado da primeira infância, no século XXI, vêm sendo tratados como assuntos prioritários de governos, nos mais diferentes países. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade principal o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. No Brasil, a Educação Infantil atende crianças de zero a cinco anos de idade, em creches e pré-escolas, e está assegurada pela Constituição Federal de 1988. Além da Constituição, o direito à Educação Infantil está garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), pelo Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2003), a Educação Infantil pode ser identificada num sentido abrangente, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura na qual reside e vive. Portanto, ao se pensar em Educação Infantil, a associação entre o cuidar e o educar é essencial, ambos considerados eixos centrais que se integram para melhor atender ao desenvolvimento integral da criança.

A partir dos marcos legais abordados anteriormente, a educação infantil passa a ser considerada essencial para a construção da aprendizagem e para o desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos.

Durante a infância, ocorre a maturação intensiva do organismo humano, em particular do sistema nervoso e do cérebro. Nos sete primeiros anos, a massa encefálica fica três vezes e meia maior, se transforma e aperfeiçoa suas funções. A maturação do cérebro [...] faz a criança

assimilar melhor e aumentar sua capacidade de trabalho, criando condições para uma educação mais sistemática e concreta. Por isso, o ensino na infância exerce uma influência mais poderosa no desenvolvimento das qualidades psíquicas do que o ensino na idade adulta (MUKHINA, 1996, p. 42-43).

Sendo assim, pode-se afirmar que todo conceito, cultural ou social, inserido na infância, tem uma eminente relevância, de onde se obtêm resultados significativos.

2.2 LITERATURA INFANTIL

Tendo em vista as potencialidades e a plasticidade do sistema nervoso e cerebral da criança pequena, cabe à escola e ao professor proporcionar situações, ambientes, atividades e recursos que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Entre as diversas possibilidades, destaca-se a literatura infantil que pode contribuir para desenvolver a linguagem oral; despertar o gosto pela leitura; trabalhar valores necessários no convívio social; interagir com o mundo de forma lúdica; despertar a curiosidade e as emoções.

Segundo a autora Fanny Abramovich (1997), quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara os sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos. Ainda segundo a autora,

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

A literatura é de grande importância para a construção do imaginário infantil, pois é através dela que se desenvolve uma visão estética, lúdica e crítica da realidade, contribuindo para a ampliação das referências estéticas e culturais dos leitores. Zilberman (2003) explicita as contribuições da literatura ao destacar, de forma especial, as conexões com o cotidiano viabilizadas pela ficção literária.

Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo,

com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

O contato da criança com o livro tem se apresentado como uma necessidade fundamental numa sociedade letrada, cabendo também às instituições educativas a responsabilidade de garantir o acesso das crianças à literatura. As histórias contadas em sala de aula necessitam despertar o interesse da criança para as temáticas tratadas, cabendo aos professores utilizar as mais diferentes metodologias para alcançar tal finalidade.

No que tange à utilização da literatura infantil para a desconstrução do racismo, quando utilizada de forma adequada, ela pode ajudar na luta por uma boa educação das relações étnico- raciais, assunto que atualmente precisa ser abordado com frequência com as crianças. Isso requer a escolha criteriosa de livros que demonstram a representatividade negra, promovendo, assim, uma cultura de inclusão no ambiente escolar.

2.3 CONCEITO DE RACISMO

Para Almeida (2018), o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.

Sabe-se que a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel em 1888, garantiu a abolição da escravidão dos negros no Brasil. Entretanto, desde a validação dessa lei até o contexto atual, observa-se uma expressiva desigualdade e discriminação às quais os negros estão submetidos no Brasil — e em outros países. Em virtude de um legado histórico, a população negra sempre esteve exposta a condições socioeconômicas secundárias, que a têm levado à marginalização social. Dessa forma, torna-se evidente que a questão do racismo ainda está presente em pleno século XXI.

Arnoldi (2020) faz referência a uma campanha produzida pela *Naked Heart Foundation*, uma instituição social russa que visa dar suporte às famílias do país, que fez um experimento social com crianças de faixas etárias diferentes, que podiam escolher entre duas salas de jogos. Os espaços eram idênticos, mas em um deles estava uma criança com Síndrome de Down. As crianças com menos de 5 anos de idade não hesitaram em correr para brincar com o colega, não se importando com as diferenças entre eles. No entanto, as crianças mais velhas foram para a sala vazia, na qual brincaram sem a presença da criança deficiente.

Esse experimento mostra que as crianças não nascem enxergando diferenças entre seus pares, mas, com o convívio, acabam repetindo o comportamento preconceituoso dos adultos que estão ao seu redor. Isto também pode se encaixar na questão do preconceito racial, uma vez que nenhum ser humano nasce racista, ele se torna racista. Esse problema é fruto das disposições sociais, e a aprendizagem pode acontecer muito rapidamente, logo na infância. Segundo Nelson Mandela (1995), líder do movimento contra o Apartheid na África do Sul, nenhuma pessoa nasce odiando

outra por causa da cor da pele, da origem ou ainda da religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Para Fazzi (2006), a aquisição de atitudes raciais preconceituosas pode acontecer, também, por meio de alguns mecanismos, como associações culturais e simbólicas das cores, sendo o branco comparado positivamente e o preto negativamente; comparação de características físicas positivas ou negativas como inerentes à determinada etnia; observação da própria criança sobre a ocupação racial de cada pessoa na sociedade.

Na literatura infantil, durante muito tempo, o negro não teve um papel de destaque, pelo contrário, muitos livros infantis, conforme destaca Abramovich (1997), retratam o negro de forma inadequada e discriminatória.

É incrível como se confundem e até se reforçam, nos livros infantis, o ético e o estético. [...] O preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal (setor doméstico ou industrial, e aí pode ter um uniforme profissional que o defina enquanto tal e que o limite nessa atividade, seja mordomo ou operário). Normalmente é desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por consequência, coadjuvante na vida. Se mulher, é cozinheira ou lavadeira, gordona e bunduda. Seu ótimo coração e seu colo amigo são expressos no texto ou talvez nas entrelinhas. Importa que sua apresentação física não seja das mais agradáveis, das mais audaciosas ou belas... Altivos e elegantes?? Nunquinha... (ABRAMOVICH, 1997, p. 36-37).

Apesar de existirem diversos livros infantis que reforçam, de certa forma, a discriminação com o negro, por outro lado encontramos na literatura infantil brasileira várias obras que valorizam a identidade, a cultura e os contos de tradição africana. Tais obras mostram uma ruptura com os modelos de representação que inferiorizam a população negra.

Inundar uma criança com referências positivas sobre o seu lugar no mundo é o primeiro passo para aumentar sua autoestima. Sempre que uma criança admira as características físicas e a personalidade de um personagem, se identificando com ele, ela aprende a gostar um pouco mais de si mesma (RAMOS, 2017, p. 75).

Com o intuito de ilustrar a existência, no mercado editorial, de obras da literatura infantil que podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação antirracista, são descritas, na seção 4.2, a sinopse de alguns livros.

3 METODOLOGIA

3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica refere-se ao estudo sistematizado, desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais e bibliotecas eletrônicas. Os livros e artigos foram selecionados pelo título e resumo; aqueles relacionados à temática deste estudo foram lidos para compilação dos dados encontrados.

O presente estudo foi desenvolvido por meio de um levantamento bibliográfico, em livros e artigos, com o intuito de compreender o papel da literatura na educação infantil e como ela pode contribuir na desconstrução de visões racistas e discriminatórias.

3.2 PESQUISA DOCUMENTAL

A opção por trabalhar com a pesquisa documental está relacionada diretamente com sua característica, visto que os documentos são fontes poderosas de evidências que podem fundamentar achados no decorrer da pesquisa, são fontes naturais de informações, possuem custo baixo, exigindo apenas o investimento de tempo e atenção do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa documental foi adotada neste estudo, objetivando, num primeiro momento, a análise de obras da literatura infantil de uma forma geral. Em seguida, houve uma análise mais pormenorizada de obras com títulos voltados para a diversidade étnico-racial e para a valorização da identidade negra.

Com base na análise, foi possível elaborar um catálogo com indicações de vinte obras, com suas respectivas sinopses, de histórias voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial e para a representatividade negra. Esse material será compartilhado com o Núcleo de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas, para ser utilizado nas instituições escolares do município. Exemplares desse catálogo serão disponibilizados também no Laboratório de Pedagogia e na Biblioteca Central do UNIPAM.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 LIVROS DE LITERATURA INFANTIL QUE DEMONSTRAM A REPRESENTATIVIDADE NEGRA

A análise de obras da literatura infantil resultou na seleção de vinte (20) livros infantis com histórias voltadas para a valorização da diversidade étnico-cultural e para a representatividade negra.

Quadro 1: Livros da literatura infantil voltados para a diversidade étnico-cultural e para a representatividade negra

Nome da obra	Autor
<i>A cor de Coraline</i>	Alexandre Rampazo
<i>A descoberta do Adriel</i>	Mel Duarte
<i>Amor de cabelo</i>	Matthew A. Cherry
<i>Amoras</i>	Emicida
<i>Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!</i>	Lucimar Rosa Dias
<i>Chapeuzinho e leão faminto</i>	Alex T. Smith
<i>Dandara e a princesa perdida</i>	Maíra Suertegaray
<i>Flávia e o bolo de chocolate</i>	Míriam Leitão
<i>Meninas negras</i>	Madu Costa
<i>O amigo do rei</i>	Ruth Rocha
<i>O cabelo de Lelê</i>	Valéria Belém
<i>O menino Nito</i>	Sonia Rosa
<i>O pequeno príncipe preto</i>	Rodrigo França
<i>Os cabelos de Sara</i>	Gisele Gama Andrade
<i>Por que somos de cores diferentes?</i>	Carmen Gil
<i>Pretinha de neve e os sete gigantes</i>	Rubem Filho
<i>Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser</i>	Lázaro Ramos
<i>Sulwe</i>	Lupita Nyong'o
<i>Ubuntu</i>	Sílvia Moral
<i>Zumbi: o pequeno guerreiro</i>	Kayodê

Essas obras abordam questões relacionadas à ancestralidade cultural, à estética, às relações interpessoais, aos sentimentos, aos valores, entre outros temas que contribuem para fortalecer a representatividade negra e, conseqüentemente, a desconstrução do racismo.

As obras estão organizadas em um catálogo que objetiva servir de subsídio para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, no sentido de utilizarem histórias da literatura infantil para a abordagem da diversidade étnico-racial e da valorização da identidade, da cultura e dos contos de tradição africana, com vistas a desconstrução do racismo.

4.2 SINOPSE DOS LIVROS INFANTIS VOLTADOS PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA

Tendo em vista que a criança vê nos livros infantis a representação de uma realidade e que ela usa da ficção ali exposta para dar significado ao seu contexto, é de suma importância que os livros infantis sejam escolhidos com um olhar crítico para incorporar no ensino um conjunto de valores, de atitudes, de respeito à igualdade, que somos diferentes, porém, com mesmos direitos, independentemente do gênero, da raça, da idade, da cor, entre outros. Portanto, nessa seção foi feito um breve resumo sobre cada livro escolhido, organizados em ordem alfabética a partir dos títulos. Tais livros podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação antirracista, além dos livros apresentarem uma qualidade estética, imagética e narrativa.

No livro *A cor de Coraline*, do autor Alexandre Rampazo, dois amigos, Coraline e Pedrinho, estão na escola, e o menino pede emprestado o lápis cor de pele para a amiga. A menina fica confusa com aquele pedido, analisa sua caixa de lápis de doze cores, mas a cor de pele ela não consegue identificar. Então começou a buscar respostas para essa pergunta, pensou no lápis verde, amarelo, vermelho, lilás e azul. No entanto, Coraline pensou se estaria certo apenas uma cor de pele, pois o mundo é diferente, por um instante ela iria emprestar o lápis rosa para o amigo, porque aquela é a cor que ele usava para pintar seus desenhos e também era uma cor parecida com a dele. No entanto, olhou para sua pele e então pegou o lápis marrom e entregou para Pedrinho. Ele, por um instante, ficou sem entender, mas depois deu um sorriso e começou a pintar seu desenho com o lápis cor de pele, a cor de pele de Coraline.

A obra *A descoberta de Adriel*, escrita por Mel Duarte, conta a história de Adriel, um menino que, desde pequeno, ama ler e considera que os livros representam superpoderes e ele está tentando descobrir qual é o seu. Por estar adquirindo muitos conhecimentos com os livros, ele resolveu criar um espaço na internet para compartilhar seus aprendizados e incentivar outras crianças a gostarem da leitura. No entanto, pessoas malvadas ficaram irritadas com Adriel devido à cor de sua pele e foi nesse momento que o menino entendeu o que era racismo. Nesse dia, o menino foi dormir triste, mas durante a noite sonhou com um senhor que tinha a pele mais negra que a dele. No sonho, esse homem disse para o garoto que a cor de pele é ancestralidade e que são suas atitudes que o definem e não sua cor de pele, por fim falou que o menino deveria seguir seu caminho e lembrar do que aprende nos livros. Assim que acordou, Adriel respondeu aos ataques recebidos na internet com educação e descobriu que seu superpoder é o conhecimento, e os livros ajudavam a curar qualquer preconceito.

Escrito por Matthew A. Cherry, o livro *Amor de cabelo* fala sobre Zuri, uma garotinha que ama seus cabelos e que precisa fazer um penteado para um dia especial, pois sua mãe está voltando para casa depois de um tratamento médico. O pai da menina, vendo a dificuldade da filha em lidar com o cabelo, resolve ajudá-la. Ele tenta de todas as formas e lhe oferece até uma saída mais simples, mas isso deixa a menina triste por não conseguir o resultado esperado. Entendendo os sentimentos da filha, o pai usa todas as ferramentas necessárias para mais uma tentativa e, assim, juntos conseguem o penteado perfeito para esperar a mãe.

Em *Amoras*, Emicida conta a história de uma menina que está passeando com o pai em um pomar. Durante o passeio, eles conversam e, por meio dessa conversa, a garota reconhece sua identidade e percebe que ela é tão linda quanto as doces amoras do pomar. No decorrer do livro, o autor consegue trazer questões complexas sobre a representatividade no que diz respeito à cultura e à identidade negra, além de dar destaque a figuras históricas da cultura africana, como Orixá, Marthin Luther King e Zumbi dos Palmares.

A narrativa *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, da autora Lucimar Rosa Dias, fala sobre uma menina muito especial que gosta de muitas coisas diferentes. A garotinha mora com sua família, cujos membros têm gostos diferentes entre si, mas que se completam, cada um com seu jeito e cada jeito sendo referência para cada um. Nesse contexto, a menina cresceu amando suas características físicas, a sua cor da pele, seu sorriso e seu cabelo crespo. Essa menina tão especial chama-se Luanda. O nome foi

escolhido pelo pai e refere-se à capital de um país africano; foi escolhido pelo pai por acreditar que a filha seria tão linda tal qual cidade. A menina Luanda gosta tanto do seu nome e vive dizendo que, quando for adulta, vai visitar a cidade.

O livro intitulado de *Chapeuzinho e o leão faminto*, de Alex T. Smith, é um reconto da tradicional literatura infantil “Chapeuzinho Vermelho”. No reconto, Chapeuzinho é uma linda menina negra de cabelos crespos que passa por uma aventura nas savanas do continente africano. A menina precisa levar uma cesta de coisas para sua tia Rosa, que acordou doente. Sendo assim, ela começa a viagem pela savana. No caminho, encontra-se com girafas, crocodilos, macacos, gazelas, elefantes, hipopótamos, além de um leão faminto que tem o plano de devorá-la. O leão entrou na casa antes da menina, prendeu a tia no armário e vestiu as roupas dela. Entretanto, quando Chapeuzinho chegou, percebeu que não era sua tia e resolveu dar uma lição no leão. Por fim, o leão aprende a lição e promete não fazer aquilo novamente.

O livro *Dandara e a princesa perdida*, de autoria de Maíra Suertegaray, conta a história de Dandara, uma menina que gostava muito de histórias de princesas, mas não entendia o motivo de não existirem princesas negras nessas histórias. Em meio a tantas dúvidas, a menina foi para o seu quarto para brincar com seu dragão de pelúcia. Nesse momento, apareceu em seu quarto uma princesa de um reino da África chamada Makena. Ela contou que na África existem muitas histórias de princesas negras e que estava à procura da princesa perdida. Enquanto conversavam, Makena contou que a princesa perdida foi capturada por caçadores e vendida como escrava, deixando o reino em profunda tristeza. O rei pediu para que o sol levasse as lágrimas e a tristeza do reino, além disso a princesa perdida pediu para que o sol a libertasse, então o sol a transformou em um lindo dragão, assim como a pelúcia de Dandara. Sendo assim, Dandara percebeu que o dragão era o seu segredo e pensou que podia ser ela a princesa perdida. Ao procurar, Makena não a encontrou. Sonho ou não, Dandara agora sabia da existência de princesas negras.

No livro *Flávia e o bolo de chocolate*, escrito por Míriam Leitão, Rita não conseguia ter filhos e então resolve adotar uma criança e encontra a pequena Flávia. A menina cresce feliz ao lado de sua mãe, até que um dia começa a questionar a diferença entre a sua cor de pele e cor da pele de sua mãe e fala que não quer mais ser da cor marrom. Rita teve uma ideia e tirou tudo o que era marrom da vida da filha, como o bolo de chocolate, sorvete de chocolate e até os passeios à praia. A garotinha ficou irritada com aquilo, então a mãe explicou que as pessoas são todas iguais, mas com algumas diferenças. A partir daquele momento, Flávia entendeu que não havia problema em ser diferente e pediu à mãe para fazer um delicioso bolo de chocolate.

A obra de Madu Costa nomeada de *Meninas negras* fala da vida e dos sonhos de três meninas negras. Mariana, Dandara e Luanda, que gostam de ouvir histórias, aprender a ler e a contar. Elas se enxergam cada vez mais no lindo espelho da Mãe África e juntam os conhecimentos com a imaginação de um povo resistente que nunca desiste de ser feliz. O livro evidencia a beleza e as características das meninas negras, além de valorizar a cultura e a ancestralidade africana.

Em *O amigo do rei*, Ruth Rocha conta a história de dois meninos, Matias e Ioiô, que moravam em uma fazenda, no período da escravidão. Ioiô era filho do dono da fazenda e Matias, filho de uma escrava, por esse motivo Matias era escravo de Ioiô. Os

dois nasceram no mesmo dia e eram muito amigos, no entanto, por ser o patrão, Ioiô sempre tinha razão. Matias sempre falava que iria ser rei, pois em sua terra seu pai era um grande rei. Em um dia, os dois meninos levaram uma surra do pai de Ioiô e então resolveram ir embora, viajaram por vários dias pela mata, até que encontraram uma mata enfeitada com guerreiros pintados e armados. Esses guerreiros se curvaram e saldaram Matias: “Salve o nosso rei!”. Eles descobriram que Matias era o rei daquele lugar, e Ioiô era o amigo do rei.

O livro *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, retrata a menina Lelê, uma criança que se sente incomodada com o que vê no espelho, pois não gosta de seus cabelos. Sem saber o que fazer, ela puxa e estica os cabelos tentando entender de onde vêm tantos cachinhos. Para responder a suas perguntas, ela recorre a um livro que mostra os diversos tipos de cabelos no continente africano. Ela descobre a beleza de ser como é e que ama o seu cabelo, pois é a sua marca e é o seu cabelo que conta suas histórias.

Escrito por Sonia Rosa, o livro *O menino Nito* conta a história de um menino negro que, ao nascer, encanta todos com a sua beleza. Por esse motivo, deram o nome a ele de Bonito e o apelido de Nito. Mesmo ele sendo muito bonito, tinha um defeito que era chorar por tudo, então seu pai conversou com o garoto e lhe disse que homem não chora e por conta disso o garoto deveria segurar o choro. Sendo assim, Nito resolveu segurar o choro e diante de tudo o que acontecia, o menino não chorava. De tanto engolir o choro, ele acabou ficando doente, e o único jeito de melhorar era “desachorar”, como aconselhou o médico. Com isso, o pai de Nito percebeu que o que ele havia dito foi um grande erro e que todos podem chorar, inclusive os homens.

No livro *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França, um príncipe que vive em um planeta muito pequeno tem como única companhia uma árvore Baobá. O menino tem o sonho de conhecer outros planetas e espalhar a semente de Baobá por eles, pois, de acordo com ele, essa semente é o UBUNTU. Sendo assim, o príncipe viaja por diferentes planetas espalhando lições de amor, de empatia e da importância de as pessoas valorizarem quem são e de onde vieram. Terminado o percurso, o menino volta para seu planeta. No entanto, quando foi encontrar-se com sua árvore Baobá, ele percebeu que ela estava morrendo. Baobá se despediu e disse que partiria, mas outra árvore viria. Quando sua companheira se foi, ele viu uma muda no solo, outra Baobá, que ele cuidaria para que gerasse muitas sementes.

Na narrativa *Os cabelos de Sara*, de autoria de Gisele Gama Andrade, a menina Sara briga na escola, e sua mãe é chamada lá. Questionando o motivo da briga, a mãe e a diretora descobrem que a menina estava sofrendo comentários e brincadeiras a respeito de seus cachos. No dia seguinte, a diretora chamou todos os alunos no auditório e, ao lado de Sara, conversou com todos sobre as diferenças e que elas deveriam ser respeitadas. As crianças aprenderam a lição e passaram a respeitar os colegas.

Na história *Por que somos de cores diferentes?*, da autora Carmen Gil, Marta e seus colegas de acampamento são convidados a responder ao motivo de serem de cores diferentes, e a melhor resposta receberia um prêmio. As respostas foram muito originais — alguns achavam que as cores dos homens imitavam as cores do arco-íris, outros acreditavam que o clima em que vivem é o que determina a cor de suas peles, entre outras respostas. Depois de todas as respostas, o monitor deu uma resposta mais factual. Ele explicou que a cor da pele depende da melanina e que a melanina é uma espécie de

“guarda-chuva” que protege a pele dos raios de sol. Por fim, o monitor disse que todos mereciam o prêmio e que esse prêmio seria um livro que eles deveriam escrever e ilustrar com as histórias daquela noite.

Em *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, o autor Rubem Filho narra a trajetória de Pretinha de Neve, uma princesa que morava em um castelo no monte gelado de Kilimanjaro, no continente africano, com sua mãe e seu padrasto, um rei muito autoritário. A menina se sentia solitária e triste no palácio em permanente inverno. Um dia decide descer o monte para procurar amigos. Após longa jornada, se depara com uma casa enorme. Morrendo de fome, ela entra na casa e se serve de um prato que mais parecia uma bacia, adormecendo em seguida. Os donos da casa ao chegarem ficaram surpresos com aquela criatura minúscula, afinal eram sete gigantes. Ao descobrir o sumiço de pretinha, o rei fica furioso, mas, ao encontrá-la, descobre o motivo da fuga e demonstra toda a ternura escondida por sua enteada. Com uma solução criativa, os gigantes resolvem o problema do frio do castelo e conseguem ainda uma maneira de ficar perto de Pretinha.

A obra *Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser*, de Lázaro Ramos, inicia-se contando sobre Dan, um menino que teve um dia repleto de sentimentos desafiadores. Quando chega em casa, seu avô lhe conta uma história sobre Asta e Jaser. Essa história se passa nas margens do rio Omo, na Etiópia. Nessa comunidade vivia um homem muito inteligente; todos queriam que liderasse o lugar. Em uma de suas caminhadas, o homem conheceu uma mulher chamada Asta e logo se apaixonaram. A mulher dizia para seu namorado que queria ir embora daquele lugar, pois o mundo era mais que as margens daquele rio. Jaser não podia deixar a comunidade, então encontrou uma solução. Todos construíram um grande barco e começaram a navegar e a explorar diferentes lugares. Terminando a história, o avô revelou para o neto que essa é uma história de seus antepassados africanos, mostrou a foto do povo que vivia no rio, e os dois ficaram orgulhosos e felizes. Dan descobriu que os seus sentimentos são importantes para sua vida e que pode sentir esses sentimentos todos de uma vez.

O livro *Sulwe*, de Lupita Nyong’o, conta a história de Sulwe, uma garotinha que nasceu da cor da meia noite, mas se sente diferente por isso. Toda a sua família é de pele negra, mas a pele de Sulwe é mais escura, e ela não se acha bonita como a irmã que tem uma pele mais clara. A garotinha faz de tudo para que sua pele seja mais clara, até o dia em que ela faz um pedido para que Deus mude a cor da sua pele. Sendo assim, em uma madrugada mágica uma estrela cadente aparece e a leva para conhecer a história das irmãs Noite e Dia, duas irmãs que se amavam muito, mas que as pessoas não tratavam de forma igual. As pessoas gostavam mais da irmã Dia, então Noite se irritou com aquilo e abandonou a face da Terra. Todos começaram a sentir sua falta; portanto, a irmã Dia foi atrás de sua irmã e falou que todos precisavam de seus tons mais escuros para descansar, crescer e sonhar. No outro dia, Sulwe acordou e entendeu que sua beleza é única; sentiu-se radiante para enfrentar o que quer que fosse, pois sabia que seu brilho era capaz de levá-la a qualquer lugar.

A obra de Sílvia Moraes, denominada de *Ubuntu*, é uma adaptação de um conto africano. Nessa história, fala-se sobre um viajante que decide estudar os costumes de uma aldeia africana. Durante a sua viagem, propôs fazer uma brincadeira com as crianças. Ele então colocou uma cesta cheia de doces embaixo de uma árvore e disse para

as crianças que a primeira que chegasse até a árvore poderia ficar com a cesta. Quando o sinal foi dado, algo inusitado ocorreu: as crianças correram, todas de mãos dadas, em direção à árvore. Assim, todas chegaram juntas ao prêmio e repartiram os doces entre si. O viajante ficou intrigado e perguntou o motivo de eles correrem todos juntos, sendo que um poderia ganhar os doces sozinho. As crianças então responderam “Ubuntu! Como um de nós poderia ficar feliz enquanto os outros estivessem tristes”.

Em *Zumbi: o pequeno guerreiro*, o escritor Kayodê conta sobre a infância de Zumbi, um menino que adorava brincar e que morava no quilombo Palmares, local onde todos tinham liberdade. No entanto, alguns homens ruins da cidade queriam destruir o quilombo e escravizar as pessoas que ali moravam. Em uma manhã, Zumbi e sua amiga Dandara vão brincar, mas logo escutam barulhos de luta. O menino pega a sua lança e começa a lutar, lutar pela liberdade e para salvar seu quilombo. O inimigo fica com medo e foge para a cidade e todos que moram no quilombo podem ficar em paz.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo possibilitou uma investigação acerca das relações étnico-raciais na Literatura Infantil. Ficou claro o quanto a Literatura Infantil pode servir de subsídio para romper com modelos de representação que inferiorizam a população negra.

Vinte obras literárias foram escolhidas e analisadas, considerando-se temáticas que abordavam questões étnico-culturais e que eram destinadas a crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais. No processo de escolha dos livros, constatou-se que a literatura infantil brasileira apresenta um grande acervo, com diversas obras que valorizam a identidade e a diversidade cultural da tradição africana. Sendo assim, todas as histórias escolhidas discutem questões de diversidade e podem mediar concepções sociais diferenciadas, permitindo a quebra de estereótipos de beleza e preconceitos. Além disso, a preferência foi escolher enredos que buscavam a valorização da identidade negra por meio da apresentação da imagem do negro com status similar ao de qualquer outro cidadão, sendo apresentados personagens que vivenciam situações cotidianas e colocando o negro como protagonista da narrativa.

Sabemos que muito ainda precisa ser feito no que tange à quebra de preconceitos e paradigmas, mas trabalhos como este que foi feito aqui oportunizou uma reflexão e a criação de um catálogo com a sugestão de 20 livros infantis voltados para a representatividade negra e para a desconstrução do racismo. Tal catálogo será disponibilizado para o Núcleo de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas, para ser utilizado nas instituições escolares do município. Exemplares desse catálogo serão disponibilizados também no Laboratório de Pedagogia e na Biblioteca Central do UNIPAM.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione Ltda., 1997.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDRADE, G. G. **Os cabelos de Sara**. Rio de Janeiro: Abaquar, 2012.

ARNOLDI, A. **Experimento social**: preconceitos vêm do adulto e não da criança. 2020. Disponível em: <https://bebe.abril.com.br/desenvolvimento-infantil/este-experimento-mostra-como-preconceitos-vem-do-adulto-e-nao-da-crianca/>.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96)**. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001.

CHERRY, M. **Amor de cabelo**. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2020.

COSTA, M. **Meninas negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

DIAS, L. R. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!**. Campo Grande: Editora Alvorada, 2012.

DUARTE, M. **A descoberta do Adriel**. [S. l.]: Kidsbook Itaú, [2021].

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FAZZI, R. de C. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FILHO, R. **Pretinha de neve e os sete gigantes**. São Paulo: Paulinas, 2013.

FRANÇA, R. **O pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, C. **Por que somos de cores diferentes?**. São Paulo: Girafinhas, 2006.

KAYODÊ. **Zumbi**: o pequeno guerreiro. São Paulo: Coletivo Quilombhoje, 2009.

- KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LEITAO, M. **Flávia e o bolo de chocolate**. São Paulo: Rocco. 3. ed. 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MANDELA, N. **Long walk to freedom**. África do Sul: Little, Brown Book Group. 1995.
- MORAL, S. **Ubuntu**. [S. l.]: Santillana, 2020.
- MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. *In: Psicologia da idade pré-escolar*: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes: 1995.
- NYONG'O, L. **Sulwe**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2019.
- RAMOS, L. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.
- RAMOS, L. **Sinto o que sinto**: e a incrível história de Asta e Jaser. São Paulo: Carochinha, 2019
- RAMPAZO, A. **A cor de Coraline**. São Paulo:Rocco, 2017.
- ROCHA, R. **O amigo do Rei**. São Paulo: Salamandra, 2009.
- ROSA, S. **O menino Nito**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- SMITH, A. T. **Chapeuzinho e o leão faminto**. São Paulo: Brinque-Book, 2019.
- SOARES, M. Leitura e democracia cultural. *In: PAIVA, A. Democratizando a leitura*: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SUERTEGARAY, M. **Dandara e a princesa perdida**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura e Imprensa Livre, 2012.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

Um (du)elo contemporâneo: o escritor e a profissionalização

A contemporary duel: the writer and professionalization

CARLOS ROBERTO DA SILVA

Professor do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)

E-mail: carlosroberto@unipam.edu.br

Resumo: Este artigo é fruto de algumas notas de leitura feitas sobre o conto “O duelo”, de Sérgio Sant’anna, a partir das concepções de alguns pensadores acerca da contemporaneidade, como F. Jameson, Tânia Pellegrini e L. Perrone-Moisés, e suas relações com a arte produzida no contexto da globalização, em que o mercado se apropria da arte e de outras manifestações culturais por meio da indústria cultural, ou seja, transforma a arte em objeto de consumo, portanto, de comercialização. Isso provoca conflito de interesses entre o escritor, no caso da literatura, e o editor. O referido conto de Sant’anna, mesmo tratando de ficção, problematiza essas questões e nos põe, nós leitores, a par da problemática levantada por críticos e literatos.

Palavras-chave: globalização; literatura; mercado; editor; autor.

Abstract: This article is the result of some reading notes taken on the short story “O duelo” by Sérgio Sant’anna, based on the conceptions of several thinkers about contemporaneity, such as F. Jameson, Tânia Pellegrini, and L. Perrone-Moisés, and their connections with art produced in the context of globalization, where the market appropriates art and other cultural expressions through the cultural industry, essentially turning art into a commodity, and thus, subject to commercialization. This creates a conflict of interests between the writer, in the case of literature, and the editor. Sant’anna’s aforementioned short story, despite being a work of fiction, addresses these issues and enlightens us, the readers, about the predicament raised by critics and literary scholars.

Keywords: globalization; literature; market; editor; author.

“Escreve-se o livro:
eis o circo montado.
Vêm os acrobatas
para o salto sem redes.”
(Altino Caixeta de Castro)

A meu filho Hugo Vinicius

Pensar a sociedade contemporânea requer análise e interpretação de aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e artísticos, que implicam um contínuo jogo de interação e embates capazes não somente de acelerar o processo transformacional do

espaço¹ em que vivemos, mas também de torná-lo ainda mais complexo, tanto ao olhar irrequieto dos intelectuais de hoje, quanto ao modo de ver e estar no mundo dos sujeitos contemporâneos.

A consciência de que estamos inseridos em um espaço de perceptível e intensa mutação desencadeia a sensação de que “nós mesmos, seres humanos que estamos nesse espaço, não acompanhamos essa evolução; houve uma mutação no objeto que não foi, até agora, seguida de uma mutação equivalente no sujeito”². A avalanche de informações a que somos submetidos, a globalização que nos abala a identidade, os apelos ao consumo, a evolução tecnológica, o predomínio da mídia e o multiculturalismo são fatores que deslocam o sujeito e o fragmenta, (des)referencializando-o. Ao indivíduo, agora de natureza confusa, indefinida e plural, restam a angústia da solidão típica de nosso tempo e um real saturado de signos.

Nesse contexto plural, chamado pós-modernismo, dois aspectos que se entrecruzam merecem destaque: o estético e o social. Segundo Perrone-Moisés, “a estética é uma das esferas da vida social, e o que ocorre numa delas repercute nas outras”³. Mesmo que diante da situação mundial o questionamento estético pareça dispensável, mesmo que a literatura esteja ameaçada de extinção pelo bombardeamento da cultura de massa, ela ainda subsiste, surge com ares de alta literatura, correndo o risco de ser apenas acadêmica, ou se adapta ao mercado e às condições midiáticas - mesmo que rotulada de vulgar. Não se trata de julgar se é boa ou ruim, pois não temos parâmetros estabelecidos para tanto, porém é necessário aceitar que são fatores existentes na sociedade atual.

Assim, pretendemos ler o conto “O duelo”, de Sérgio Sant’anna, na concepção de que a literatura é manifestação da cultura de um povo e de que a globalização, inclusive cultural, é real e inevitável, independentemente de sua avaliação positiva ou negativa. Para Jameson, “a nova cultura pós-moderna global, ainda que americana, é expressão interna e superestrutural de uma nova era de dominação, militar e econômica, dos Estados Unidos sobre o resto do mundo [...]” e “a produção estética hoje está integrada à produção das mercadorias em geral [...]”⁴. É possível que essas questões estejam permeando a produção literária contemporânea.

Ao analisar a relação leitor/editor/autor no Brasil das últimas décadas do século XX, Pellegrini conclui que “o que existe agora é uma intrincada rede de produção e consumo de preferências e tendências vinculadas à dinâmica do mercado”⁵, mercado esse, por exigência da globalização, comandado, sobretudo a partir da década de 70, por editores que preferem aguardar com prudência antes de investir em novos autores nacionais, empanturrando o mercado com os vendáveis autores estrangeiros⁶.

No conto de Sérgio Sant’anna, o escritor, insatisfeito com essa situação, mimetizado no narrador, trava um duelo: ser um escritor tradicional, mantenedor de

¹ Aqui, espaço é entendido na acepção dada por Jameson, 1997, p. 63-64.

² Jameson, 1997, p. 64.

³ Perrone-Moisés, 1998, p. 207.

⁴ Jameson, 1997, p. 31.

⁵ Pellegrini, 1999, p. 158.

⁶ Ver a esse respeito: Pellegrini, 1999, p. 160.

uma imagem aurática, idealista e utópica, como no chamado alto modernismo, que dizia não a uma realidade inaceitável, ou se vender ao mercado e, como diz Perrone-Moisés, aceitar e proclamar “o fim das utopias”⁷. O primeiro parágrafo do conto já anuncia esse conflito:

De um lado vinha eu (de onde? Desde quando?), com meu jeito nervoso de andar (muito cigarro, muita angústia), olhando fixo para um ponto cravado dentro de mim mesmo, eliminando todo o supérfluo da rua, [...] há um momento em que as cordas se partem, e é tudo⁸.

Numa atitude de inconformismo, o personagem-narrador se revela indeciso; mesmo assim, quer ir ao encontro do editor, pois

viver do próprio trabalho sempre foi uma ambição dos escritores não apenas brasileiros e, mesmo sentida como necessidade, nunca se resolveu muito bem na relação mantida com os ‘sagrados’ valores literários⁹.

O medo de perder a aura literária e de se tornar menor parece afligir o escritor. No final do século XIX, Machado de Assis já tematizou essa questão. Numa literatura de caráter intimista, o autor, no conto “Um homem célebre”, mostra um compositor que prefere ser o centésimo em Roma por compor uma música clássica a ser o primeiro de sua aldeia pela fama das polcas. Ao fim, aceita a proposta do editor para compor polcas e morre “bem com os homens e mal consigo mesmo”.

Parece que a questão se arrasta de longe, e os artistas não concordam com a substituição do estatuto de “puro objeto estético” da literatura por mercadoria. Pellegrini assinala as reações do escritor frente a esse duelo – parece que não aceitam, os artistas, passivamente a situação.

Os escritores adotam atitudes e desenvolvem formas que são respostas pessoais dentro de um campo de forças já estabelecido, com limites e pressões bem determinados. Nesse campo de forças estão em jogo dois tipos de atividade produtiva: a propriamente literária, função do escritor, e a industrial, a cargo das editoras. E os vínculos entre ambas nem sempre são harmoniosas¹⁰.

Em Sant’anna, essa atitude (já em desarmonia) se mostra com evidência. A descrição do narrador-personagem, de cunho psicológico, se opõe à descrição do editor, de perspectiva mais física; e, mesmo comparando a atitude dos dois — “de um lado vinha eu” e “do outro lado estava ele” —, o verbo *vir* mostra alguém que se desloca ao

⁷ Perrone-Moisés, 1998, p. 206.

⁸ Sant’anna, 1998, p. 9.

⁹ Pellegrini, 1999, p. 171.

¹⁰ Id. *Ibidem*, p. 170.

encontro de outro que já está, portanto, parado, à espera. É como se o representante do mercado estivesse certo de que o escritor vai ceder, ou seja, a literatura, mais cedo ou mais tarde, vai adequar-se ao mercado. Isso pode ser visto em “o duelo” na postura fria, calculista e até mesmo cruel do editor que, além de não dizer definitivamente não, ainda leva o escritor — no caso o narrador-personagem — para comer sanduíche americano e lhe narra a história de um escritor americano, Malcolm Montgomery, que se renega e se entrega às exigências do mercado, o que lhe propicia uma vida abastada. O argumento é bem convincente, veja:

– Isso foi no tempo em que ele tomava drogas, os anos utópicos, idealistas. Mas a vanguarda acabou, é chata, demodée, provinciana. A literatura comercial do novo Montgomery é uma opção de vida e um estilo, inclusive de vida. Tornar-se normal, um escritor de enredos fortes para o leitor comum, mas que permite ao leitor sofisticado uma outra perspectiva, está aí a verdadeira ironia, essencial, sem idiosincrasias, literatura¹¹.

Evidentemente, o que está em jogo, além do papel de ambos — editor e escritor — é o conceito de literatura. Para um, o escritor, ela é ainda algo que nos pode dar “ampliação do imaginário, encontro com o outro e autoconhecimento, capacidade de impressão e de expressão, visão crítica do real, emoção estética, felicidade da palavra que nos faltava e nos é dada”¹². Para o outro, o editor, a literatura é apenas um objeto que vende. Transforma-se em “mercadoria de grife na indústria cultural”¹³. O fragmento a seguir pode exemplificar isso:

Do contrário poderia também ter argumentado que eles, todos eles, publicavam um monte dessas histórias de amor e sexo com frases de efeito, só que sem a dramaticidade à beira do abismo da minha, numa relação tensionada até a náusea¹⁴.

Aqui, o narrador-personagem evidencia o conflito do escritor que recusa a literatura *pop* — o *best-seller* — para pagar o preço da arte permeada de vida. E o preço vem na resposta do editor: “Só que essas outras histórias vendem e não tenho culpa disso”¹⁵.

Dissemos, anteriormente, que os escritores encontram formas pessoais para superarem o conflito entre a atividade criativa da literatura e a repetitividade serial do mercado. Em Sant’anna, a construção *mise-in-abîme* da narrativa parece ser uma estratégia em que o autor burla a máquina editorial para contar uma outra história e, mesmo que seja na ficção, jogar o mercado na lata de lixo, junto com seus *mac-chichens* e

¹¹ Sant’anna, 1998, p. 11.

¹² Perrone-Moisés, 1998, p. 214.

¹³ Id. Ibidem, 1998, p. 206.

¹⁴ Sant’anna, 1998, p. 16.

¹⁵ Id. Ibidem.

mac-salads e big-macs, ou virá-lo de pernas para o ar. Ao apropriar, ironicamente, de um discurso eivado de norte-americanismo, o autor traça o perfil da literatura contemporânea que parece percorrer dois caminhos: o do academicismo ou o do mercado. Ao primeiro, não resta “senão encarar a janela, o presente, o vazio”¹⁶ e amargar a solidão e a exclusão. Ao segundo, tornar-se comum, pois “também aqui, agora, todos só pensam em dinheiro, adiantamentos, profissionalismo literário”.¹⁷ Sant’anna engendra uma narrativa capaz de desmascarar a flagrante contradição que angustia o escritor criativo: a necessidade de ser original, ou seja, narrar a sua história e a necessidade premente de viver do fazer literário. Ao discutir essas questões, o autor também propõe um meio termo, uma possibilidade: os valores literários e a própria literatura podem encaminhar-se para a Casa editorial, depois de penderem suas ‘perninhas’ para fora da lata de lixo. Essa alegoria metaforiza uma reviravolta na indústria cultural, ou seja, a realidade brasileira pode, seguramente, figurar em nossa arte e sobrepor-se ao enlatado norte-americano. É preciso dar espaço também para o escritor cujo papel parece ser, na visão de Sérgio Sant’anna, o de ser o herói capaz de enfrentar aquele que está, inevitavelmente, promovendo a crise daquilo que foi chamado de literatura. As atitudes tomadas pelo personagem-narrador de não aceitar a tradução de um livro de Montgomery e ainda atirar o editor na lata de lixo são exemplos desse herói. Por outro lado, após a reflexão, o mesmo escritor que havia refugiado para encontrar a sua I(E)figênia em uma montanha (talvez uma crítica ao escritor que se afasta da realidade para criar sua obra) retorna de lá sozinho. Até mesmo a mudança de nome da personagem feminina feita pelo narrador-personagem parece uma mudança de postura – uma adequação ao mercado, sem aceitar totalmente suas exigências.

Também é preciso pensar nos parâmetros que julgam o valor literário de um texto. Será que a pós-modernidade não pressupõe uma redefinição desses valores?

O conto, objeto de estudo, tematiza a solidão do mundo hipersemantizado, em que prolifera a cultura do consumismo, manipulado pelos mecanismos econômicos e as estratégias de marketing, que, por certo, provocam no sujeito uma crise de referencialidade e uma redefinição do fazer literário e de suas relações com essa realidade. O narrador-personagem questiona o editor sobre os parâmetros de avaliação: “Qual o seu parâmetro para avaliação do meu livro? As merdas que o público anda comprando ou as merdas que os resenhistas andam elogiando?”¹⁸. A resposta vem permeada de gestos do sujeito capitalista: “[...] enquanto tirava o charuto da gaveta, no qual pôs-se a fazer um buraquinho com um fósforo, consciente de todos os clichês embutidos em tal gesto[...] – Isso que eu disse não chega a ser um veredito ... definitivo. Existe a cota certa de autores nacionais, que este ano... está preenchida. Com a nova política monetária, já se trabalha com algo parecido com um orçamento”¹⁹.

Diante de tal resposta, parece que a conclusão se faz óbvia: a consciência estética cede lugar ao conhecimento econômico, restando ao escritor a profissionalização. A criatividade pode estar numa escrita em que haja a simultaneidade: por um lado a

¹⁶ Id. Ibidem.

¹⁷ Id. Ibidem.

¹⁸ Id. Ibidem. p. 12.

¹⁹ Id. Ibidem. p. 12-13.

temática dos conglomerados urbanos, da marginalidade, da violência que comovem e agradam um público mais amplo, por isso vendável; por outro lado, uma arte que ofereça alento para o espírito, ou satisfaça o desejo criador do artista. A esse respeito, Pellegrini assinala essas transformações discutidas até aqui e as relaciona, ainda, com o leitor. Veja:

O caminho percorrido pela literatura brasileira, ao longo das três últimas décadas, no corpo a corpo com a maquinaria cultural, configura-se, ao fim e ao cabo, como pista segura e inequívoca a seguir na interpretação de um novo período histórico-cultural-literário, chamado Pós-modernismo, que no Brasil também já imprime suas marcas, entre as quais uma profunda crise naquilo que até então se conheceu como literatura. E a crise da literatura, como se viu, é também a crise do livro e do leitor, ambas provocadas por transformações profundas nos meios técnicos de produção cultural, que se traduzem também por reformulações nos seus modos de produção e de consumo²⁰.

Enfrentar esse duelo entre a gratuidade da arte e sua mercantilização sem perder a aura (autoridade) literária parece ser o conflito de Sérgio Sant'anna. Não como a utopia do final do conto: “[...] pois em vez de livrar-se de originais incômodos, um autor acabara de lançá-lo (o editor)²¹ na lata de lixo”²², mas inserir-se no novo contexto e exercer seu papel “no resto deste planeta pequeno”²³. O que chamamos superior e inferior, agora, interdependem-se, obrigando-nos a suspender o julgamento.

REFERÊNCIAS

GUMBRECHT, H. U. Minimizar identidades. *In*: JOBIM, J. L. (org.). **Literatura e identidades**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. p. 115-124.

JAMESON, F. **Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio**. Trad. Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 1991.

PELLEGRINI, T. O Mercado. O livro e o leitor. O autor. *In*: PELLEGRINI, T. **A imagem e a letra: aspectos da ficção brasileira contemporânea**. Campinas: Mercado de Letras, FAPESP, 1999. p. 147-174.

PERRONE-MOISÉS, L. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

²⁰ Em artigo de Tânia Pellegrini intitulado A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado, extraído do site <http://www.unicamp.br/iel/memória/Ensaios/tania.html>.

²¹ Grifo nosso.

²² Sant'anna, 1998, p. 42.

²³ Id. *Ibidem*.

SANT'ANNA, S. O duelo. *In*: SANT'ANNA, S. **A senhorita Simpson**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 9-42.

VLASSELAERS, J. Tecnologia mediática e inovação literária. Trad. Renata Telles e Antonio Carlos Santos. *In*: ANTELO, R. *et al.* (org.). **Declínio da arte**. Ascensão da cultura. Florianópolis: Livraria e Editora Obra Jurídica, 1998. p. 177-88.

Metacognição e metodologias ativas de aprendizagem: estratégias para desenvolvimento das aulas de Matemática

*Metacognition and active learning methodologies:
strategies for developing mathematics classes*

GUILHERME SARAMAGO DE OLIVEIRA

Professor associado (UFU)
E-mail: gsoliveira@ufu.br

JOSELY ALVES DOS SANTOS

Doutoranda em Educação (FACED/UFU)
E-mail: joselyalves@ufu.br

ANDERSON ORAMISIO SANTOS

Doutor em Educação (UFU)
E-mail: anderson.oramisio@hotmail.com

MÁRCIA REGINA GONÇALVES CARDOSO

Doutora em Educação (UFU)
E-mail: mcardoso2010@bol.com.br

Resumo: Nossa sociedade está passando por diversas mudanças que exigem a adoção de novas posturas e abordagens metodológicas nas salas de aula. Diante desse contexto, a aprendizagem precisa evoluir de uma abordagem passiva para se tornar mais dinâmica, prática e ativa. É nesse contexto que surgem possibilidades como as metodologias ativas e a metacognição, que visam colocar o aluno como protagonista no processo de aprendizagem. O objetivo deste trabalho é realizar uma revisão bibliográfica e conceituar a metacognição e as metodologias ativas, apresentando seus principais fundamentos. Além disso, serão apresentadas três estratégias que podem favorecer o aprendizado de Matemática, permitindo que os alunos se envolvam de forma mais ativa e participativa no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: metacognição; metodologias ativas; ensino-aprendizagem em Matemática.

Abstract: Our society is undergoing various changes that require the adoption of new attitudes and methodological approaches in the classroom. In this context, learning needs to evolve from a passive approach to become more dynamic, practical, and active. It is within this context that possibilities such as active methodologies and metacognition emerge, aiming to place the student as the protagonist in the learning process. The objective of this study is to conduct a literature review and conceptualize metacognition and active methodologies, presenting their main foundations. Additionally, three strategies that can enhance Mathematics learning will be presented, allowing students to engage more actively and participatively in the teaching-learning process.

Keywords: metacognition; active methodologies; Mathematics teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas nos mais diversos setores da sociedade nas últimas décadas têm suscitado também renovações no processo de ensinar e aprender nas escolas.

Entretanto, autores como Skovsmose (2008), Cordeiro, Oliveira e Malusá (2016) e Nacarato, Mengali e Passos (2017) apontam para a prevalência de práticas pedagógicas centradas na autoridade do professor, na exposição verbal de conteúdos em que o aluno é um mero receptor e precisa copiar, treinar e repetir conceitos, técnicas e fórmulas para absorver o conhecimento.

Tal modelo baseado na cópia, treino e repetição em que o professor transmite o conhecimento e o aluno o recebe passivamente, ainda encontra-se presente principalmente no que tange às aulas de Matemática. À vista disso, prevalece ainda uma concepção de que o aluno precisa conhecer e aplicar regras, modelos e fórmulas para obter sucesso e aprender os conteúdos. Nesse contexto, como ilustra Skovsmose (2008), as aulas são baseadas na exposição de conceitos matemáticos, em listas de exercícios provenientes dos livros didáticos e na avaliação mecânica do aprendizado.

Esse padrão verificado em muitas aulas de Matemática teve forte influência, dentre outros fatores, do Movimento Matemática Moderna (MMM) ocorrido em meados dos anos 1960 e 1970 em que o ensino dos conceitos matemáticos era baseado fundamentalmente nos livros didáticos, com foco em formalismos e valorização da teoria em detrimento da prática.

Todavia, bem como alerta Behrens (2014, p. 75), os avanços da economia globalizada, da expansão dos meios de comunicação e do aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos não são compatíveis com um ensino “que se caracterize por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica”.

Soares (2021) pondera que é preciso considerar as especificidades do período histórico que vivenciamos, a forma como as relações humanas se estabelecem, as características dos alunos da atualidade e para que eles estão sendo preparados.

Nesse sentido, Andrade e Marihama (2021), refletem que a educação se vincula ao contexto social e, por esse motivo, as tendências pedagógicas e abordagens metodológicas são pensadas para atender determinadas demandas que são também sociais. Na concepção dos autores (2021, p. 11), no cenário atual, há a necessidade de inculcar na educação “uma conduta cada vez mais proativa no processo de ensino-aprendizagem, capaz de mobilizar situações complexas para resolver problemas da vida cotidiana, adotando uma postura aberta ao diálogo, híbrida, flexível, plural, digital e ativa”.

Assim, para atender a esse propósito há que se levar em consideração a fluidez do momento histórico que vivemos e ter em conta que a educação deve promover a emancipação do aluno, de forma a levá-lo a desenvolver aspectos como espírito colaborativo, autonomia, criticidade e criatividade.

Diante disso, parte-se do pressuposto de que a educação deve se basear em um modelo mais dinâmico, prático e ativo que esteja centrado no aluno e na sua capacidade para buscar o conhecimento.

Autores como Lovato, Michelotti e Loreto (2018), Rocha e Farias (2020), Lima, Cabral e Silvano (2021), Andrade e Marihama (2021) e Soares (2021) ressaltam, todavia, que essa busca por alternativas mais proativas no processo educativo não é algo recente. Isso porque as contribuições de estudiosos como Jean Jacques Rousseau (1712-1778), John Dewey (1859-1952), Célestin Freinet (1896-1966), entre outros, já evidenciavam que a aprendizagem ocorre pela ação, sendo o estudante o foco do processo formativo.

Estudos desenvolvidos por teóricos como David Ausubel (1918-2008), Carl Rogers (1902-1987), Paulo Freire (1921-1997), dentre outros nomes, culminaram nas teorias cognitivas, humanistas e socioculturais de aprendizagem e geraram também implicações no desenvolvimento da prática educativa escolar, fomentando uma educação voltada para o aprendiz e sua capacidade cognitiva de aprender por meio da ação e da interação.

De acordo com Moreira (2004), a teoria de Ausubel indicava a necessidade de relacionar o ensino com o contexto do aluno. Assim, para promover uma aprendizagem significativa, a prática pedagógica deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos (subsunçores) de modo a possibilitar que esses conhecimentos fiquem mais elaborados e capazes de ancorar novas informações. Para tanto, o material e os conceitos a serem aprendidos devem ser potencialmente significativos para o aprendiz e este deve manifestar uma disposição para relacioná-los de maneira substantiva e não arbitrária à sua estrutura cognitiva.

Com uma abordagem humanista, Rogers defendia que grande parte da aprendizagem significativa é adquirida por meio da ação onde esta é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do processo de aprendizagem. Bem como evidencia Frank (1978, p. 176-178), a perspectiva rogeriana implica que o ensino deve estar centrado no aluno e em sua potencialidade para aprender. Desse modo, nas palavras do autor, “o único homem educado é o homem que aprendeu a aprender; o homem que aprendeu a adaptar-se e mudar, que percebe que nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de buscar conhecimento dá alguma base para segurança”. Assim, o processo educativo deve criar condições favoráveis para o crescimento e autorrealização do sujeito e deixá-lo livre para aprender.

Freire (1987), por sua vez, se contrapôs à concepção de educação bancária, em que o professor é o único detentor do saber e os educandos, seres passivos e doutrináveis, depósitos desse conhecimento. Assim, para romper com essa prática, o autor propõe uma educação crítica, problematizadora, a partir da realidade do aprendiz, que possibilite a construção do pensamento, propicie a autonomia e lhe permita pensar e atuar de maneira autêntica. Essa educação deve ser baseada num processo de troca, de diálogo e da superação das relações hierárquicas entre educador e educando para que ambos possam participar da produção do conhecimento.

Nesse breve resgate de algumas teorias educativas, é possível depreender que elas evoluem no sentido de conceber o sujeito como um ser que aprende continuamente e que esse processo deve considerar seus aspectos cognitivos, psicológicos, sociais e afetivos.

Constata-se, diante desse cenário, tal como reflete Behrens (2014, p. 79) que o foco da ação docente deve passar do ato de ensinar para dar ênfase ao aprender. Desse modo, cabe ao professor refletir sobre sua prática pedagógica e realinhá-la para

proporcionar meios de instigar a aprendizagem do aluno. Para a autora, “torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender”. Consequentemente, professores e alunos se tornam parceiros na busca pelo conhecimento propiciada por uma aprendizagem colaborativa.

Perante essa necessidade de priorizar o ato de aprender no processo de construção do conhecimento e aquisição de habilidades, estratégias baseadas na metacognição e nas metodologias ativas podem subsidiar a ação pedagógica e tornar a aprendizagem mais efetiva.

2 METACOGNIÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: CONCEITO E FUNDAMENTAÇÃO

Ao longo do tempo, diversos estudiosos se esforçaram para compreender os mecanismos presentes no processo de aprendizagem. As teorias propostas para entender como os indivíduos aprendem foram permeadas por concepções behavioristas (aprendizagem por condicionamento), cognitivas (processos mentais envolvidos no ato de conhecer), humanistas (foco no sujeito e suas experiências) e socioculturais (aprendizagem como resultado da ação e da interação dos sujeitos).

Com base no desenvolvimento desses estudos e nas premissas manifestadas por essas teorias da aprendizagem, entende-se que o ato de aprender envolve processos cognitivos que modificam saberes e comportamentos. Tal como declaram Beber, Silva e Bonfiglio (2014, p. 145):

Aprender nada mais é do que mobilizar sistemas cognitivos que proporcionam mudanças dos conhecimentos independente dos fatores e/ou do contexto. Quando o sujeito produz aprendizagem efetiva, esta se torna duradoura e, por conseguinte, modifica o comportamento. Quando essa mudança ocorre, demanda alta dose de motivação, isto é, para aprender precisa-se de um “motivo”. Aprender não pode ser confundido com o compreender, pois a aprendizagem é definida a partir do comportamento do aprendente e de suas estruturas de pensamento.

Assim sendo, a motivação para a aprendizagem está nos frutos advindos desses processos cognitivos que envolvem o direcionamento de habilidades e a superação de obstáculos de modo a proporcionar crescimento intelectual e emocional.

Nesse curso, constata-se que a aquisição de conhecimentos não deve ocorrer de forma mecânica. Pelo contrário, é necessário pensar em estratégias para proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas. Para tanto, um primeiro passo é compreender como ocorre o processamento de informações que leva ao desenvolvimento cognitivo, o que é conhecido como metacognição.

A metacognição, conforme descrito por Jou e Sperb (2006), relaciona-se à capacidade do sujeito monitorar e autorregular seus processos cognitivos, ou seja, ele tem consciência de seus atos e pensamentos. Para Pupo e Pineda (2011), a metacognição

se refere à investigação sobre como os seres humanos pensam e controlam seus processos mentais, e está relacionada a conceitos como conhecimento (a metacognição é um produto da atividade mental), processos e produtos (a atividade mental é composta por processos que podem ser básicos ou superiores e por seus respectivos produtos) e cognição (atividade pela qual se constrói conhecimento sobre o mundo físico, social e psicológico).

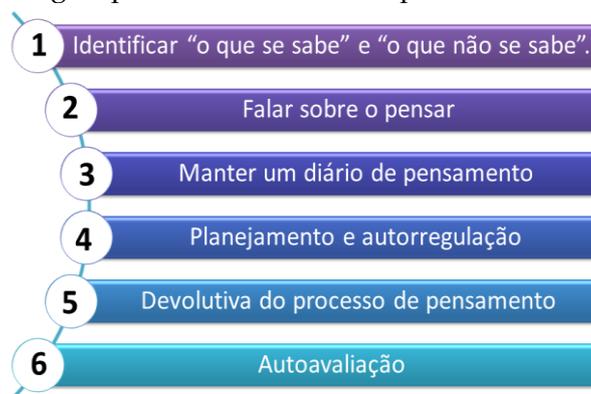
A metacognição como processo de aprendizagem, nas palavras de Beber, Silva e Bonfiglio (2014, p. 146), “é o conhecimento dos próprios produtos cognitivos, isto é, o conhecimento que o sujeito tem sobre seu conhecimento. O aprendiz, na busca de regular os processos cognitivos, se depara com atividades que o desafiam, levando-o à aprendizagem”.

Logo, a metacognição busca identificar o perfil cognitivo do indivíduo para viabilizar não só a assimilação do conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades e a capacidade de reconhecer pontos fortes e aspectos a serem reforçados. A esse respeito, Blakey e Spence (1990) propõem três estratégias metacognitivas básicas: conectar novas informações ao conhecimento prévio, selecionar estratégias de pensamento de forma intencional e planejar, monitorar e avaliar os processos de pensamento. Para as autoras, à medida que os alunos aplicam eficientemente essas estratégias metacognitivas, eles também se tornam aprendizes eficientes. Por conseguinte, a aplicação dessas estratégias conduz os alunos a aprender a aprender e a desenvolver um repertório de processos de pensamento que podem ser utilizados para resolver problemas.

No âmbito educacional, Jou e Sperb (2006) realizaram estudos sobre a metacognição em domínios específicos, como leitura e matemática, por exemplo. Esses estudos evidenciam que a capacidade de avaliar, monitorar e autorregular a própria cognição é um fator decisivo na aprendizagem formal.

Para viabilizar o desenvolvimento de comportamentos metacognitivos, Blakey e Spence (1990) apresentam um conjunto de seis estratégias que podem ser ensinadas aos estudantes, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 1: Estratégias para desenvolver comportamentos metacognitivos



Fonte: elaborado pelos autores com fundamento em Blakey e Spence (1990).

As autoras explicam que essas estratégias propiciam um ambiente que estimula a metacognição e encoraja a consciência do pensamento. Dessa forma, a primeira

estratégia incentiva os alunos a identificar o que sabem e o que não sabem. Portanto, ao desenvolver uma tarefa, é importante que o aluno tenha consciência dos conhecimentos que já possui e dos tópicos que ele precisa aprimorar.

A segunda estratégia está relacionada ao falar sobre pensar. É importante que os alunos tenham um vocabulário relacionado ao pensamento. Assim, os professores podem falar sobre seus processos de pensamento, e um aluno pode apresentar um problema e descrever seu raciocínio para seus colegas.

Para desenvolver comportamentos metacognitivos, é relevante manter um diário de pensamento. Esta estratégia consiste em registrar o aprendizado. Neste diário, o aluno reflete sobre seu pensamento, anota as ambiguidades e inconsistências encontradas durante o processo de aprendizagem e manifesta sobre como lidou com as dificuldades.

Outra estratégia importante é estar atento ao planejamento e à autorregulação. Os alunos precisam assumir cada vez mais responsabilidade pelo planejamento e regulação de sua aprendizagem. Para isso, podem fazer planos para atividades, estimando o tempo, os materiais e os procedimentos necessários para uma tarefa, e monitorar o progresso para ajustar o plano, se necessário.

É preciso, também, haver um momento para discussão entre os alunos sobre os processos de pensamento, a fim de desenvolver a consciência de que determinadas estratégias podem ser aplicadas em outras situações. Nessa reflexão sobre o processo de pensamento, o professor pode orientar os alunos a revisar a atividade para reunir dados sobre os processos de pensamento. Em seguida, o grupo pode classificar esses dados e identificar os processos utilizados. Por fim, os alunos avaliam seu sucesso, verificando estratégias inadequadas e enfatizando aquelas que serão úteis no futuro.

Além disso, é importante estimular a autoavaliação guiada por meio de listas de verificação ou conferências individuais com foco nos processos cognitivos. Essas experiências de autoavaliação ajudam os alunos a reconhecer que as atividades de aprendizagem em diferentes disciplinas são semelhantes, o que os leva a utilizar essas estratégias para novas situações.

Face ao exposto, concebe-se a metacognição como uma possibilidade para desenvolver nos alunos a consciência do aprender. Essa estratégia vai de encontro com as metodologias ativas de aprendizagem que possuem como foco tornar o aprendiz o protagonista no processo educativo.

As metodologias ativas para Berbel (2011, p. 29) são

formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Nessa mesma perspectiva, Bacich e Moran (2018) afirmam que as metodologias ativas de aprendizagem se caracterizam por serem estratégias flexíveis, interligadas e híbridas que priorizam a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento. Diesel, Baldez e Martins (2017) destacam que a aplicação de metodologias ativas não é algo novo, uma vez que se trata de uma abordagem de trabalho com

fundamento em teorias consagradas. Eles também indicam os princípios indispensáveis que constituem essas metodologias ativas, conforme pode ser observado na Figura 2:

Figura 2: Princípios das metodologias ativas



Fonte: elaborado pelos autores com fundamentação em Diesel, Baldez e Martins (2017).

Com base nesses princípios, a aplicação de metodologias ativas desafia o aprendiz a participar ativamente da aula e a desenvolver sua capacidade criativa, crítica, de trabalho em equipe e de autoavaliação. Bem como afirmam Lovato, Michelotti e Loreto (2018), os estudantes passam a ser os protagonistas na produção do conhecimento, enquanto os professores se tornam mediadores ou facilitadores desse processo.

Nesse sentido, Bacich e Moran (2018) refletem que o papel do professor mediador é estimular a criatividade de cada aluno e demonstrar que eles têm a capacidade de evoluir como pesquisadores, assumir riscos, aprender de forma colaborativa e descobrir seus potenciais.

Soares (2021) destaca esse novo olhar sobre a função docente, que deve estar direcionada para a mediação. Assim, o professor deve gerar inquietação, questionamentos e mobilizar aprendizagens. Além disso, deve estimular o diálogo e a pesquisa a partir de problemas baseados na realidade para incitar a busca pela aquisição de novos conhecimentos.

Para Berbel (2011, p. 37), na perspectiva das metodologias ativas, o papel do professor é relevante no sentido de motivar a aprendizagem autônoma dos alunos. Segundo a autora, essa “empatia com o professor facilita a identificação pessoal com aquilo que ele apresenta em sala de aula, possibilitando a valorização das atividades e conteúdos propostos e a internalização das exigências ou demandas externas”.

À vista disso, a atividade docente ganha amplitude e afasta o estigma de mero transmissor de informações de uma área específica. Isso porque o professor passa a oferecer estratégias didáticas de aprendizagem que tenham sentido e valor para os estudantes. Nesse processo, tal como reiteram Zanenco e Marihama (2021, p. 39),

o professor assume o papel de designer de experiências significativas de aprendizagem, que podem ser digitais ou não, proporcionando diferentes rotas de aprendizagem, de modo a atender aos valores que motivam os comportamentos (motivação emocional), aos estilos de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico e pragmático) e às dificuldades existentes no grupo de alunos.

Isto posto, sintetizando as características das metodologias ativas de aprendizagem, temos: a mudança de postura do professor; a adoção de uma atitude proativa pelo aluno; a disposição para tentar outras configurações de aula; a mobilização de recursos presentes na escola ou busca por alternativas caso não estejam disponíveis; a necessidade de contextualização do ensino; e a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos.

Importa ressaltar que, para a aplicação de metodologias ativas, o professor deve conhecer seus fundamentos e ter clareza sobre suas intenções. Tal como afirmam Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 285), “para produzir os resultados pretendidos, se faz necessário, ao docente, compreender a metodologia utilizada de tal forma que sua escolha traduza uma concepção clara daquilo que intenciona obter como resultado”.

Por conseguinte, ao fazer uso das metodologias ativas de aprendizagem, o professor deve prestar especial atenção aos seguintes pontos: compreensão da técnica a ser aplicada, planejamento da ação, definição de objetivos claros e exequíveis, elaboração de estratégias com a previsão das ações a serem desenvolvidas e critérios de avaliação.

São diversas as possibilidades de metodologias ativas que podem ajudar os estudantes a desenvolver a autonomia na compreensão do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na busca pelo conhecimento.

Com o propósito de aplicação nas aulas de Matemática, a seguir serão apresentadas três estratégias de metodologias ativas com potencial para tornar o aprendizado mais dinâmico e eficiente.

3 ESTRATÉGIAS PARA USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Consoante ao mencionado anteriormente, as transformações pelas quais a sociedade está passando demandam mudanças também no processo educacional. Especificamente no que tange às aulas de Matemática, é preciso repensar as práticas pedagógicas a fim de romper com a aprendizagem mecânica e torná-la mais envolvente e significativa, permitindo que o aluno participe ativamente do processo.

Nesse contexto, as metodologias ativas apresentam-se como uma alternativa interessante para tornar as aulas mais motivadoras, dinâmicas e desafiadoras, com o objetivo de desenvolver a consciência sobre a importância do ato de aprender e superar dificuldades. Dentre as diversas metodologias ativas possíveis de serem aplicadas no ensino de Matemática, este trabalho destaca três delas, quais sejam: Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Modelagem Matemática e Sala de Aula Invertida.

3.1 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), do inglês *Problem Based Learning*, mostra-se como uma alternativa para o professor orientar o ensino em direção ao desenvolvimento de processos e modos de pensar, raciocínio lógico, criatividade e autonomia dos alunos na solução de desafios.

Lovato, Michelotti e Loreto (2018), esclarecem que essa estratégia utiliza problemas contextualizados no universo real dos estudantes, os quais são propostos pelo professor e resolvidos em grupo de forma colaborativa. Esse processo é caracterizado como autogerido, autorreflexivo e mediado pelo docente, que tem o papel de motivar e acompanhar o grupo na busca de soluções para o problema.

Segundo Paiva (2016, p. 20), na PBL, o aluno é o elemento central da metodologia. Para sua execução, são formados grupos de 8 a 10 estudantes, sendo um deles escolhido para coordenar e outro para secretariar as atividades. O papel do coordenador “é conduzir a discussão de forma a controlar o tempo e encorajar a discussão de todos, enquanto a do secretário é a de registrar os pontos relevantes levantados pelo grupo, assim como as fontes de pesquisa utilizadas”.

A Aprendizagem Baseada em Problemas, de acordo com Souza e Dourado (2015), possui uma estrutura básica que segue princípios gerais para sua adequação ao nível escolar, à disciplina e ao conteúdo, atendendo às suas especificidades. Desse modo, o desenvolvimento da PBL segue um conjunto de procedimentos ou etapas, como demonstrado na figura a seguir:

Figura 3: Etapas da aprendizagem baseada em problemas



Fonte: elaborado pelos autores com fundamento em Souza e Dourado (2015).

A primeira etapa da Aprendizagem Baseada em Problemas é a definição do cenário. Em conformidade com o exposto por Souza e Dourado (2015), essa fase é de extrema importância, pois a escolha do contexto da situação-problema determina o desenvolvimento da investigação. Diante disso, o cenário deve estar em consonância com a realidade dos alunos para que eles se sintam motivados a resolvê-lo. É significativo ressaltar que o cenário deve ser escolhido levando em consideração a capacidade de atrair o interesse dos estudantes, a correspondência entre o conteúdo e os objetivos da aprendizagem, a funcionalidade das informações e o nível de complexidade das mesmas.

Uma vez definido o cenário, o próximo passo é a problematização, em que o grupo planeja o trabalho de investigação. Nessa etapa, os estudantes recrutam seus conhecimentos prévios para discutir as informações pertinentes ao problema, organizar as ideias, esclarecer dúvidas e planejar as estratégias para conduzir o trabalho.

A terceira etapa consiste na resolução do problema. Para Souza e Dourado (2015, p. 193) esse momento envolve “pesquisas, tanto em grupo quanto individualmente, trazendo os resultados para um amplo debate em grupo, tendo em vista a resolução das questões-problema, apontando soluções em curto, médio e longo prazo”. Nessa fase, os conhecimentos prévios são relacionados com os novos conhecimentos adquiridos.

Por fim, acontece a apresentação do resultado e a autoavaliação acerca do trabalho executado em que os grupos de estudantes fazem uma síntese das reflexões e debates realizados. A autoavaliação, que deve ser individual e coletiva, serve para que os alunos verifiquem se as questões-problema foram solucionadas de forma satisfatória ou não. Nessa última etapa, o professor também avalia o processo de aprendizagem a fim de averiguar se as competências conceituais, atitudinais e procedimentais foram alcançadas de acordo com os objetivos previstos.

A Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser uma ferramenta útil para tornar as aulas mais dinâmicas, pois promove o desenvolvimento de competências e habilidades que contribuem para a autonomia dos estudantes uma vez que eles se envolvem ativamente no processo de levantamento, planejamento e investigação da situação-problema.

3.2 MODELAGEM MATEMÁTICA

Com características que estimulam a autonomia dos estudantes, o trabalho em equipe e o desenvolvimento da criatividade e senso crítico, a Modelagem Matemática é uma metodologia ativa bastante interessante para a aprendizagem de conceitos matemáticos. De acordo com Araújo (2010), a Modelagem Matemática consiste na aplicação de modelos matemáticos para resolver problemas reais, em que o aluno emprega uma representação matemática em uma situação-problema baseada na sua realidade. Nesse contexto, a Modelagem Matemática pode ser utilizada para aproximar a realidade da Matemática por meio dos modelos criados nessa interação.

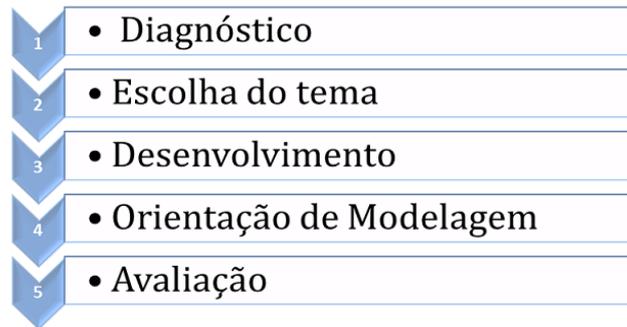
As problematizações propostas na Modelagem Matemática não se resumem apenas à contextualização da realidade, como observam Almeida, Araújo e Bisognin (2015). Na verdade, essa metodologia envolve um estudo aprofundado de uma situação real por meio de estratégias pedagógicas e com a participação ativa dos alunos.

Biembengut e Hein (2018) destacam que a Modelagem Matemática é uma estratégia que pode ser aplicada em qualquer ano de escolaridade e tem como objetivos principais: enfatizar a aplicabilidade da Matemática em situações reais; evidenciar a importância da Matemática para a formação e a vida do aluno; desenvolver habilidades para a resolução de problemas; favorecer a aprendizagem dos conteúdos matemáticos; despertar a criatividade; e aproximar a Matemática de outras áreas do conhecimento.

Nessa acepção, Costa (2016, p. 60) reitera que “a modelagem contempla um dos principais objetivos do ensino que é o aprender a aprender, ou seja, fazer com que o estudante aprenda a buscar soluções para as mais diferentes situações”.

Para a execução de atividades de Modelagem Matemática, Biembengut e Hein (2018) enumeram cinco passos a serem seguidos para colocar o método em prática conforme representado a seguir:

Figura 4: Procedimentos de modelagem matemática



Fonte: elaborado pelos autores com fundamento em Biembengut e Hein (2018).

Na primeira etapa do trabalho é feito um diagnóstico para obter informações importantes como perfil socioeconômico dos alunos, tempo disponível para realização do trabalho e conhecimento matemático prévio dos alunos.

Uma vez efetuado esse diagnóstico, parte-se para a escolha do tema. De maneira geral, o tema é proposto pelos estudantes a partir de situações vividas em seu cotidiano. É importante que o professor se informe sobre o tema escolhido para que possa se preparar para conduzir o processo e fazer a correlação entre os conteúdos matemáticos a serem assimilados.

O terceiro passo consiste no desenvolvimento do conteúdo matemático por meio da formulação e resolução de modelos que levam à aprendizagem de conceitos pelos alunos. Essa etapa envolve procedimentos específicos para a criação do modelo matemático. Primeiramente, faz-se a interação, na qual ocorre uma apresentação sucinta do tema. Nesse momento, os estudantes reconhecem a situação-problema para se familiarizar com a proposta. O próximo passo envolve a formulação e a resolução do problema. É nessa fase que o problema é analisado à luz da linguagem matemática, exigindo do aluno criatividade, intuição e experiência. Para completar esse processo do desenvolvimento, é realizada uma avaliação interpretando o modelo matemático criado, a fim de analisar as implicações da solução encontrada. A partir disso, verifica-se se o modelo é adequado e relevante para a solução do problema.

A próxima fase da dinâmica da Modelagem Matemática é a orientação de modelagem. Nesse estágio, efetua-se o acompanhamento e orientação da atividade para conduzir os alunos para a aplicação do modelo a outras situações, o que favorece o contato com outros conteúdos matemáticos e orienta os estudantes a aprofundar seu conhecimento. A duração dessa fase depende do tempo disponível para desenvolvê-la.

A quinta e última etapa consiste na avaliação do processo, em que o professor pode adotar critérios objetivos e subjetivos para avaliar o nível de aprendizagem dos

alunos. Assim, é possível verificar, por exemplo, a aquisição do conhecimento matemático, a produção do modelo e a extensão e aplicação do conhecimento pelos estudantes. A avaliação é relevante não apenas para a verificação da aprendizagem, mas também para que o professor possa redirecionar seu trabalho a partir dos resultados alcançados.

Com a aplicação da Modelagem Matemática, os conteúdos matemáticos passam a ter mais significado para os alunos, uma vez que a atividade parte de situações reais do seu cotidiano. Além disso, eles se envolvem ativamente, pois têm a possibilidade de resolver problemas que eles mesmos propuseram. Diante disso, ao propiciar o desenvolvimento de um trabalho baseado na resolução de uma situação-problema derivada da realidade, a Modelagem Matemática pode colaborar com a aquisição de habilidades de raciocínio, bem como estimular a capacidade crítica e criativa dos estudantes.

3.2 SALA DE AULA INVERTIDA

No processo educativo, é comum que as aulas obedeçam a um roteiro de exposição do conteúdo, realização de exercícios e avaliação, com o propósito de promover o mínimo de aprendizagem. Entretanto, tal metodologia pode se tornar maçante, dispersar a atenção e o interesse do aluno e ter pouco êxito no que diz respeito ao aprendizado significativo. Com o propósito de modificar essa estrutura, a estratégia da Sala de Aula Invertida – SAI surge como uma alternativa que permite ao aluno deixar de ser um mero receptor de informações para ser protagonista e responsável por seu aprendizado, com o apoio das tecnologias.

De acordo com Rocha e Farias (2020, p. 77) nessa metodologia ativa,

as instruções dos conteúdos se realizam fora da sala de aula por meio de vídeos-aula, leituras e outras mídias, sendo o tempo de sala de aula liberado para realização de atividades ativas, nas quais os alunos praticam e desenvolvem o que aprenderam com o auxílio e supervisão do professor.

Bacich e Moran (2018) alertam, porém, que não se pode ter uma visão reducionista da aula invertida em que os alunos assistem vídeos explicativos antes de realizar atividades presenciais. Os autores ponderam que essa é apenas uma das configurações possíveis. Os estudantes também podem realizar pesquisas e projetos para conhecer um determinado assunto e, posteriormente, aprofundar seu conhecimento por meio de atividades supervisionadas.

A inversão de papéis proposta nessa metodologia, como esclarecem Lima, Souza e Sitko (2021, p. 6), é interessante porque permite que o aluno tenha um suporte pedagógico mais efetivo. O professor pode dedicar uma parcela maior das aulas para a resolução de dúvidas, tanto individualmente como coletivamente, principalmente nas aulas de Matemática.

A proposta, em consonância com o que Moran (2014) afirma, é baseada no ensino híbrido, que combina momentos *on-line* (virtual) e *off-line* (presencial) com o apoio de tecnologias. Ainda nesse sentido, o autor apresenta algumas ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas, como *blogs*, *podcasts*, jogos digitais, *streamings* de vídeos, entre outras.

Como vantagens da aula invertida, Rocha e Farias (2020) listam a otimização do tempo, maior participação em sala de aula, maior possibilidade de aprendizagem, incentivo ao protagonismo e responsabilidade do estudante, e utilização de tecnologias e materiais extras.

Antes de implementar a aula invertida, o professor precisa selecionar o ambiente virtual mais adequado à estratégia, que possibilitará momentos de investigação, comunicação e cooperação. Além disso, é importante planejar bem a atividade para que haja correspondência entre o conteúdo a ser estudado, os materiais de pesquisa prévia e os objetivos de aprendizagem. Conforme Rocha e Farias (2020, p. 77), é nesse momento que “o professor deve fazer o planejamento do conteúdo das aulas e como serão passados aos alunos, decidindo quais partes do conteúdo serão passados para o estudo extra sala de aula e quais atividades serão feitas em sala de aula”.

Lima, Souza e Sitko (2021) enumeram três etapas que devem ser seguidas na utilização da sala de aula invertida, quais sejam: contato prévio com o conteúdo, encontro presencial e avaliação e consolidação da aprendizagem.

Figura 5: Etapas da sala de aula invertida



Fonte: elaborado pelos autores com fundamento em Lima, Souza e Sitko (2021).

As autoras explicam que, em um primeiro momento, o professor deve propor uma situação para que os alunos façam pesquisas e tenham contato com o conteúdo antes da aula. Essa interação prévia com o assunto acontece virtualmente e pode ser feita por meio de diferentes recursos, como vídeos, *podcasts*, textos, entre outros. Para Bacich e Moran (2018), nessa fase do trabalho, os estudantes pesquisam as informações básicas sobre um tema ou problema para que seus conhecimentos prévios sejam ampliados com as referências disponibilizadas pelo professor.

A segunda etapa da aula invertida corresponde ao encontro presencial, onde o docente irá estimular a participação dos alunos em debates, de forma a socializar o que aprenderam, propor ideias para a resolução dos problemas e esclarecer dúvidas. Nesse sentido, Lovato, Michelotti e Loreto (2018) explicam que, nos momentos de encontro, podem ser realizadas atividades práticas, desafios, projetos e jogos, para que os estudantes aprendam ativamente e colaborativamente, respeitando seu próprio ritmo.

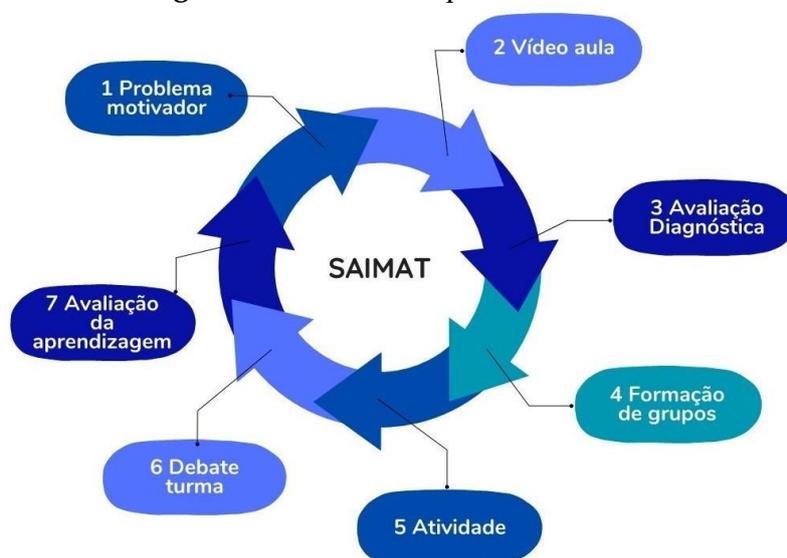
Por fim, na metodologia da sala de aula invertida, é previsto um momento para avaliação e consolidação da aprendizagem. De acordo com Lima, Souza e Sitko (2021), a aplicação de questionários, a observação do desenvolvimento do trabalho e relatórios

podem auxiliar nesse processo. Ademais, ao final das atividades, é necessário avaliar a contribuição dessa estratégia na consolidação da aprendizagem do aluno.

No que tange ao ensino da Matemática, a sala de aula invertida se mostra uma estratégia relevante para superar as possíveis limitações de uma aula tradicional, possibilitando que o aluno assuma um papel mais ativo na aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Em seus estudos, Matos (2018) desenvolveu uma proposta de ensino baseada na sala de aula invertida com o objetivo de promover a aprendizagem em Matemática. Diferentemente das etapas contidas na proposta original, o autor incluiu outros momentos que considerou importantes para otimizar e enriquecer o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, resultando na Sala de Aula Invertida de Matemática (SAIMAT). A seguir, estão representadas as setes etapas propostas para a SAIMAT.

Figura 6: Ciclo de 7 etapas da SAIMAT



Fonte: elaborado pelos autores com fundamento em Matos (2018).

De acordo com a proposta de Matos (2018), é necessário começar fornecendo um contexto para o novo conteúdo. Portanto, é apresentado um problema motivador que pode auxiliar os estudantes na identificação de suas necessidades de aprendizado em relação ao assunto. O autor ressalta que o problema proposto deve ter uma solução viável e estar relacionado ao cotidiano dos alunos.

Em um segundo momento, o professor pode utilizar vídeos aulas para a devida apresentação e explicação dos conteúdos. Esses vídeos podem ser produzidos pelo próprio professor ou selecionados de plataformas da internet, e devem ser assistidos pelos alunos fora do horário de aula.

Após as duas primeiras etapas, passamos para a avaliação diagnóstica. Segundo a concepção de Matos (2018, p. 74), essa avaliação consiste em questões de múltipla escolha e deve ser realizada individualmente e sem consulta. Seu objetivo é verificar

quais conhecimentos básicos necessários para resolver o problema os alunos já dominam e identificar as principais dúvidas relacionadas ao tópico.

Na quarta etapa, propõe-se a formação de grupos heterogêneos compostos por alunos em diferentes estágios de aprendizagem do conteúdo. Isso viabiliza o trabalho coletivo visando a solução do problema proposto.

O momento da atividade, correspondente à quinta etapa da SAIMAT, pressupõe que os alunos, dentro dos grupos formados na etapa anterior, trabalhem de forma a auxiliar aqueles com mais dificuldades, trocando ideias e experiências entre si, proporcionando um ensino e aprendizagem mútuos. Conforme Matos (2018), o professor pode, nessa fase, observar o trabalho dos grupos e intervir pontualmente para contribuir com a dinâmica de aprendizagem.

A próxima etapa, denominada Debate Turma por Matos (2018, p. 82), ocorre no âmbito dos grupos ou envolvendo toda a turma. O objetivo desse momento é formalizar as propostas de solução para o problema e encontrar um ponto em comum entre elas. Essa etapa é uma excelente oportunidade para observar diferentes abordagens e soluções para o mesmo problema, contribuindo para consolidar tudo o que foi produzido até esse momento.

Por fim, para encerrar o ciclo da SAIMAT, é realizada a avaliação da aprendizagem. Conforme ponderado por Matos (2018), essa fase pode ser conduzida de forma interativa, utilizando plataformas que permitam a criação de testes avaliativos. O objetivo é verificar o progresso da aprendizagem em relação à avaliação diagnóstica realizada na etapa 3 da sala de aula invertida de matemática.

A proposta de ensino formulada por Matos (2018) mostra-se como uma alternativa interessante e viável para a aplicação dos conceitos da sala de aula invertida, especialmente por enfatizar a resolução de problemas como ponto de partida. Esse é um recurso importante para promover o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. Além disso, a proposta fomenta o trabalho colaborativo, garantindo o sucesso não apenas dos alunos individualmente, mas também de toda a turma.

Cumprido ressaltar, no entanto, como alertado por Lima, Souza e Sitko (2021, p.6), que não há um método específico ou uma lista de verificação baseada na sala de aula invertida que garanta os resultados da aprendizagem. Entretanto, como afirmam os autores,

[...] inverter os papéis pode ser importante, de modo que aluno passa a ter um suporte pedagógico melhor nesse processo, à medida em que o professor dedica uma parcela maior das aulas para resolução de dúvidas coletiva ou individualmente, sobretudo na Matemática, que é uma disciplina dita complexa por grande parte dos alunos da Educação Básica.

Bacich e Moran (2018) afirmam que a sala de aula invertida é uma estratégia ativa e híbrida que otimiza o tempo de aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores. Segundo os autores, para que essa metodologia seja bem-sucedida, é necessário uma mudança cultural por parte de todos os envolvidos no processo

educativo, incluindo professores, alunos e pais, a fim de compreender e aceitar a proposta. Além disso, é importante priorizar a escolha de materiais de qualidade para o estudo prévio do assunto e acompanhar o progresso do aluno, a fim de selecionar as técnicas mais adequadas a serem realizadas nos momentos presenciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi apresentar estratégias que possam auxiliar os professores a tornar as aulas de Matemática mais dinâmicas, atrativas e relevantes para os alunos. O intuito é capacitar os alunos a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem, conscientes do processo de aprendizado e com habilidades para aprender a aprender. Em um mundo em constante mudança, onde a proatividade é cada vez mais valorizada, é necessário superar as dificuldades e abandonar práticas de ensino centradas na mera transmissão de conteúdos e treinamento.

Diante dessa demanda, estratégias baseadas na metacognição, em que os estudantes adquirem conhecimento sobre os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na aprendizagem, e aulas fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem surgem como uma possibilidade para que o professor oriente sua prática pedagógica de forma mais eficaz.

Ao utilizar metodologias ativas, é essencial que o professor esteja atento a alguns requisitos. Isso inclui estudar e conhecer a estratégia a ser utilizada, planejar a ação de acordo com os objetivos estabelecidos, definir os materiais necessários e o tempo disponível para o trabalho, garantir a participação ativa dos alunos e avaliar o alcance da proposta, tanto em relação aos objetivos estabelecidos quanto ao aprendizado dos estudantes. Dessa forma, o professor poderá obter o máximo dos benefícios que essas metodologias oferecem.

Algumas características fundamentais das metodologias ativas devem ser destacadas. Isso inclui o papel de mediação e facilitação desempenhado pelo professor, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a conexão dos conteúdos com o contexto real vivenciado pelos estudantes, além de estimular o protagonismo, a criatividade, a responsabilidade e a capacidade crítica dos alunos.

Conforme discutido neste estudo, a adoção de uma abordagem pedagógica baseada na metacognição e nas metodologias ativas requer uma mudança de postura tanto por parte dos professores quanto dos alunos. É necessário que ambos saiam da zona de conforto e se tornem parceiros na construção do conhecimento. Considerar os processos metacognitivos e implementar metodologias ativas pode trazer benefícios significativos para a aprendizagem em Matemática, tornando as aulas mais envolventes e conectadas com a realidade dos alunos.

Ao adotar essa abordagem, o aprendizado de Matemática adquire um sentido e significado para os estudantes, pois eles conseguem visualizar a aplicação prática do que estão aprendendo em sua vida cotidiana. Isso torna as aulas mais atrativas e relevantes, promovendo um maior engajamento e uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. W.; ARAUJO, J. de L.; BISOGNIN, E. **Práticas de modelagem matemática na Educação Matemática**: relatos de experiências e propostas pedagógicas. Londrina: Eduel, 2015.

ANDRADE, C. R. dos S.; MARIHAMA, D. K. de A. Como as metodologias ativas contribuem no processo de transformação da educação?. *In*: LAMIM-GUEDES, V. (org). **Metodologias ativas**: diferentes abordagens e suas aplicações. São Paulo: Na Raiz, 2021. p. 10-22.

ARAUJO, J. de L. Uma perspectiva de modelagem segundo a Educação Matemática Crítica. *In*: OLIVEIRA, C. C.; MARIM, V. **Educação Matemática**: contextos e práticas docentes. Campinas: Alínea, 2010. p. 101-108.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEBER, B.; SILVA, E. da; BONFIGLIO, S. U. Metacognição como processo da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 95, p. 144-151, 2014. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/74/metacognicao-como-processo-da-aprendizagem>.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2014. p. 73-140.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino**. São Paulo: Contexto, 2018.

BLAKEY, E.; SPENCE, S. Developing metacognition. **ERIC Clearinghouse on Information Resources**, Syracuse, ED327218, nov. 1990. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED327218>.

CORDEIRO, E. M.; OLIVEIRA, G. S. de; MALUSÁ, S. Prática Pedagógica de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental. *In*: OLIVEIRA, G. S. (Org.). **Metodologia do ensino de Matemática nos primeiros anos do ensino fundamental**. Uberlândia: Fucamp, 2016. p. 25-56.

COSTA, F. de A. Ensino de Matemática por meio da Modelagem Matemática. **Revista Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 58-69, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emd/article/view/29005>.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FRANK, M.; ROGERS, C. R. *In*: FRANK, M. **Skinner x Rogers**. São Paulo: Summus, 1978. p. 121-186.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOU, G. I. de; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200003>.

LIMA, P. H.; CABRAL, L. F.; SILVANO, A. M. C. Análise das principais metodologias ativas utilizadas no ensino de Matemática na Educação Básica: um estudo bibliográfico. **REAMEC**, Cuiabá, v. 9, n. 2, e21056, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26571/reamec.v9i2.12530>.

LIMA, V. R.; SOUSA, E. F. P.; SITKO, C. M. Active learning methodologies: flipped classroom, peer instruction and the simulated jury in teaching Mathematics. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 10, n. 5, p. e2810514507, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.14507>.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; LORETO, E. L. da S. L. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690>.

MATOS, V. C. **Sala de aula invertida**: uma proposta de ensino e aprendizagem em matemática. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática), Instituto de Ciências Exatas, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34987>.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2014. p. 11-72.

MOREIRA, M. A. A teoria da Aprendizagem significativa de Ausubel. *In*: MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2004. p. 151-165.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PAIVA, T. Y. **Aprendizagem ativa e colaborativa**: uma proposta de uso de metodologias ativas no ensino da Matemática. 2016. 55 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática), Departamento de Matemática, Instituto de Ciências Exatas, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21707>.

PUPO, A. J. I.; PINEDA, I. A. S. **Estrategias metacognitivas en la resolución de problemas matemáticos**. Montería, Colombia: Fondo editorial Universidad de Córdoba, 2011.

ROCHA, C. J. T. da; FARIAS, S. A. de. Metodologias ativas de aprendizagem possíveis ao ensino de Ciências e Matemática. **REAMEC**, Cuiabá, v. 8, n. 2, p. 69-87, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.26571/reamec.v8i2.9422>.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão em educação Matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

SOARES, C. **Metodologias ativas**: uma nova experiência de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2021.

SOUZA, S. C. de; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, Natal, v. 5, n. 1, p. 182-200, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2880>.

ZANESCO, M. L.; MARIHAMA, D. K. de A. O professor mediador e as metodologias ativas. In: LAMIM-GUEDES, V. (org). **Metodologias Ativas**: diferentes abordagens e suas aplicações. São Paulo: Na Raiz, 2021, p. 35-54.

A cultura do milho e o patrimônio cultural de Patos de Minas: interpretações e possibilidades turísticas

*The corn culture and the cultural heritage of Patos de Minas:
interpretations and tourism possibilities*

FÁDUA DÂMARIS ABREU VELOSO

Mestranda em Turismo e Patrimônio (PPGTURPATRI/UFOP)

E-mail: fadua.veloso@aluno.ufop.edu.br

MARIA DO CARMO PIRES

Professora orientadora (DETUR/PPGTURPATRI/UFOP)

E-mail: maricpires@ufop.edu.br

Resumo: Procura-se, neste artigo, investigar elementos constituintes da história de Patos de Minas, Minas Gerais, no que tange a seu patrimônio cultural, explorando possíveis atrativos turísticos que fazem parte do cotidiano da comunidade patense. Foi realizada uma pesquisa de abordagem metodológica qualitativa, iniciando-se com uma revisão de literatura, seguida pela pesquisa documental e, por fim, foram analisadas manifestações culturais que valorizam os saberes e fazeres da população e que são permeados pelo principal elemento simbólico da cidade, a cultura do milho. Também foram escolhidos alguns exemplos de caráter material e imaterial que fazem parte do cotidiano patense e podem vir a configurar possíveis atrativos turísticos.

Palavras-chave: Patos de Minas; milho; turismo; patrimônio.

Abstract: This article aims to investigate the constituent elements of the history of Patos de Minas, Minas Gerais, regarding its cultural heritage, exploring possible tourist attractions that are part of the daily life of the local community. A qualitative methodological approach was employed, starting with a literature review, followed by documentary research. Cultural expressions that value the knowledge and skills of the population, permeated by the city's main symbolic element, the culture of corn, were analyzed. Furthermore, selected examples of both tangible and intangible nature were chosen, which are part of the daily life of Patos de Minas and have the potential to become tourist attractions.

Keywords: Patos de Minas; corn; tourism; heritage.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No atual cenário de propagação de culturas massificadas pelo mundo, que vêm homogeneizando locais e indivíduos, espaços que mantêm vivas suas identidades se destacam por suas características únicas e se tornam instigantes ao serem conhecidos e explorados. Nesse sentido, Hall (2006) aborda como o processo da globalização interferiu na questão da identidade cultural, de maneira que as sociedades modernas vivem em constante movimento, sem se prenderem a algum centro articulador. Essa

realidade globalizante difere-se das sociedades tradicionais, que consideram símbolos e valores do passado essenciais para a perpetuação das experiências às próximas gerações. Apesar da importância de se considerar a tradição no processo de reconhecimento da identidade de um povo, também é necessário que ela não se restrinja àquela velha história narrada em que se priorizam os grandes feitos individuais e se supervalorizam os documentos escritos, como abordado por Meneses (2004).

A tradição deve compreender os costumes de um povo que os reproduz e busca transmiti-los às futuras gerações. Esses costumes podem tornar um povo detentor de manifestações únicas que se destacam em meio à massificação cultural promovida pela globalização, conforme abordado por Hall (2006). A valorização desses elementos culturais pode resultar na promoção do turismo local e, ao mesmo tempo, na preservação da identidade cultural do povo patense para as futuras gerações.

Por ser uma cidade que tem na atividade agrícola sua principal fonte de renda, Patos de Minas tem uma cultura fortemente ligada à terra, onde os conhecimentos e práticas dos produtores rurais contribuíram para impulsionar o desenvolvimento do município. Embora apresente uma grande variedade de grãos cultivados, o milho é o destaque deste estudo por ter tornado Patos de Minas reconhecida no Brasil como a Capital Nacional do Milho. Essas vivências e tradições culturais permitem que a interpretação do patrimônio na atualidade não se limite apenas ao patrimônio material, como espaços físicos e edificações, mas se expanda também para locais e celebrações que envolvam pessoas, seus conhecimentos e demais elementos do patrimônio imaterial. Os saberes, as práticas e as expressões do povo patense podem ser apropriados, a fim de promoverem uma forma de turismo e constituírem uma nova fonte de renda para o município. Além disso, esse tipo de turismo pode reforçar as manifestações culturais locais em contraposição às culturas de massificação que se espalham pelo mundo globalizado.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar os elementos que compõem a cultura de Patos de Minas em suas diferentes possibilidades interpretativas relacionadas ao patrimônio cultural, explorando os possíveis atrativos turísticos que fazem parte do cotidiano da comunidade patense, materiais ou imateriais.

2 PATRIMÔNIO, CULTURA E IDENTIDADE

A ideia de cultura, abordada por Alfredo Bosi (1992), na obra *Dialética da Colonização*, respalda o entendimento que se pretende enfatizar neste estudo, a saber: cultura traduzida como “eu moro, eu ocupo a terra e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo” (BOSI, 1992, p. 11). Desse modo, ao buscar a etimologia da palavra, observa-se que o sentido de cultura remete a algo arraigado à terra. Por outro lado, Bosi (1992, p. 13) associa o termo *cultus*, derivado de cultura, ao “trato da terra” e ao “culto dos mortos”. Nessa perspectiva, é importante ressaltar a conexão entre esses dois significados apresentados, pois ambos mostram como o ser humano está intimamente ligado à terra, seja ao cultivá-la para obter alimentos e sustento, seja ao prestar culto aos seus mortos e manter viva a memória de seus antepassados.

Essa relação entre o homem e a terra, que deu origem ao conceito de cultura, pode ser estudada de maneira a abranger outros conceitos, como a memória e a

identidade. Esses conceitos também remetem à conexão existente entre o homem, ou um grupo social, e o lugar que habita. No que diz respeito à memória, segundo Nora (1993), ela é um fenômeno atual carregado por grupos vivos e está em constante evolução, sujeita à dialética da lembrança e do esquecimento.

As lembranças podem ser lembradas não só por nós mesmos, mas também por outras pessoas, o que agrega valor a nossas concepções sobre algum acontecimento e nos permite ter novas perspectivas. Entretanto, do mesmo modo que podem ser adquiridas, as lembranças também podem ser diluídas. Relações com grupos específicos muitas vezes são deixadas de lado por não serem mais relevantes no presente, em que o contato com outros grupos pode ser maior e, conseqüentemente, as lembranças construídas anteriormente podem perder sua importância (HALBWACHS, 1990). Dessa forma, a memória é entendida como um elo entre os seres humanos, permitindo-nos guardar ou deixar de lado lembranças vividas ou adquiridas ao longo do tempo.

Halbwachs (1992) destaca a existência de três elementos constitutivos da memória: os acontecimentos, as pessoas e os lugares. No que se refere aos acontecimentos, podem ter sido vividos pessoalmente ou mesmo indiretamente, quando a relevância de algum evento acabou se mostrando tão grande a ponto de pessoas que não participaram ativamente se sentirem pertencentes a ele. As pessoas, por sua vez, constroem e vivenciam as memórias, podendo ter pertencido ou não a um determinado espaço-tempo no qual se destacou algum personagem importante. Por fim, os lugares são aqueles que remetem às memórias particulares e públicas, podendo ser

[...] um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu. Na memória mais pública, nos aspectos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são os lugares de comemoração. Os monumentos aos mortos, por exemplo, podem servir de base a uma relembração de um período que a pessoa viveu por ela mesma, ou de um período vivido por tabela.

Ou seja, os lugares são espaços que, em algum momento, foram palco de acontecimentos vividos direta ou indiretamente por uma pessoa ou um grupo, possibilitando a construção de uma memória individual ou coletiva. A partir disso, é possível entender a estreita relação entre o homem e a terra, pois é ela que permite a vivência das relações humanas e, conseqüentemente, a formação de memórias, relacionando o presente com o que foi deixado pelos antepassados. Compreender esse importante vínculo permite que um lugar de memória se torne também um lugar de identificação.

A identificação com um lugar ocorre quando pessoas se sentem pertencentes a ele de maneira a buscarem por sua preservação. Nesses lugares, memórias são cultivadas e transmitidas de geração a geração, o que reforça a questão temporal envolvida nesse processo. Pollak (1992) explica que são três os elementos essenciais para a construção de uma identidade: a unidade física, que envolve o sentimento de um grupo ou pessoa se sentir pertencente a determinado local delimitado por fronteiras físicas; a continuidade

dentro do tempo, podendo ser física, moral ou psicológica; o sentimento de coerência, em que se unifica os diferentes elementos formadores de um indivíduo.

Observa-se que, principalmente no que diz respeito à continuidade temporal, ela pode envolver a transmissibilidade de memórias construídas fisicamente, moralmente ou psicologicamente, fomentando o sentimento de coerência. Segundo Pollak (1992, p. 5), a memória é um “elemento constitutivo do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, uma vez que é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou grupo na sua reconstrução de si”. Isso significa que memória e identidade estão diretamente relacionadas na formação, na caracterização e na constituição humana.

Entretanto, é preciso considerar o crescente processo de globalização que vem afetando as culturas e homogeneizando as identidades coletivas, o que nem sempre permite que uma sociedade seja coerente em sua totalidade. Segundo Hall (2006), estamos em um cenário de pós-modernidade, em que o fenômeno da globalização tem um importante impacto sobre a questão da identidade cultural, devido aos processos de mudanças rápidas e constantes que afetam as sociedades contemporâneas.

Ao longo de toda a história, o homem buscou se expressar por meio de sinais que refletiam seus modos de pensar, sentir e agir, revelando vivências que remontam a uma parte da história da humanidade que precisa ser valorizada e preservada (PECIAR; ISAlA, 2005). Essas expressões representavam aquilo que fazia parte do cotidiano do homem, implicando em sua cultura e, posteriormente, em um patrimônio cultural a ser estudado, interpretado e conservado pelas gerações sucessoras, que possivelmente têm nesses elementos informações para a construção de sua identidade.

Segundo Meneses (2004), o conceito de cultura sofreu diversas mudanças ao longo do tempo, resultando em novas percepções sobre o que hoje consideramos patrimônio cultural. Entretanto, o autor ressalta que essas transformações ocorreram lentamente, mantendo ainda a forte marca da tradição. Historicamente, a ideia de herança ou legado cultural se baseia na formação de uma identidade, principalmente em relação às obras monumentais de uma arte associada às classes dominantes, como arquitetura, escultura, pintura, literatura (incluindo o teatro) e música (MENESES, 2004, p. 42-43). Ainda assim, no final do século XIX, já havia indícios de uma nova forma de pensar a história, que buscava revitalizá-la. Esse movimento foi liderado por um grupo de historiadores franceses da Escola dos Annales, que contribuíram para materializar uma história construída por meio de discussões inovadoras e críticas sobre as produções históricas do século XIX. A partir desse momento, conceitos como herança cultural passaram por transformações significativas, assim como a interpretação das culturas do passado (MENESES, 2004).

Os novos conceitos sobre cultura e suas transformações permitem reflexões acerca da forma como as pessoas apreendem o patrimônio cultural. Essa evolução histórica acompanha uma mudança de pensamento, gerando diferentes interpretações em relação aos bens culturais, sejam eles materiais ou imateriais. Nesse sentido, Meneses (2004) analisa a ideia de uma *Nouvelle Histoire*, ou seja, uma Nova História. Segundo o autor, essa nova história baseia-se em cinco parâmetros: o primeiro é a “História-problema”, que nega as tradicionais narrativas e passa a analisar a evolução histórica em todo o seu contexto. O segundo é uma nova concepção do fato histórico, que o

problematiza ao invés de aceitá-lo como algo exato. O terceiro aspecto é a relativização da supervalorização dos documentos escritos, considerando outras fontes documentais como fontes históricas. A ideia de “história total” é o quarto parâmetro, que considera todos os homens, suas culturas e vivências como objeto de estudo. Finalmente, a interdisciplinaridade na interpretação do passado é o quinto parâmetro, incorporando outras ciências e disciplinas nesse processo, bem como diferentes perspectivas, instrumentos e metodologias para a interpretação da história.

Assim, pode-se perceber que a nova história engloba realidades sociais anteriormente pouco exploradas, como as vivências e culturas, contemplando aspectos que vão além do âmbito material. A imaterialidade contida na cultura de um povo tem muito a dizer sobre a história de um lugar e suas tradições. Portanto, considerando uma abordagem mais ampla da história, é possível descobrir e interpretar melhor os aspectos culturais e históricos de uma região, alcançando conclusões mais completas. Nesse sentido, o estudo do patrimônio cultural de uma localidade se beneficia de uma abordagem complexa da história, sob uma perspectiva interdisciplinar.

3 PATRIMÔNIO E CULTURA PATENSE: POSSIBILIDADES TURÍSTICAS

A partir das múltiplas perspectivas fornecidas pela Nova História, é possível criar novas estratégias e ações no campo do patrimônio e do turismo para fomentar uma maior identificação da comunidade com sua própria cultura e, ao mesmo tempo, oferecer experiências enriquecedoras para os visitantes, envolvendo tradições, expressões, saberes, vivências e outras manifestações que fazem parte da cultura local.

Nesse sentido, elementos constituintes da história e da realidade social de um povo, como a cultura do milho para os habitantes de Patos de Minas, podem ser utilizados para ampliar a temática do patrimônio cultural da cidade. Esse patrimônio deve não apenas se limitar aos grandes monumentos e narrativas tradicionais, conforme apontado por Meneses (2004), mas também abarcar toda a realidade social e o contexto de formação da comunidade patense.

Além disso, o turismo é uma importante ferramenta para impulsionar novas interpretações acerca do patrimônio cultural de Patos de Minas, considerando que “o Turismo Cultural proporciona acesso a esse patrimônio, ou seja, à cultura e ao modo de vida de uma comunidade” (PECIAR; ISAIA, 2005, p. 80). Dessa forma, podem ser exploradas manifestações e festividades típicas da cultura patense, que podem ser configurar como parte do patrimônio cultural da cidade e atrativos turísticos, como a Festa do Milho, a culinária do milho e elementos da cultura material com simbologia relacionada a esse grão.

3.1 FESTA NACIONAL DO MILHO

Reconhecida como a Capital Nacional do Milho e tendo seu aniversário, dia 24 de maio, oficializado como Dia Nacional do Milho pela Lei nº 13.101 (BRASIL, 2015), Patos de Minas tem nesse grão um símbolo de destaque em diversas manifestações culturais. Além de estar presente em mobiliários urbanos, está representado em fontes de água e calçadas, o milho também é um elemento imaterial, fazendo parte da

gastronomia, do artesanato, dos hinos e das festividades da cidade, como a Festa Nacional do Milho. É possível afirmar que essa festa configura o maior evento do município, atraindo anualmente pessoas de diversas localidades do país para participarem de suas atrações, como shows, festivais culinários, desfile cívico-estudantil, rodeios e leilões, entre outros.

Idealizada pela professora Célia Santos de Lima em 1956, a primeira Festa do Milho foi realizada no povoado de Bom Sucesso, pertencente ao município de Patos de Minas (MELLO, 1983). Segundo o memorialista local Oliveira Mello (1983), esse evento foi organizado com a utilização do milho como cereal de destaque para o desenvolvimento das atividades artesanais, culinárias, entre outras, e contou com o apoio da comunidade, desde os alunos da escola onde a professora Célia Lima lecionava até os fazendeiros do município que ajudaram com donativos. Após a boa receptividade do evento, nos anos seguintes a Festa do Milho foi novamente idealizada, mas agora na cidade de Patos de Minas e com objetivos de impulsionar o município como um grande centro agrícola.

De acordo com a “Revista do Sindicato dos Produtores Rurais de Patos de Minas” (2018), a concepção da Festa Nacional do Milho em Patos de Minas esteve relacionada com a ideia de promover a cultura local e valorizar o cultivo de milho na região. O grupo responsável pela organização inicial do evento contava com a participação da professora Ordalina Vieira, Paulo Portilho, Lia Brochado e Padre Almir Neves de Medeiros. “Juntos, eles perceberam o potencial de realizar um evento grandioso que acontecesse anualmente” (REVISTA..., 2018, p. 6). Assim como na primeira festa de 1956, o milho foi escolhido como o grão representativo desse cultivo e passou a ser utilizado na decoração e em diversas atividades. A relação entre a festa e a agricultura, juntamente com o apoio e a organização da Associação Rural de Patos de Minas (hoje Sindicato dos Produtores Rurais de Patos de Minas), ajudou a promover a Festa do Milho e a impulsionar o crescimento do agronegócio no município.

Figura 1: Fotografia do desfile da candidata a Rainha do Milho, Helena Alves da Silva, em Patos de Minas, 1959



Fonte: Revista..., 2018.

Essa Revista ainda destaca a importância da união da comunidade para o surgimento da festa e sua perpetuação até os dias atuais, afinal, é por meio da união e participação de diversos agentes que qualquer festividade se propaga e ganha continuidade. Nesse sentido, a participação da comunidade no processo de desenvolvimento de estratégias para a preservação do patrimônio também é abordada por Meneses (2004), o que revela a consonância entre os preceitos destacados pelo autor e como estes podem ser relacionados com a temática cultural em Patos de Minas. Por meio do engajamento da comunidade patense, todo o cenário de representações culturais a partir da simbologia do milho pode reforçar a identidade local e promover diversas interpretações de sua cultura, tanto por parte dos próprios moradores quanto por parte de pessoas de outras localidades instigadas a experimentar novas vivências.

3.2 CULINÁRIA DO MILHO E ELEMENTOS SIMBÓLICOS

A culinária do milho é outra área de relevância para a cultura de Patos de Minas, considerando a grande versatilidade desse grão para a produção de diferentes tipos de alimentos.

Amplamente reconhecida nas Américas, a cultura do milho no Brasil remonta às raízes indígenas. Na culinária indígena, esse cereal esteve muito presente, embora, segundo Cascudo (1967), o milho não tenha sido tão determinante aos indígenas quanto a mandioca foi. Para o historiador, sua maior utilização foi por parte dos portugueses, que, ao descobrirem o milho, valorizaram-no instantaneamente. Atualmente, a cultura do milho se faz presente em diversas regiões do país, consolidando-se como uma forma de representar identidades e hábitos alimentares.

De acordo com Fornasieri Filho (2007), o milho é uma planta nativa das Américas. Há registro de que, em 1492, membros da expedição de Cristóvão Colombo o encontraram no interior de Cuba, sendo bastante utilizado pelos moradores nativos. Ao retornar à Espanha, Colombo então introduziu as sementes desse cereal no país e, a partir disso, o grão foi sendo cultivado pelo Mediterrâneo e se espalhando por outras regiões europeias (FORNASIERI FILHO, 2007).

O milho americano, *Zea mays*, é pertencente à família das Poaceas e constitui a única espécie cultivada do gênero, ao contrário das demais espécies do gênero *Zea*, consideradas selvagens, como as geralmente denominadas teosinte (FORNASIERI FILHO, 2007). Para explicar a origem do milho, há, segundo Fornasieri Filho (2007), três hipóteses. A hipótese da “evolução divergente” supõe a origem do milho por meio da evolução divergente de uma planta selvagem. A hipótese do “milho como antepassado do teosinte”, por sua vez, supõe que o teosinte teria surgido do milho por apresentar características como reação ao fotoperiodismo, redução de grãos pareados a únicos e redução do sabugo polístico. Por fim, a hipótese da “descendência do teosinte” sugere que o milho tenha se originado unicamente do teosinte por meio da seleção humana e, na atualidade, é a teoria mais aceita.

Segundo Fornasieri Filho (2007), existem aproximadamente 300 raças de milho descritas, compreendendo uma grande variabilidade genética entre as espécies, que podem vir a ser interessantes para comercialização ou para estudos científicos. Entre os complexos raciais mais importantes desse grão para o cenário econômico, o autor

menciona os Dentados Mexicanos, os Dentados da Faixa do Milho, os Dentados do Caribe, os Cristalinos do Caribe, os Catetos (comuns no Brasil) e os Cristalinos e Amiláceos do Norte. Tais complexos envolvem a presença de diversas raças de milho, o que comprova sua grande capacidade de variabilidade genética.

O cultivo do milho requer obrigatoriamente a atividade humana, ou seja, é um cereal totalmente domesticado. Por não crescer de maneira selvagem e por não sobreviver na natureza, o milho depende dos cuidados do homem (FORNASIERI FILHO, 2007), o que reforça a relação terra-indivíduo a ser estudada neste trabalho e, conseqüentemente, o sentimento de pertencimento que tal relação pode vir a construir. O milho não somente alimenta o homem, que pode consumi-lo tanto *in natura* quanto industrializado, mas também é destinado ao consumo animal na forma de silagem e grãos (AZEREDO, 2017), o que representa um importante papel desse cereal nas relações de produção, consumo ou mesmo sociabilidade.

Segundo Azeredo (2017), o milho pode ser utilizado no uso animal direto, no uso humano direto por meio do preparo caseiro, na indústria de rações ou de alimentos, como xarope de glucose, corantes, maltodextrinas, pré-gelatinizados, adesivos, ingredientes proteicos, entre outros. Isso reforça a necessidade do desenvolvimento de uma variedade genética do milho, para que tal grão possa atender diferentes segmentos e melhorar sua produtividade. O desenvolvimento de variedades de milho, alcançado por meio da seleção genética, permitiu que a produtividade aumentasse. Essas variedades, porém, são dependentes de altas doses de fertilizantes. Com isso, o desenvolvimento de fertilizantes químicos pela indústria química consolidou o modelo de produção de alta produtividade (AZEREDO, 2017, p. 21).

Em Patos de Minas, o aprimoramento genético das sementes do milho, que culminou na grande relevância desse grão para o município, foi desenvolvido por meio da empresa Agrocere, que, segundo a tese de Castro (1988), teve uma de suas primeiras unidades erguidas em solos patenses. O fundador da Agrocere, em 1945, foi o professor e pesquisador Antônio Secundino de São José que, ao participar de um programa de treinamento genético nos Estados Unidos, passou a conhecer o milho híbrido e trouxe mais de 100 linhagens desse grão para estudo no Brasil na Escola de Viçosa (CASTRO, 1988).

Em 1955, dez anos após sua fundação, foram realizados novos testes de produtividade do milho em Minas Gerais pelo Instituto Agrônomo de Minas Gerais, revelando que a produção média da semente de milho Agrocere 3A em Patos de Minas se mostrou a maior entre as analisadas (CASTRO, 1988). Assim, o milho foi se tornando um importante grão para a economia de todo o município e ganhando destaque também no segmento genético em relação ao desenvolvimento do milho híbrido. Em 1959, devido à sua versatilidade, foi escolhido como o símbolo de prosperidade a ser homenageado na festa que viria a ser o maior evento da cidade até os dias atuais: a Festa Nacional do Milho. Depois disso, a cultura do milho foi se firmando como um elemento cada vez mais presente na realidade do povo patense, até mesmo como símbolo de identidade.

Embora a produção em larga escala dos grãos secos de milho para alimentação animal represente a parte mais rentável e impulsionadora da economia, a produção do milho-verde, por meio da agricultura familiar, também é uma importante forma de

preservar uma cultura e seu patrimônio. Segundo o livreto “A cultura do milho-verde” (EMBRAPA, 2008), o cultivo do milho-verde é uma atividade quase somente realizada por pequenos e médios agricultores. Entre suas formas de consumo, pode ser apreciado cozido ou assado, na forma de curau, suco e como ingrediente para a elaboração de bolos, biscoitos e demais iguarias.

Existem diversas iguarias já firmadas como tradicionais para a população patense, as quais, inclusive, possuem, em seus modos de preparo, conhecimentos transmitidos e aprendidos de geração a geração. São exemplos bolo de milho, mingau de milho verde, caldo de milho e pamonha. Fazer pamonha, por exemplo, é uma atividade tradicional e constantemente realizada por famílias que habitam o município, privilegiando todo um processo colaborativo desde o plantio do grão até o cozimento da iguaria e sua degustação. Além disso, a forma de preparo da pamonha já é consolidada como um elemento de confraternização entre famílias e amigos, o que reforça sua importância para a integração da cultura local. Vale destaque que, em 2019, esse modo de fazer se tornou parte do patrimônio imaterial da cidade ao ser registrado no Livro do Tombo dos Saberes, por meio do Decreto nº 4.608, amparado pela Lei Municipal e aprovado pelo Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA)¹.

Figura 2: Fotografia do preparo caseiro da pamonha, no momento em que se insere o queijo na massa da pamonha, envolvida pela palha do milho



Fonte: arquivo das autoras, 2021.

A pamonha desempenha um importante papel econômico no município, sendo produzida em processos mecanizados para comercialização. Em Patos de Minas, é comum a existência de pamonharias, lugares onde diferentes tipos da iguaria são vendidos, o que também pode configurar uma opção de turismo gastronômico. Segundo a obra “Patrimônio Cultural de Patos de Minas: tombamentos e registros”, desenvolvida pela Prefeitura de Patos de Minas por meio da Secretaria Municipal de Cultura, Turismo,

¹ Reportagem extraída da página oficial da Prefeitura de Patos de Minas. Disponível em: <http://patosdeminas.mg.gov.br/home/feitio-da-pamonha-uma-tradicao-que-se-tornou-patrimonio-cultural-de-patos-de-minas>. Acesso em: 24 abr. 2023.

Esporte e Lazer e da Diretoria de Igualdade Racial, Memória e Patrimônio Cultural (2022), nesses lugares, o consumo da pamonha se tornou comum e essa iguaria pode ser encontrada até mesmo em embalagens a vácuo para transporte.

Em adição à presença do milho nas manifestações artísticas e gastronômicas, Patos de Minas conta com a presença simbólica desse grão em alguns de seus equipamentos urbanos. Um exemplo é a calçada que percorre a principal rua da cidade. Tal calçada é composta por mosaicos de pedras portuguesas e foi construída desenhando-se um milharal em sua estrutura, além de conter importantes figuras que fazem parte da história da cidade, como a de tropeiros, patos, carros de boi e do homem do campo. Apesar de ter sofrido alguns danos nos últimos anos, a calçada está sob amparo da Lei Municipal nº 2.067/85, sendo hoje um dos bens de grande valor para a sociedade patense².

Figura 3: Fotografia da calçada da Rua Major Gote, em Patos de Minas



Fonte: arquivos das autoras, 2021.

A representação do milho também se encontra presente em outros equipamentos urbanos, como lixeiras, esculturas, fontes d'água e em espaços dedicados a ele, como o "Memorial do Milho". Embora esses bens de natureza física ainda não sejam oficializados patrimônio material de Patos de Minas, sua significação para a história do município já o contempla como tal por fazer parte do dia a dia da cidade. Assim, todas as formas de representações da cultura do milho, materiais ou imateriais, reforçam o potencial turístico da cidade e a diversidade de ações que podem ser desenvolvidas nesse âmbito.

² Reportagem extraída do site oficial da Prefeitura de Patos de Minas. Disponível em: <http://patosdeminas.mg.gov.br/home/diretoria-de-patrimonio-realiza-campanha-sobre-calcadas-da-rua-major-gote> Acesso em: 24 abr. 2023.

Figura 4: Fotografia da fonte luminosa, em Patos de Minas, inspirada no carro alegórico confeccionado pelo artista plástico Vicente Nepomuceno para a 37ª Festa do Milho



Fonte: arquivos das autoras, 2021.

Outra opção de local que funcionaria como turismo gastronômico é a tradicional “Feira do Produtor Rural”, o que poderia vir a aumentar a renda do pequeno produtor. Segundo a reportagem de Wesley Raphael (2014) para o jornal local *Patos em Destaque*, as feiras livres ainda são marcantes no interior, gerando empregos e incrementando a renda de várias famílias. Em Patos de Minas, a “Feira do Produtor Rural”, além do comércio de hortaliças e produtos alimentícios típicos da região, representa um ambiente de sociabilidade, servindo para a cultura e o lazer.

No livro “História da alimentação no Brasil”, Câmara Cascudo (1967) pontua que os sabores constituem uma das bases do patrimônio cultural brasileiro. O autor atesta que o paladar é algo subjetivo, mas que foi moldado em função de hábitos alimentares já enraizados na cultura de um povo. Nesse sentido, os sabores de uma região configuram bases de um patrimônio seletivo no ambiente familiar, devido ao fato de que a alimentação adotada por uma comunidade é desenvolvida e repassada de geração em geração, o que possibilita afirmar a identidade cultural de um espaço.

Assim, os hábitos alimentares de um lugar podem ser considerados patrimônio cultural, uma vez que revelam a manutenção de tradições, de saberes e fazeres de um povo. Muitas famílias em Patos de Minas detêm um amplo conhecimento em relação à produção não só de alimentos tradicionais, como é o caso da fabricação de produtos derivados do milho, como a pamonha, o mingau de milho verde, o suco de milho etc., mas também de outros alimentos apreciados pelo povo patense, como o queijo, o requeijão moreno e os doces típicos de festas religiosas, como o doce de leite e o doce de pau de mamão.

4 TURISMO CULTURAL A PARTIR DAS INTERPRETAÇÕES DA CULTURA PATENSE

Para Meneses (2004, p. 55), “interpretar [...] é produzir um significado para as coisas que as pessoas veem e buscam usufruir prazerosamente nas suas vivências como turistas”, ou seja, decifrar novos cotidianos aguça a curiosidade de quem vem de fora.

Logo, a interpretação das vivências da comunidade de Patos de Minas, considerando-se seus possíveis atrativos como alguns já registrados como patrimônio da cidade, pode ser algo trabalhado do ponto de vista do turismo. Segundo o autor, as várias possibilidades de interpretação de um patrimônio podem gerar diferentes emoções ao turista, de maneira que se sintam instigados a questionar e a refletir e tenham sua curiosidade estimulada. Entretanto, para que tudo isso seja proporcionado, é necessário um planejamento que envolva os diferentes setores da população, ou seja, os atores da sociedade, que precisam se sentir pertencentes a todo esse patrimônio e se envolverem em favor da causa.

As vivências proporcionadas a partir da cultura do milho, como pela Festa do Milho, pela culinária patense e seus elementos materiais de simbologia desse grão, podem vir a contemplar o patrimônio cultural de Patos de Minas, tendo esse entendimento permeado pelos preceitos da Nova História. Por isso, é reforçada aqui a necessidade do envolvimento dos diversos agentes responsáveis pela promoção e a preservação do patrimônio, bem como de sua possível utilização para o desenvolvimento turístico, considerando que

[...] entender o turismo como atividade meramente econômica, levando-se em conta apenas suas implicações mercadológicas, sem considerar sua dimensão social, torna inviável fazer considerações sobre a cultura como atributo para a compreensão das razões e do significado da atração turística. Visto sob este aspecto, somente é possível considerar a importância da cultura no âmbito do turismo se essa for tomada como resultado da interação da sociedade com o ambiente, ou seja, mais uma vez destaca-se a pertinência da análise do fenômeno turístico sob a ótica social (PECIAR, 2005, p. 83).

Assim, para se firmar como uma cultura autêntica de toda a população patense, é necessário que a própria comunidade esteja incluída em todo o processo. Meneses (2004) pontua a importância de os agentes realizadores de ações em prol do desenvolvimento cultural possuírem uma formação específica acerca dos instrumentos de reconhecimento, apreensão e preservação do patrimônio em todos seus segmentos. O planejamento de tais ações deve permear todo um campo interdisciplinar para permitir uma maior amplitude de interpretações problematizadoras do patrimônio, de maneira a constituir e a integrar um conjunto de atividades que caracterizem um método interpretativo (MENESES, 2004).

O método interpretativo abordado pelo autor é construído por meio de quatro objetivos: 1º) investigar/aprender; 2º) documentar/interpretar; 3º) intervir/preservar e 4º) informar/difundir o patrimônio de um local, tornando-o atrativo à comunidade, conhecido e entendido pelos visitantes e preservado por ambas as partes (MENESES, 2004). Logo, a associação desses objetivos com todo um planejamento interdisciplinar envolvendo os agentes de desenvolvimento patrimonial pode proporcionar um panorama favorável à valorização do patrimônio cultural local juntamente com seu interesse turístico.

Em Patos de Minas, a aplicação do método interpretativo como uma estratégia de planejamento pode ajudar no processo de identificação, desenvolvimento e difusão do patrimônio local, fortalecendo a identidade da cidade e de seu povo tanto para si mesmo quanto para aqueles que vêm fora. É relevante destacar a importância da apropriação da comunidade patense em relação a sua própria cultura, de modo que ela se sinta pertencente àquilo e sinta-se impelida a investigá-la, interpretá-la, difundi-la e preservá-la.

Outro ponto essencial ao processo interpretativo do patrimônio cultural é que a promoção da informação acerca desse patrimônio seja bem elaborada, afinal, segundo Meneses (2004, p. 59), “uma atitude ou outra, a emoção, o aguçamento da curiosidade ou a indiferença, depende, diretamente, da forma como a informação nos é passada”. Para o autor, é muito comum esquecer rapidamente uma visita realizada a um museu em função, em grande parte das vezes, da forma de difusão das informações. É preciso cativar o turista, fazendo com que ele desenvolva seu senso interpretativo ao ter acesso à cultura de um local.

A massificação do uso da informação em tratar o patrimônio como um produto a ser comercializado, juntamente com a tendência da mídia em dar informações concretas sem margens interpretativas, são mecanismos atuais que, segundo Meneses (2004), influenciam no processo de interpretação e compreensão dos públicos em relação ao patrimônio. Isso revela a necessidade de uma maior atenção ao processo de produção das ações para se proporcionarem experiências aos visitantes.

Dessa forma, pode-se dizer que o turismo funciona como uma importante ferramenta para, além de impulsionar uma nova alternativa de renda ao município, promover a preservação do patrimônio cultural de Patos de Minas. Para Meneses (2004), a interpretação do patrimônio permite a compreensão dos bens culturais, o que possibilita aos diferentes públicos o conhecimento sobre as variadas representações de um povo. Assim, a atividade turística em Patos de Minas pode proporcionar diferentes visões acerca de suas manifestações culturais e instigar o conhecimento de seu patrimônio, consequentemente impulsionando sua preservação ao torná-lo atrativo e aberto a novas interpretações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se os aspectos apontados por Meneses (2004) em relação ao processo de investigação, apreensão e interpretação acerca do patrimônio cultural de um lugar, pode-se dizer que, em primeiro plano, as ações a serem realizadas visando a um desenvolvimento turístico devem ser específicas a esse local. Cada povo tem sua própria cultura, como é o caso dos habitantes de Patos de Minas, os quais detêm costumes, saberes próprios e rotina de vivência a partir da simbologia do milho.

Ao se analisarem os elementos apresentados nos quais o milho se revela presente, como a Festa Nacional do Milho, a culinária e os bens materiais que fazem parte da cidade, observa-se um rico repertório de tradições incrustadas na realidade local que podem vir a ser trabalhadas, considerando-se diferentes segmentos. No entanto, observa-se também a necessidade de uma maior participação da comunidade patense juntamente com os agentes organizadores das ações referentes ao patrimônio

cultural da cidade para o desenvolvimento de ideias. O povo é o guardião da memória da cidade e de seus saberes e fazeres; portanto, sua inclusão no processo de articulação de ações e da promoção ao patrimônio e ao turismo local se mostra outro relevante aspecto a ser considerado.

É possível dizer que a interpretação das diferentes vivências de um povo pode contemplar uma forma de atrativo turístico, de maneira a instigar pessoas a experimentarem tais modos de vida por meio do conhecimento do patrimônio material e do imaterial próprios de um lugar. Em Patos de Minas, o turismo pode ser promovido a partir das vivências a serem proporcionadas pelas manifestações da tão presente cultura do milho na realidade do povo patense. O milho é o grão detentor das maiores manifestações artístico-culturais da cidade, como na gastronomia, no artesanato, nos elementos urbanos e na principal festa de Patos de Minas, o que mostra sua relevância para a organização da cidade como um local a ter sua história preservada e transmitida à sociedade. Dessa forma, as manifestações culturais patenses podem se revelar um conjunto de bens culturais potencialmente atrativos a visitantes e possibilitar uma nova forma de renda à cidade, de modo a serem preservadas para que essa alternativa seja trabalhada.

Destarte, a preservação do patrimônio histórico-cultural de Patos de Minas, por meio de seu desenvolvimento turístico, poderá proporcionar novas interpretações sobre suas representações culturais e sobre a própria simbologia do milho. Isso irá permitir que a cultura patense seja difundida sob vários pontos de vista e instigue cada vez mais as pessoas de fora a conhecê-la. Entretanto, é importante também que os próprios habitantes de Patos de Minas se reconheçam em sua cultura e apropriem-se dela, afinal, são os verdadeiros detentores de seus costumes e cabe a eles a perpetuação desses costumes para as gerações posteriores. Por fim, deve-se ter cuidado ao planejar um modo para que informações em relação ao patrimônio histórico-cultural de Patos de Minas sejam conduzidas e transmitidas ao público visitante, considerando-se as ferramentas midiáticas de homogeneização de pensamentos no atual cenário globalizado. As informações devem ser passadas de modo a permitirem uma gama de interpretações por parte do visitante, o qual provavelmente estará em busca de conhecer novas realidades e vivenciar experiências únicas.

Bosi (1992) reitera que as mediações simbólicas funcionam como uma forma de fixar o passado com a experiência atual de um grupo, podendo ser representada pelo gesto, pelo canto, pela dança, pelo rito, pela oração e pela fala que evoca e invoca. A possibilidade de enraizar na terra a experiência atual da comunidade de Patos de Minas perpassa por mediações simbólicas. A sua presente cultura do milho pode ser vista como o símbolo da cidade que a tornou conhecida em cenário nacional e influencia a produção de diversos saberes e festividades relacionados a esse tema. Nota-se, então, que, ao cultivar a terra, a população patense também cultiva sua história, sua memória.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, E. B. da F. **Gastronomia, cultura e memória**: por uma cultura brasileira do milho. Organização de Myriam Melchior. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2017.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Lei nº 13.101, de 27 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre o Dia Nacional do Milho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13101.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Dia%20Nacional,data%20de%2024%20de%20maio.

CASCUDO, L. C. **História da alimentação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

CASTRO, A. C. **Crescimento da firma e diversificação produtiva: o caso AGROCERES**. 1988. 403 f. Tese (Doutorado em Economia), Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1988.154488>.

DIRETORIA de Patrimônio realiza campanha sobre calçadas da rua Major Gote. Disponível em: <http://patosdeminas.mg.gov.br/home/diretoria-de-patrimonio-realiza-campanha-sobre-calcadas-da-rua-major-gote>.

EMBRAPA. **A cultura do milho-verde**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2008. (Coleção Plantar, 59).

FEITIO da pamonha: uma tradição que se tornou patrimônio cultural de Patos de Minas. Disponível em: <http://patosdeminas.mg.gov.br/home/feitio-da-pamonha-uma-tradicao-que-se-tornou-patrimonio-cultural-de-patos-de-minas>.

FORNASIERI FILHO, D. **Manual da cultura do milho**. Jaboticabal: Funep, 2007.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

RAPHAEL, Wesley. Com sucesso, Feira do Produtor Rural é destaque em Patos de Minas. **Patos em Destaque**, Patos de Minas, 20 jun. 2014. Disponível em: <https://patosemdestaque.com.br/noticia/PVveX9JTpW>.

PATOS DE MINAS. **Lei Orgânica de Patos de Minas**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-patos-de-minas-mg>.

MELLO, A. O. **Patos de Minas: capital do milho**. Editora da Academia Patense de Letras: Patos de Minas, Minas Gerais, 1971.

MELLO, A. O. **A Festa do Milho e Patos de Minas**. Departamento de Relações Públicas. XIV Festa Nacional do Milho. Patos de Minas, Minas Gerais: Colégio Estadual Professor Zama Maciel, 1972.

MELLO, O. **Festa do Milho: 25 Anos**. Patos de Minas: Ed. do Sindicato Rural, 1983.

MENESES, J. N. **História e turismo cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 07-28, dez. 1993. Disponível em: <http://repositorio.ascs.edu.br/handle/123456789/3153>.

PECIAR, P. L. R.; ISAIA, L. Turismo cultural: um olhar sobre as manifestações de atratividades encontradas nas feiras populares do Brique da Redenção em Porto Alegre - RS, Brasil, e da feira da Praça Matriz em Montevidéu no Uruguai. **RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 79-96, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/race/article/view/8725>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Cultura, Turismo, Esporte e Lazer. Diretoria de Igualdade Racial, Memória e Patrimônio Cultural. **Patrimônio cultural de Patos de Minas: tombamentos e registros**. Patos de Minas: Prefeitura Municipal de Patos de Minas, 2022.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>.

REVISTA DO SINDICATO DOS PRODUTORES RURAIS DE PATOS DE MINAS. Patos de Minas: Sindicato dos Produtores Rurais de Patos de Minas, maio 2018.

Foucault e sua contribuição para o historiador

Foucault and his contribution to historians

MARCOS ANTÔNIO CAIXETA RASSI

Professor do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)

E-mail: rassi@unipam.edu.br

Resumo: Procuo, neste texto, realçar uma filigrana da produção de Michel Foucault, que muito colaborou com a História. Busco os escritos desse autor, sobretudo em uma de suas obras, para desvelar como o filósofo contribui para enriquecer a análise histórica e historiográfica.

Palavras-chave: Michel Foucault; História; historiografia.

Abstract: In this text, I aim to highlight a subtlety within the work of Michel Foucault, who greatly contributed to History. I delve into the writings of this author, particularly in one of his works, to unveil how the philosopher contributes to enriching historical and historiographical analysis.

Keywords: Michel Foucault; History; historiography.

[...] Foucault é o historiador acabado, o remate da história. Esse filósofo é um dos grandes historiadores de nossa época [...], mas poderia, também, ser o autor da revolução científica atrás da qual andavam todos os historiadores (VEYNE, 1992, p. 151).

Devo confessar que a leitura inicial do texto me causou uma dose de esterilidade mesclada à outra de entusiasmo. Insisti nessa gangorra dialética. Era preciso resistir.

Entendo que a obra de Foucault tem e terá extrema serventia para as pesquisas em educação, pois provoca “atitudes metodológicas” sobre o entendimento da linguagem e do discurso como lugares de lutas permanentes. Foucault trata os fatos e enunciados como “raridades” e não como obviedades. Sua atenção às práticas discursivas e não-discursivas como combustível das investigações e o fomento da atitude de dúvida e possibilidades deram outro alento às pesquisas, as chamadas Humanas ou Médicas.

Como educador e historiador, fico ainda mais estimulado a estudá-lo, pois creio que Foucault “revolucionou” mesmo a História, ou os tratamentos possíveis a ela. Em seu texto, quem é historiador tem a nítida impressão que está diante de um filósofo, sem a menor sombra de dúvida, mas, da mesma forma, é como se estivéssemos diante do historiador,

[...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo:

ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (FOUCAULT, 1987, p. 7).

Paul Veyne capta a dimensão exata da lição de Foucault aos historiadores nos seguintes termos:

Tudo o que Foucault diz aos historiadores é o seguinte: “Vocês podem continuar a explicar a história como sempre o fizeram: somente, atenção: se observarem com exatidão, despojando os esboços, verificarão que existem mais coisas que devem ser explicadas do que vocês pensavam; existem contornos bizarros que não eram percebidos” (VEYNE, 1992, p. 160).

Segundo Veyne, Foucault nos alerta para termos mais atenção com a exatidão do que é dito. Por isso, considera a palavra *discurso* como algo absolutamente natural, entretanto, distingue palavra de discurso, enfatizando que as palavras podem nos enganar, pois a semântica é a encarnação da ilusão, idealista.

No paradoxo positivismo e materialismo em Foucault, Veyne afirma que o pensador francês propõe um positivismo: “[...] eliminar os últimos objetos não historicizados, os últimos traços de metafísica; e propõe um materialismo: a explicação não passa de um objeto a um outro, mas de tudo a tudo, e isso objetiva objetos datados sobre uma matéria sem rosto” (VEYNE, 1992, p. 180).

Sua produção, tendo em vista que viveu pouco, nasceu em 1926 e faleceu em 1984, foi relativamente profícua. Escreveu “História da Loucura” (1961), “O nascimento da clínica” (1963), “As palavras e as coisas” (1966), “A Arqueologia do saber” (1969), “Vigiar e punir” (1977), “A vontade de saber - História da sexualidade I” (1976), “Microfísica do poder” (1979) “O uso dos prazeres - História da sexualidade II” (1984), “O cuidado de si - História da sexualidade III” (1984), dentre outras obras.

A “Arqueologia do saber” é um texto de caráter mais metodológico, em que o autor tenta captar a subjetividade humana. O objetivo da pesquisa, segundo o que se depreende do texto, é encontrar uma unidade na descontinuidade. Por ser filho de médico, e certamente também por suas questões pessoais, sexuais, estuda e licencia-se em Psicologia, produzindo então um rico material nessa área, que terá uma continuidade nas demais reflexões que tão fecundamente realizará para a História, Literatura, Biologia, Economia Política e Filosofia.

Sua crítica mais radical é mesmo enveredada em torno de um certo conhecimento objetivo, que para ele é falso, entretanto não caminha levemente para um subjetivismo puro, ou purista, busca uma arqueologia, no sentido de captar a gênese das experiências que fizeram do homem o que ele é hoje. Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (1987) insiste todo o tempo que a Arqueologia não é uma ciência, não é uma epistemologia, não é uma disciplina. Usando todo um aparato próprio, positivamente, práticas discursivas, nos induz a pensar que a Arqueologia é mesmo uma ferramenta metodológica para evidenciar a compreensão da história, da ciência e do homem. Penso

que isso justifica o que sublinhei acima, posto por Paul Veyne, afirmando que Foucault é o pai de uma revolução científica pela qual os historiadores tanto esperavam.

Claro que Foucault viveu os dramas do século em que viveu. Viveu, sofreu, tentou suicídio, teve uma militância no Partido Comunista Francês, talvez também por influência de Althusser, de quem se tornou amigo, enfim, teve uma vida intensa, apesar de solitário e irônico. Aproxima-se, neste momento, da psiquiatria e da psicologia clínica. Estuda profundamente o funcionamento dessas instituições – hospícios, orfanatos, prisões etc. – e produz joias do pensamento humano que hoje inspiram inúmeras pesquisas no mundo todo.

Em Foucault, parece não haver uma separação entre a sua formulação intelectual e a sua elaboração da prática política. O papel do intelectual deixa de ser o do pensador que participa em nome dos valores supremos para adquirir eminentemente uma forma estratégica de resistência. Foucault desenvolveu uma nova política de genealogia e problematização, desafiando a tradicional retórica política da esquerda, e concebeu uma prática nova: concebeu um processo contínuo e coletivo de transformação. Ele antecipou o que se poderia chamar de reforma de baixo ou de dentro. Seu ativismo no combate às prisões, às punições, à forma de psiquiatria nos legou um conjunto de valores éticos e, ao mesmo tempo, de prática intelectual.

Nesse sentido, Foucault considera a escola também como uma instituição em última instância, de adestramento, de sequestro, de controle e regida por uma “microfísica do poder”. Só que o grande passo que Foucault acaba dando é que seus estudos e suas categorias interpretativas permitem desconstruir essa escola de adestramento e perceber uma outra possibilidade de emancipação do homem através de uma outra escola. Aqui se abre a grande contribuição de Foucault para os estudos de pesquisa educacional e para o futuro da escola enquanto instituição.

Sua contribuição para a História ainda é mais evidente, mais profunda quando explicita como a descontinuidade deixou de ser um estigma da dispersão temporal para se tornar um dos elementos fundamentais da análise histórica. Veja como ele a coloca: “Enfim, não é simplesmente um conceito presente no discurso do historiador, mas este, secretamente, a supõe: de onde poderia ele falar, na verdade, senão a partir dessa ruptura que lhe oferece como objeto a história – e sua própria história? (FOUCAULT, 1987, p. 10).

Ele mesmo responde, enfaticamente: “Um dos traços mais essenciais da história nova é, sem dúvida, esse deslocamento do descontínuo: sua passagem do obstáculo à prática; sua integração no discurso do historiador [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 10).

Uma passagem do texto é lapidar. Aquela em que o autor estriba sua reflexão em torno das margens dos livros, como na “A Comédia Humana”, ou “Odisséia”, apurando que elas, as margens, jamais são nítidas, o livro está refém de um sistema de “remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede”. Aqui, Foucault, traça um belo receituário de como dar visibilidade à margem como forma de vislumbrar sua metodologia na escrita da História. Nesse particular, o autor é provocativo: basta questionar a obra – o livro – que ela perde sua evidência, só se tem sentido, num “campo complexo de discursos”. Aí ele é conclusivo: “A obra não pode ser considerada como unidade imediata, nem como unidade certa, nem como unidade homogênea”

(FOUCAULT, 1987, p. 27). Onde, quando e como dar espaço e perceber as margens? Que olhar se tem sobre elas? Em que momento elas passam a existir?

No imenso debate se Foucault era estruturalista ou não – no sentido de um método de análise e pesquisa pelo qual um determinado ramo do conhecimento se busca estruturar significantes ou constitutivas –, ele mesmo se coloca advogando laços transcendentais, ou histórico-transcendentais, que percebessem o lugar da subjetividade, algo que parece bem distante do estruturalismo.

Será a ela, agora – e estamos firmemente decididos jamais renunciar a isto –, que colocaremos a questão da origem, da constituição inicial, do horizonte teleológico, continuidade temporal. Será este pensamento, que hoje se efetiva como nosso, que manteremos na dominância histórico-transcendental. Isso porque, se somos obrigados a suportar, de bom ou mau grado, todos os estruturalismos, não podemos aceitar que se toque na história do pensamento que é a história de nós mesmos; não podemos aceitar que se desfaçam todos os laços transcendentais que a ligaram, desde o século XIX, à problemática da origem e da subjetividade (FOUCAULT, 1987, p. 229).

Tentando estabelecer a relação entre a arqueologia e a análise das ciências, o pensador francês procura dialogar com as positividades, as disciplinas e as ciências. Faz inicialmente duas indagações. Primeira: será que a arqueologia não descreve simplesmente pseudociências ou ciências tomadas de ideologia? Na mesma pergunta acrescenta: a arqueologia descreve disciplinas que não são efetivamente ciências, enquanto que a epistemologia descreveria ciências existentes?

Sua resposta é negativa para ambas as interrogações. Para ele, a arqueologia além de não descrever disciplinas, também não pode estabelecer relação entre as disciplinas instituídas e as formações discursivas.

A arqueologia não tenta reagrupar em uma prática discursiva independente todos os elementos heterogêneos visando à gestação de uma ciência? Foucault argumenta que a positividade dá conta de um certo número de enunciados referentes às semelhanças e diferenças entre os seres, sua estrutura visível, as descontinuidades que os separam e as transições que os unem.

Quando ele pergunta a ele mesmo se não pode haver ciência onde há positividades e se estas sempre excluem as ciências, ele usa um contra-exemplo bastante ilustrativo, afirmando que o fato de a medicina clínica não ser uma ciência, de comportar apenas alguns acúmulos de observações empíricas, de “resultados brutos”, nem por isso ela exclui a ciência.

A concepção de saber para Foucault é assim formulada: um conjunto de elementos formados regularmente por uma prática discursiva e indispensável à constituição de uma ciência, entretanto, nem todo saber é científico. A importância da prática discursiva na relação com o saber é que existem saberes independentes das

ciências, mas não pode haver saber sem uma prática discursiva que lhe dê respaldo, logo, toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma.

Procurando estabelecer uma analogia entre o eixo clássico da consciência-conhecimento-ciência, Foucault percorre o eixo arqueológico da prática discursiva-saber-ciência. Isto na prática tem posturas bem destoantes. Enquanto os “domínios científicos” – e veja que são os domínios –, partem de proposições que obedecem a certas leis de construção, dissessem a mesma coisa, num saber contido somente em *demonstrações*, os “territórios arqueológicos” – e veja que são territórios, diferentes de domínios – podem atravessar textos “literários”, filosóficos ou científicos, é o saber contido em ficções, regulamentos institucionais ou decisões políticas.

Existem campos de saber; a ciência está localizada num desses campos que podem variar dependendo das formações discursivas que a ela deem status. Logo, a questão da ideologia proposta pela ciência não é a questão das situações que ela reflete de um modo mais ou menos consciente, é a questão de sua existência como prática discursiva. A ideologia não exclui a cientificidade, assim como um discurso não anula necessariamente sua relação com a ideologia.

Do ponto de vista da extensão de seu método, Foucault tem a devida noção do estrago que causou à ciência convencional e até onde suas reflexões metodológicas poderão chegar.

Afinal, seria possível que a arqueologia não fizesse nada além de representar o papel de um instrumento que permite articular, de maneira menos imprecisa do que no passado, a análise das formações sociais e as descrições epistemológicas; ou que permite unir uma análise das posições do sujeito a uma teoria da história das ciências; ou que permite situar o lugar de entrecruzamento entre uma teoria geral da produção e uma análise gerativa dos enunciados. Poderia ser revelado, finalmente, que a arqueologia é o nome dado a uma certa parte da conjuntura teórica de hoje (FOUCAULT, 1987, p. 233).

Como se depreende, ele tinha a exata dimensão do mal-estar que estava trazendo e da profundidade que sua reflexão propunha, já antevendo desdobramentos de sua metodologia em outras, aceitando, após irreduzível resistência teórica, que a arqueologia poderia assumir uma posição de disciplina. Ele mesmo clareia o lugar da arqueologia:

Se situo a arqueologia entre tantos outros discursos [...] não é para dar-lhe um lugar definitivamente delineado em uma constelação imóvel: mas para revelar, com o arquivo, as formações discursivas, as positividades, os enunciados e suas condições de formação [...]” (FOUCAULT, p. 232-233).

Foucault foi capaz de trazer algo instigante na História, desmontá-la, desmoroná-la, não num sentido de detração, mas a reconstitui “tijolo por tijolo num

desenho lógico” capaz de encontrar o “frescor de suas lembranças” numa imensidão documental (heterogênea, diversa, contraditória) que apresenta permanências em qualquer sociedade. “Trabalhar” no interior da História significa encontrar uma arqueologia profunda em seu sentido. Depois desse desafiador trabalho, passa-se a organização, recorte, ordenação, repartição, enfim, reconhecimento do documento, não como critério de verdade, mas descritor de relações.

Usando todo um arcabouço explicativo próprio, positivamente, práticas discursivas, Foucault nos induz a pensar que a Arqueologia é mesmo uma ferramenta metodológica para evidenciar a compreensão da história, da ciência e do homem.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

VEYNE, P. Foucault revoluciona a História. *In*: VEYNE, P. **Como se escreve a História**. Brasília: Edunb, 1992, p. 149-198.

Ideologia, ponto de vista: contradições políticas entre PT e PSDB

Ideology, point of view: political contradictions between PT and PSDB

ANTONIO MANOEL MOREIRA CAMPOS

Discente do curso de História (UFTM - Uberaba)

E-mail: antoniocampos@terra.com.br

Resumo: A última década do século XX e a primeira do século XXI foram um período de grandes transformações políticas, econômicas e sociais no Brasil. O cenário político sofreu enormes alterações, colocando em pauta a disputa neoliberal encabeçada pelo PSDB, de um lado, e o campo progressista liderado pelo PT, de outro. Para compreender essas disputas, foram analisados cinco textos para explicar esse movimento político ocorrido nesse período. Ficaram muito claras as posições que cada lado defendia para fazer valer seus pontos de vista. Nesse aspecto, podem-se evidenciar as forças colocadas no campo político e o claro interesse dos campos liberais e progressistas.

Palavras-chave: Lula; FHC; PT; PSDB; mídia.

Abstract: The last decade of the 20th century and the first of the 21st century were a period of significant political, economic, and social transformations in Brazil. The political scenario underwent enormous changes, bringing to the forefront the neoliberal dispute led by the PSDB on one side, and the progressive field led by the PT on the other. To understand these disputes, five texts were analyzed to explain this political movement that took place during this period. The positions that each side defended to assert their points of view became very clear. In this aspect, the forces in the political field and the clear interest of the liberal and progressive fields can be highlighted.

Keywords: Lula; FHC; PT; PSDB; media.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é uma análise de cinco textos. Os artigos são “O Brasil de Lula”, de Perry Anderson; “O Brasil de Lula, segundo Perry Anderson”; de Boris Fausto; “Raízes sociais e ideológicas do Lulismo” e “A segunda alma do Partido dos Trabalhadores”, de André Singer”. O livro é “Dez anos que abalaram o Brasil. E o futuro?”, de João Sicsú.

A proposta deste trabalho foi analisar os comportamentos ideológicos propostos para entender as causas que colocaram em evidência o Lula e o Lulismo e os argumentos que se contrapõem a esses destaques. Para isso, foram utilizados textos que colaboram para essa interpretação dos fatos. Buscou-se analisar se as justificativas dos autores selecionados são coerentes com os dados fornecidos.

No primeiro artigo, Anderson (2011) traça um perfil do governante Lula como uma figura icônica que, vindo de uma extrema pobreza, torna-se um vencedor e que conseguiu mudar a história do país, algo que até então nunca havia acontecido. Com certo exagero, ele enche de louros o governo petista.

No segundo artigo, Fausto (2012) contrapõe-se às ideias de Perry Anderson, questionando a idolatria feita ao petista e a seu governo, alegando que o sucesso do governo de Lula não se deve apenas ao seu desempenho; segundo Fausto, Lula aproveitou-se dos reflexos da boa administração do seu antecessor Fernando Henrique Cardoso (FHC).

No terceiro e quarto artigo, Singer (2010 e 2009) analisa, por meio de estatísticas, como o governo Lula ascendeu à presidência, quais fatores foram determinantes para seu sucesso no cargo, estabelecendo parâmetros para as mudanças do eleitorado de um governo para o outro (2002 e 2006).

No seu livro, Sicsú (2013) aborda, com ênfase, o aspecto econômico do governo petista, apresentando números para estabelecer diferenças entre o governo do PT e seu antecessor, o PSDB. Ao mesmo tempo, aborda a questão de como seriam os governos seguintes, uma vez que, na visão de Sicsú, o Partido dos Trabalhadores conseguiu atingir patamares de desenvolvimento econômico que até então foram surpreendentes na pós-ditadura de 64.

2 “O BRASIL DE LULA”, DE PERRY ANDERSON

O artigo de Perry Anderson foi traduzido para o português por Alexandre Barbosa de Souza e Bruno Costa.

Perry Anderson, no início de seu artigo, tece efusivos elogios ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, traçando um perfil de homem pobre vencedor e bem-sucedido na área da política. Exalta a sua saída do governo como o maior líder político de sua época, com uma aprovação que supera todas as expectativas.

Vindo ele mesmo da mais profunda pobreza do Brasil, a ascensão de Lula de operário no chão da fábrica a líder do país nunca foi um triunfo pessoal: o que a tornou possível foi a mais notável insurgência sindicalista do último terço do século, criando o primeiro — e até agora único — partido político moderno do Brasil que se tornou o veículo da sua ascensão. Juntos, a combinação de uma personalidade carismática e a organização com dimensões nacionais sempre foram trunfos formidáveis (ANDERSON, 2011, *online*).

Na análise de Anderson, a trajetória de Lula é a história do menino pobre que ascendeu à categoria de líder sindical. O seu carisma possibilitou a ele se tornar o maior fenômeno político da atualidade. Aqui cabe uma ressalva sobre esse contexto, para justificar o sucesso de Lula: Anderson faz algumas observações para mostrar seus argumentos sobre o sucesso dessa liderança — pontua as dificuldades encontradas no início do governo Lula, em função das consequências desastrosas promovidas pelo

governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), seu antecessor: a) a dívida pública, sua metade avaliada em dólares; b) a taxa de juros acima de 20%; c) o risco de uma moratória, algo que a Argentina já havia declarado, o que assombrava o mercado. De certa forma, isso ajudou a formar o líder que Anderson estava defendendo, pois essas observações foram encaradas com austeridade e ajudaram a fomentar a confiança no mercado financeiro.

Com a intenção de construir o “mito” Lula, Anderson coloca as mazelas do governo em relação às chantagens e subornos de seus “aliados” que ocupavam os principais cargos em estatais estratégicas do governo. Pelo fato do Brasil ter um sistema de governo de coalizão, deixa essas intempéries muitas vezes desnudas. Nesse sentido, Anderson usa esses fatores negativos para fortalecer o sucesso do governo Lula como um líder que soube lidar com as adversidades pelas quais passou.

O legislativo brasileiro há muito vinha sendo um covil de venalidade e oportunismo. Ao fim do primeiro mandato de Lula, de um terço a dois quintos dos deputados no Congresso tinham mudado de partido; até o final do segundo, mais de um quarto dos membros de ambas as Casas estavam indiciados ou enfrentando acusações (ANDERSON, 2011, *online*).

Anderson reconhece que o Partido dos Trabalhadores participou, de forma consciente, de subornos de deputados para a aprovação dos projetos que eram submetidos à Câmara, porém ele coloca que essas benesses concedidas aplicavam tão somente aos partidos aliados, excluindo membros do PT — embora esses membros soubessem da corrupção, não se manifestavam e são colocados como apenas intermediários dos projetos do governo para dar sustentabilidade ao programa de desenvolvimento nacional.

Para superar essas dificuldades, recursos especiais se fizeram necessários, para os quais garantias especiais tiveram de ser dadas, no âmbito público e no privado. E, do mesmo modo, com um pequeno grupo de deputados e um ainda menor grupo de aliados espontâneos na legislatura, o PT foi levado a subornar em maior escala para obter maiorias temporárias no Congresso. Talvez se possa falar em uma espécie de gratificação dos trabalhadores, em corrupção, mas também em combate à inflação — na necessidade de satisfazer o FMI, com um superávit primário excessivo para manter a economia no prumo, para extrair e distribuir dinheiro sujo a fim de obter cargos e exercer o poder (ANDERSON, 2011, *online*).

Outro fator importante apontado por Anderson é a interferência da mídia no processo político. Em meio às tantas crises de corrupção no seio do PT, seu principal articulador, Antonio Palocci, que havia acalmado o mercado financeiro diante das reformas propostas pelo então presidente Lula, agora se via envolvido em

obscurantismos ilegais, como suas tramoias com lobistas, em que mantinha uma mansão para encontros ilícitos, envolvendo dinheiro e bebidas. Isto para a imprensa e seu principal partido rival, o PSDB, era o que estava faltando para desmantelar de vez o PT. Porém, Anderson é enfático ao afirmar que o PSDB fez um cálculo errôneo quando diz que era melhor um inimigo ferido que um adversário desconhecido.

Tanto Cardoso como Serra, prefeito do PSDB de São Paulo, derrotado por Lula em 2002, mas com a esperança de se tornar novamente o candidato presidencial de seu partido naquele ano, decidiram que seria melhor deixar um candidato gravemente ferido no cargo do que correr o risco de que surgisse um adversário forte e intransigente caso ele fosse expulso (ANDERSON, 2011, *online*).

A política social e financeira foi outro ponto que o autor destaca. O fator que contribuiu para o sucesso do governo do PT foram os reajustes dos salários mínimos anuais permanentes, indexando-os aos salários dos aposentados. Na área social, o Bolsa Família foi de extrema importância, pois colocou a população pobre como fomentadora da economia. Para receber o benefício, as famílias teriam que cumprir algumas exigências mínimas, como manter a carteira de vacinação em dia e frequentar regularmente a escola, obrigando que os filhos estivessem matriculados, dessa forma reduziria o trabalho infantil, além de fomentar o comércio local no interior do Brasil. Na questão financeira, criou-se o crédito consignado para aposentados, outra facilidade para os aposentados. (Aqui uma observação: essa linha de crédito beneficiava os aposentados, no entanto quem levava a maior vantagem eram os bancos). Esses empréstimos ajudavam na aquisição da casa própria e alimentavam o mercado interno; devido à grande demanda, propiciou a geração de novos empregos.

A política econômica internacional foi outro vetor de extrema importância. Como expressa Anderson (2011, *online*), “Sem confrontar Washington, deu maior prioridade à integração regional, promovendo o Mercosul com os países vizinhos ao sul, e recusando a postura esnobe de Cuba e Venezuela com relação ao norte”. Isso possibilitou acordos paralelos com outros países, deixando de obedecer às exigências norte-americanas, que, durante o governo de FHC, determinavam a política econômica interna do Brasil via FMI. Para isso, o articulador dessas relações exteriores foi o ministro Celso Amorim, grande articulista de políticas internacionais.

Na linha de defesa de Lula contra o ataque que Fernando Henrique Cardoso faz, comparando-o a Getúlio Vargas e a Juan Domingo Perón, como um populista, Anderson elenca os pontos que FHC justifica para criticar o governo. Embora Anderson mencione que os contextos são totalmente diferentes, Vargas insere os “trabalhadores recém-urbanizados no sistema político, como beneficiários passivos de seus cuidados, com uma legislação trabalhista protecionista e uma sindicalização cadastrada de cima para baixo”. No caso de Perón, ele usou “uma mobilização das energias do proletariado em uma militância sindical que sobreviveu a ele” (ANDERSON, 2011, *online*).

Como já mencionado, os adversários de Lula eram não apenas os partidários do PSDB, mas também a própria imprensa que nunca viu o governo de Lula como um

governo democrático, mas sim como um governo populista que usava o Estado para beneficiar os mais pobres e fazer disso uso político dessas supostas benesses aos menos favorecidos. FHC compara Lula ao governo de Getúlio Vargas devido à sua popularidade, mas vê isso como um ato negativo, como apenas mais um demagogo que usa a boa-fé do povo para se manter no poder. Outra comparação é com Perón da Argentina, justificando que os atos de corrupção do governo argentino se assemelham ao governo de Lula. Nesse sentido, vai dizer que o Lulismo é um subperonismo. No artigo em que FHC escreve para o *Globo*, (*Para onde vamos?*, *O Globo*, 01/11/2009, *O País*, p. 14), ele faz crítica à política externa do governo Lula, em que Lula se nega ao bloqueio do Irã. Para Anderson (2011, *online*) esse ato do presidente Lula soa como uma “declaração de independência diplomática”, mostrando sua independência em relação aos Estados Unidos.

Washington ficou furiosa, e a imprensa local ficou fora de si com essa quebra de solidariedade atlântica. Poucos eleitores se importaram. Sob Lula, o país emergiu como uma potência global. Ao final, sua vasta popularidade foi um reflexo não apenas das melhorias de ordem material, mas também de orgulho coletivo para o país (ANDERSON, 2011, *online*).

Anderson faz uma análise à comparação de Lula com o presidente Franklin Delano Roosevelt. Segundo Anderson, Roosevelt enfrentou atritos com os sindicatos, os quais teve que bajular para ter um bom relacionamento, ao passo que Lula, até por ser oriundo dessa categoria, nunca teve problemas para negociar com eles. Enquanto alguns jornais internacionais voltados para a economia constantemente estavam apoiando a política econômica do governo Lula, a imprensa nacional, nas palavras de Anderson (2011, *online*), “estava vivendo em um mundo diferente”.

O leitor da *Folha* ou do *Estadão*, para não falar da revista *Veja*, estava vivendo em um mundo diferente. Normalmente, em suas colunas, o Brasil estava sendo mal governado por um grosseiro aspirante a caudilho, sem a menor compreensão dos princípios econômicos ou respeito pelas liberdades civis, uma ameaça permanente à democracia e à propriedade privada (ANDERSON, 2011, *online*).

Algo que chama a atenção de Anderson são as mudanças no perfil do eleitor de Lula de 1996 para 2010:

Em 1996, 30% dos simpatizantes do PT tinham renda de mais de dez salários mínimos, enquanto outros 40% tinham renda de menos de dois salários mínimos. Em 2010, o primeiro grupo respondia por 4% do total de simpatizantes, e o segundo por 85% (SINGER *apud* ANDERSON, 2011, *online*).

Vale ressaltar também a preocupação de Anderson em relação ao sistema judiciário brasileiro. Como um *déjà vu*, ele realmente teve razão em ter essa preocupação. Passado todo esse período, sabe-se muito bem qual foi o resultado dos processos judiciais nos quais foi envolvido o PT.

Advogados negociam com juízes em particular, e ao receberem veredictos favoráveis, são conhecidos por — à vista de todos — se abraçarem e providenciarem jantares regados a vinho para os juízes responsáveis por esses veredictos (Anderson, 2011, *online*).

3 “O BRASIL DE LULA, SEGUNDO PERRY ANDERSON”, BORIS FAUSTO

Logo no início de seu artigo, Fausto faz uma crítica ao texto de Perry Anderson, sobre a trajetória de Lula. Para Fausto, a figura do petista se assemelha a de um rei, quando diz que Lula acerta sempre, quem erra são seus “ministros, os membros do primeiro ou do segundo escalão”. Em seguida, como o próprio Fausto diz, sua intenção não é fazer um balanço do governo do PT, mas uma crítica à idolatria de Anderson à figura de Lula.

A observação que Fausto faz é com relação ao setor econômico, sobre os aumentos do salário mínimo nas transferências de rendas para os programas assistenciais. Porém, o contraponto de Fausto é justificar que essa política econômica só foi possível porque o governo anterior de Fernando Henrique Cardoso estabilizou o sistema financeiro, permitindo que essa política pudesse ser implementada pelo governo de Lula. Mas Fausto peca quando elogia as privatizações feitas pelo FHC de bancos e empresas fundamentais para o desenvolvimento do País; quando analisados os preços dessas empresas, nota-se que todas foram vendidas com valores bem abaixo do mercado mundial.

Outra crítica feita a Anderson sobre a economia para justificar o êxito do governo do PT deveu-se à estabilidade do Real mantida pelo FHC, mas não se pode esquecer de que o Plano Real foi instituído em 1994 pelo presidente Itamar Franco. Fausto concorda que os maiores beneficiários com a estabilidade da moeda foram as classes menos favorecidas financeiramente, já que houve controle de preços. Nesse início do artigo, o foco principal de Fausto é no bloco econômico em que ressalta a privatização dos bancos públicos como motivo de acertos de FHC, no entanto Fausto acha contraditório os argumentos de Anderson:

A certa altura de seu artigo, ele afirma que “longe de qualquer continuidade, havia um abismo entre seu governo [o de Lula] e o de Fernando Henrique Cardoso”. O abismo teria a ver com o fato de que Lula lançou um contra-ataque agressivo contra as privatizações e nenhuma empresa foi privatizada em seu governo” (FAUSTO, 2012, *online*).

Quando Anderson afirma que houve uma ruptura no sistema de privatizações, que o governo do PT durante seus oito anos de mandato (2002-2010) não privatizou nenhuma empresa, Fausto afirma que só haveria ruptura se o governo tivesse reestatizado as empresas que haviam sido privatizadas. É interessante quando se fala em rupturas. No Brasil essas questões são de indignações; sabe-se que, nos processos de trocas de regimes, nunca houve uma ruptura brusca em que suas estruturas fossem radicalmente mudadas. Portanto, nesse sentido Fausto, em parte, tem razão, embora o governo não tenha privatizado nenhuma empresa, por outro lado o governo apenas cessou um processo que estava em curso pelo seu antecessor.

É curioso que o autor tome a interrupção das privatizações como marco de uma ruptura. Ruptura haveria se Lula reestatizasse empresas privatizadas, atendendo a pressões de um setor radical de seu partido e de vozes situadas na extrema esquerda (FAUSTO, 2012, *online*).

Outro embate entre Fausto e Anderson está ligado à área social. Aqui vale uma observação: Fausto diz que sua intenção no artigo não é analisar o governo do presidente Lula, no entanto ele faz sua crítica a Anderson pelos elogios ao governo do PT, ignorando o governo FHC. Nesse sentido, embora FHC tivesse seus programas sociais voltados para a classe pobre, não havia uma padronização no sistema de distribuição, ficando a cargo de órgãos públicos e governos locais essas distribuições, ao passo que, durante o governo de Lula, essa padronização foi feita com critérios definidos e com um público alvo a ser atendido. Nessa observação de Fausto, pode-se verificar a unificação dos vários programas sociais de FHC em apenas um do governo Lula, o Bolsa Família.

Ao enfatizar o avanço na área social ocorrido no curso dos dois mandatos de Lula, Perry Anderson embarca na afirmação, tantas e tantas vezes repetida, de que o governo Fernando Henrique “ignorou o social”, in verdade muito bem orquestrada para valorizar a figura compassiva de Lula. Convém recordar nesse aspecto um ponto básico. O sempre lembrado programa intitulado Bolsa Família, como diz expressamente a lei federal n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004, resultou da unificação de vários programas implantados no governo Fernando Henrique: o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à educação; o Programa Nacional de Acesso à Alimentação; o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à saúde; o Programa Auxílio-Gás, acompanhado do Cadastramento Único do Governo Federal (FAUSTO, 2012, *online*).

Fausto reconhece que o segundo governo de Lula teve êxito. No entanto, atribui isso ao aparato estatal, alegando que o governo utilizava-se de ferramentas que, para um pensamento liberal, não são convencionais, como utilizar-se da base sindical para

governar o país, além de conceder empréstimos subsidiados a “grupos privados”, fazendo uma junção entre os fundos de pensões com o empresariado.

A profunda mudança de rumo entre o governo Lula e o de Fernando Henrique surgiu no terreno da política, com a mutação no nível do poder, acompanhada da emergência de novos atores sociais. [...]. O bloco baseia-se no *lulismo*, ou seja, no peso da personalidade carismática de Lula, e conta com uma associação da máquina do PT, das centrais sindicais (com a CUT a frente), dos grandes grupos privados, beneficiários de empréstimos subsidiados do BNDES, e dos fundos de pensão, transformados em elo entre o mundo sindical e o empresarial (FAUSTO, 2012, *online*).

É interessante observar os argumentos de Fausto ao criticar Anderson na questão da corrupção que se instalou no PT. Nesse sentido, ele aponta que a imprensa e a opinião pública decretaram que havia corrupção, isto já é fato determinado, independentemente de o STF ter absolvido os réus. No entanto, ele não menciona os órgãos de controles que seriam responsáveis pelas investigações, nesse caso, o TCU ou o próprio Ministério Público, que teria por obrigação fazer as auditorias para verificar as procedências dos fatos narrados pela imprensa. Curioso que Fausto, ao invés de criticar FHC por manobrar o Congresso para a aprovação da reeleição, ele acaba atribuindo esse interesse aos governadores, sendo que a Constituição não permite que se legisle em causa própria, pois a proposta era para a próxima legislatura e não contemplava a atual. Nesse caso, ele não aceita que houve compra de votos para a reeleição de FHC, alegando que a Constituição foi mal interpretada para acusar FHC.

À época, muitos discutiram e colocaram em jogo a oportunidade de a emenda abranger esse mandato, outros falaram em quebra das tradições republicanas. É inegável também que a emenda despertou o apetite de alguns governadores dos Estados, que vislumbraram a possibilidade de maior permanência no poder (FAUSTO, 2012, *online*).

A mídia é outro ator que entra em cena. Fausto acha curioso Anderson acusar a imprensa de parcialidade, que ela tem o poder de interferir no rumo das eleições. Como já se viu, em textos já publicados, a relevância da mídia no período da Ditadura, a lógica de Anderson faz sentido. Para a mídia, Lula sempre foi uma figura pobre e sem qualificações para ocupar um cargo que, até então, não havia sido ocupado por alguém que não tivesse um mínimo de formação acadêmica superior. Isso incomodava a elite, que sempre foi detentora de poderes sobre seus grupos de interesses, nesse caso, os políticos.

A imprensa, em momento algum, dirigia-se a Lula como um administrador de conflitos que não teria a capacidade de governar um país da dimensão do Brasil.

Portanto, a imprensa tinha e tem um papel relevante quando se trata de escolher seus pretendidos aos cargos públicos. Hoje é sabido que, na eleição de Fernando Collor de Mello, houve manipulação de informações. No governo de FHC, houve também um engavetador oficial de processos, Geraldo Brindeiro (Procurador Geral da República durante o governo de FHC), mas, em momento algum, Fausto faz menção a respeito dessas ocorrências no governo de FHC. Embora Fausto reconheça que no caso de Collor houve uma tendência da mídia (Rede Globo), ele alega que só isso não foi o suficiente para elegê-lo.

No entender do autor [Anderson], o suposto poder da mídia seria uma força irresistível, capaz de decidir a opção de voto de milhões de brasileiros, quem sabe incapazes de decidir por si mesmos! Seguindo seu raciocínio, a eleição de Lula teria significado uma perda de poder da mídia, disso resultando, em última análise, o horror da imprensa contra ele (FAUSTO, 2012, *online*).

São poucos e raros momentos em que Fausto reconhece a importância de Lula no cenário internacional, mas ainda sim o deprecia pela sua condição de “monoglota”, de não saber falar outras línguas; mas isso não o impediu de destacar-se como uma liderança mundial, reconhecendo que Lula conseguiu sair do eixo Brasil-Estados Unidos, fazendo acordos multilaterais com países da Europa, Ásia e África.

As dúvidas lançadas pela oposição no tocante ao desempenho pessoal do presidente Lula no âmbito internacional não se confirmaram. [...]. A construção de sua imagem foi facilitada pela sua história de vida e pelo fato de não ser uma liderança radical como muitos temiam. Além disso, o mundo oficial reconheceu em Lula um líder com marca própria, que destoava do formalismo dos encontros diplomáticos (FAUSTO, 2012, *online*).

4 “RAÍZES SOCIAIS E IDEOLÓGICAS DO LULISMO” E “A SEGUNDA ALMA DO PARTIDO DOS TRABALHADORES”, DE ANDRÉ SINGER

Quando se fala em política, a racionalidade e a paixão estão lado a lado. Nesse artigo de 2009, André Singer procura explicar o que houve de diferente na eleição de Lula nos dois períodos, em 2002 e 2006. O eleitorado foi radicalmente modificado. As classes sociais que, em 2002, escolheram Lula, em 2006, o abandonaram e entraram em cena as classes sociais mais pobres. Isso leva à dedução de que as políticas sociais estabelecidas pelo governo surtiram efeito. Mais uma vez a mídia procura estabelecer seu espaço e escolher seus preferidos, “‘A disputa eleitoral de verdade se dará entre Serra e Alckmin’, escrevia *Veja*, mesmo avisando que previsões de longo prazo falhavam tanto quanto as meteorológicas” (SINGER, 2009, *online*); no entanto, ela erra quando coloca no cenário José Serra e Geraldo Alckmin como protagonistas das eleições de 2006.

A explicação de Singer para a mudança no eleitorado do PT foi o escândalo do “mensalão”. O governo era bombardeado todos os dias com reportagens nos principais meios de comunicação, tanto na mídia escrita quanto audiovisual. Isso deixou os eleitores mais escolarizados que haviam votado no PT no primeiro mandato de Lula à deriva, acreditando realmente que as denúncias eram verdadeiras e que o PT comandava esse esquema de corrupção. No entanto, Singer alega que a base social beneficiada pelos programas sociais desenvolvidos pelo PT para atender as classes de “baixíssima renda” muda o cenário eleitoral.

“Entre os brasileiros de escolaridade superior, a reprovação a Lula deu um salto de 16 pontos percentuais, passando de 24% em agosto para 40% hoje”, escrevia a *Folha de S. Paulo* em 23 de outubro de 2005. Três meses depois, porém, enquanto os mais ricos, seguindo na linha anterior, optavam em massa (65%) pelo então pré-candidato do PSDB, entre os de renda familiar de até cinco salários mínimos ocorria uma inflexão, com um aumento dos índices de satisfação a respeito do mandato de Lula (SINGER, 2010, *online*).

As duas tabelas a seguir mostram o comportamento do eleitor do primeiro turno das eleições de 2006 para o segundo turno, faixas salariais que deslocam para cada lado. Essas duas tabelas foram utilizadas por Singer na sua argumentação.

Imagem 1: Intenções de voto por renda no 1º e no 2º turno de 2006

TABELA 1
Intenção de voto por renda no 1º turno de 2006

	Até 2 SM	+ de 2 a 5 SM	+ de 5 a 10 SM	+ de 10 SM	Total
Lula	55%	41%	30%	29%	45%
Alckmin	28%	38%	45%	44%	34%
Heloisa Helena	6%	9%	14%	11%	9%
Cristovam	1%	3%	4%	5%	2%
Outros	1%	1%	0,3%	2%	1%
BR/Nulo/Indecisos	8%	9%	7%	9%	9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Ibope. Pesquisa com amostra nacional de 3010 eleitores, realizada entre 28 e 30 de setembro de 2006.

TABELA 2
Intenção de voto por renda no 2º turno de 2006

	Até 2 SM	+ de 2 a 5 SM	+ de 5 a 10 SM	+ de 10 SM	Total
Lula	64%	56%	44%	36%	57%
Alckmin	25%	35%	46%	54%	33%
Br/Nulo/Não sabe/Não opinou	10%	9%	11%	10%	10%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Ibope. Pesquisa com amostra nacional de 8680 eleitores, realizada entre 26 e 28 de outubro de 2006.

Fonte: Ibope (*apud* SINGER, 2009).

Segundo Singer (2009, *online*), “Os dados mostram que o Lulismo foi expressão de uma camada social específica, e o descolamento entre eleitores de baixíssima renda e de ‘classe média’ [...] outorgou um caráter único à eleição de 2006 (SINGER, 2010, p. 85). Para Amaral (2006 *apud* SINGER, 2009, *online*), esse deslocamento “apareceu nos debates pós-eleitorais sob a forma de questionamento do real papel dos chamados ‘formadores de opinião’”.

Singer faz uma observação interessante quando fala sobre as eleições de 2006: as classes mais elitizadas apoiavam o candidato do PSDB, mas isso não foi traduzido em vitória, porque as classes sociais mais pobres são imensamente maiores em números. Para justificar esse argumento, ele volta às eleições de 1989, na disputa entre Lula e Collor. Naquela eleição, o quadro eleitoral mostrava que Lula tinha uma maior projeção entre os mais escolarizados. Os formadores de opinião não conseguiram dissuadir os mais pobres, pois Fernando Collor tinha um discurso que o aproximava das classes mais baixas. Essa observação não foi levada em conta em 2006, quando a mídia dava como certa a eleição do candidato do PSDB. A imagem a seguir mostra a semelhança no cenário de 1989 e 2006.

Imagem 2: Intenção de voto por renda no 2º turno de 1989

TABELA 3

Intenção de voto por renda no 2º turno de 1989

	Até 2 SM	+ de 2 a 5 SM	+ de 5 a 10 SM	+ de 10 SM
Collor	51%	43%	40%	40%
Lula	41%	49%	51%	52%
Nenhum/BR/Nulo/Não sabe/Não opinou	8%	8%	9%	8%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Ibope. Pesquisa com amostra nacional de 3650 eleitores, realizada entre 13 e 16 de dezembro de 1989, conforme André Singer, “Collor na periferia: a volta por cima do populismo?” em B. Lamounier (org.), De Geisel a Collor, o balanço da transição. São Paulo: Sumaré, 1990, p. 137.

Fonte: Ibope (*apud* SINGER, 2009).

A contradição do eleitor acaba sendo um fato de análise para os pesquisadores sociais. Para Singer, Lula procura os votos do eleitor de baixa renda desde 1989, no entanto esse eleitor sempre teve uma tendência a votar em candidatos de direita, mesmo nunca tendo sido beneficiados por esses candidatos. Somente em 2002, esses votos começam a ser direcionados para o PT, o que leva Lula a ser eleito.

Entre a eleição de 2002, comemorada como sendo a da *demorada ascensão da esquerda* em país de tradição conservadora, e a *reeleição de Lula por outra base social e ideológica*, em outubro de 2006, operou-se uma transformação que se faz necessário entender (SINGER, 2010, *online*).

O início do governo Lula enfrentou sérios problemas herdados de seu antecessor FHC, como a alta de juros e o endividamento com o FMI — isso levou o

governo a um período de recessão. Aos poucos, Lula conseguiu estabilizar a economia. O fator determinante para sua segurança governamental foi a criação do Programa Bolsa Família. A unificação dos programas sociais criados pelo FHC possibilitou que todos fossem agregados em um único programa, isso acabou gerando uma renda mínima para famílias que estavam em grandes dificuldades econômicas e sociais. Esse programa beneficiava principalmente as mulheres, elas eram as titulares desse benefício. Não foi apenas o Bolsa Família que garantiu a governabilidade; outros fatores contribuíram para isso, como afirma Singer (2009, *online*).

Na mesma linha, de mirar além da Bolsa Família, Hunter e Power lembram que o aumento real de 24,25% no salário mínimo durante o primeiro mandato teve um impacto mais abrangente do que o PBF. Além disso, a Bolsa Família e a elevação do salário mínimo, *somadas*, dinamizaram as economias locais menos desenvolvidas.

Além do programa social como o Bolsa Família, aumento do salário mínimo, outros programas foram extremamente relevantes para ampliar a base dos eleitores do governo Lula: a criação do crédito consignado, a redução dos juros pelos bancos públicos que obrigou automaticamente os bancos privados seguirem a mesma linha de redução das taxas de juros, o aumento dos benefícios pagos às pessoas com deficiência. Os programas “Luz para Todos”, “regularização das propriedades quilombolas” e “construção de cisternas no semiárido” foram determinantes para marcar o território em que o governo tinha uma grande aceitação popular.

Na transição do governo de FHC para Lula, o temor de que pudesse haver uma quebra na estrutura financeira do Brasil, a princípio deixou investidores em dúvidas e precavidos, principalmente com a evasão de dólares. Para isso, no início de seu governo em 2002, Lula adotou uma fórmula ortodoxa, inclusive seu presidente do Banco Central, Henrique Meirelles, tinha fortes ligações com o governo de FHC. Esse fato ajudou, de certa forma, a acalmar o mercado financeiro.

O fato é que o governo preferiu conter a subida dos preços pelo caminho ortodoxo, aprofundando as receitas neoliberais, como foi o caso da combinação de corte no gasto público e aumento de juros em 2003. Com a redução da demanda e a volta dos dólares que haviam fugido com medo de um governo de esquerda. [...] O presidente vocalizou, então, o discurso conservador de que o seu governo não adotaria qualquer plano que pusesse em risco a estabilidade, preferindo administrar a economia com a “prudência de uma dona de casa” (SINGER, 2010, *online*).

André Singer recupera o termo subproletariado usado por Paul Singer na década de 1970, para mostrar que, no primeiro governo Lula, esse contingente abrangia 48% da População Economicamente Ativa (PEA), que, traduzida em números, somava

18,6 milhões de pessoas. De certo modo, como Singer alerta, esse subproletariado acabou se tornando um elemento importante no Lulismo, pois o governo percebeu a sua importância, foram criados programas que atendessem a essa população que estava deslocada dos centros e sem empregos que lhe possibilitavam melhores condições de vida.

Em virtude de seu tamanho, o subproletariado encontra-se no centro da equação eleitoral brasileira, e seu coração está no Nordeste. [...] Nucleado no Nordeste, onde conta com elementos biográficos, mas estendendo-se para o conjunto do país, o Lulismo, segundo indicam os dados eleitorais de 2006, pode ter fincado raízes duradouras no subproletariado brasileiro (SINGER, 2009, *online*).

5 “DEZ ANOS QUE ABALARAM O BRASIL. E O FUTURO?”, DE JOÃO SICSÚ

A mobilidade social é tão lenta e os compromissos com o status quo são tantos que a história parece ser apenas uma tela de cinema. Muda a imagem, mas são as mesmas pessoas que cabem na plateia. Muda o filme e o enredo das histórias, mas os protagonistas são os mesmos (NASSIF *apud* SICSSÚ, 2013, p. 11).

No prefácio do livro de João Sicsú, elaborado pela jornalista Maria Inês Nassif, já é possível perceber que, durante dez anos de administração do PT, período esse em que foi elaborado esse livro, as disputas entre situação e oposição são marcadas não apenas por partidos políticos, PSDB versus PT e aliados, mas também por uma forte influência da mídia hegemônica do país (escrita e audiovisual). As disputas se dão no campo tanto político quanto midiático, usando todos os recursos para desestabilizar o governo do PT, devido à vocação do partido de ter uma preocupação social que não apenas as “elites e as classes médias endinheiradas” eram privilegiados, mas também que os pobres, de certa forma, tiveram uma pequena melhora em suas condições de vida.

A opinião pública forjada pelos meios de comunicação, todavia, foi tomada por uma ira antipetista. A aversão ao projeto de esquerda é produto de uma construção conservadora que toma contornos assustadores junto às elites e às classes médias mais endinheiradas (NASSIF *apud* SICSSÚ, 2013, p. 15).

João Sicsú é categórico ao afirmar que os obstáculos enfrentados pelo Partido dos Trabalhadores, da herança do governo de FHC, foram bem menores do que os próximos dez anos que viriam pela frente, principalmente depois da boa administração do PT durante dez anos de governos. Os percalços deixados pelo PSDB já foram solucionados, tirando o país de uma inflação de dois dígitos, gerando empregos e deixando de ser dependente do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Muitos dos desafios colocados pelos governos do PSDB (1995 - 2002) aos governos de Lula e Dilma (2003 - 2012) já foram superados. A novidade é que os desafios que os governos de Lula e Dilma colocaram aos futuros governos são muito maiores do que aqueles colocados pelo PSDB ao PT há dez anos. A tarefa dos governantes para os próximos dez anos será muito mais difícil (SICSÚ, 2013, p. 19).

A disputa PT versus PSDB antes e durante o governo do PT sempre foram intensas. Enquanto o PSDB tinha como foco as privatizações das empresas estatais, o PT, aliado ao PC do B e ao PDT, enfrentava essa situação com uma defesa da soberania nacional, evitando que muitas empresas essenciais não fossem privatizadas. Aliado ao governo neoliberal do PSDB, estava a grande mídia com interesses e publicidades milionárias em favor das privatizações.

São meia dúzia de famílias as proprietárias de quase todo o setor de comunicação. Os barões da comunicação pautam a atuação política do PSDB e seus aliados, que sobrevivem na oposição. As ideias neoliberais do Estado mínimo difundidas pelos barões da comunicação não penetram nas classes de renda baixa nem entre os trabalhadores mais rudes (SICSÚ, 2013, p. 20).

O autor faz uma observação interessante: para os neoliberais o Estado não deve subsidiar o pobre. Suas aquisições devem ser por méritos, apesar de saber que esse mesmo liberal recebe enormes subsídios, desde empréstimos a juros baixíssimos financiados por esse mesmo Estado, e principalmente os perdões de dívidas contraídas por eles.

Não tem como falar de governo sem colocar a mídia no centro das discussões. Embora essa mídia fale para um grupo bem seleto, de certa forma ela está sempre pautando o governo, jogando ideias para defender um número pequeno de interessados em que o governo não tenha êxito em sua governança. Mesmo o governo pagando as publicidades das empresas estatais nos canais da mídia aberta, ainda assim, essa mídia ataca o governo cotidianamente.

Os jornais dos barões são produzidos para uma pequena parcela da população e buscam pautar as ações do governo. Dizem o que o governo deve fazer, quem deve falar, quem deve ficar calado. [...]. Os jornais dos barões são usinas de notícias negativas. São veículos militantes diários da oposição e se consideram os donos do saber e da verdade (SICSÚ, 2013, p. 34).

Nas suas análises no texto, o autor faz questão de ressaltar que houve para as populações mais pobres uma evolução social. Permitiu a essa classe ter acesso a bens de

consumo que antes estavam longe de ser alcançados por eles — principalmente aos bens de consumo como eletrodomésticos e a oportunidade de comprar um carro popular. Por outro lado, ressalta que a mídia faz questão de desconstruir esse cidadão, criando a imagem de um cidadão de segunda classe, que não sabe se vestir nem se comportar em ambientes que antes era praticamente inacessível a eles, como aeroportos, restaurantes e até mesmo as universidades.

Os novos trabalhadores são socialmente discriminados. São olhados com desconfiança quando adentram os aeroportos com malas de baixa qualidade e com sacolas plásticas nas mãos. Os barões da comunicação estimulam a discriminação quando descrevem seus representantes como usuários de roupas vulgares, que não tem bom gosto dos ricos (SICSÚ, 2013, p. 42).

Há uma questão fundamental quando o autor diz que o componente social está bem nítido, porém o Nacionalismo não (SICSÚ, 2013). Nesse sentido, vê-se uma armadilha. Como incentivar esse Nacionalismo e não cair em um fundamentalismo publicitário, pois a grande mídia é o contra ponto de vista de governos progressistas. Nesse sentido, corre o risco de ter um governo taxado de ditador. Esse Nacionalismo no passado foi o responsável por grandes discriminações em amplo espectro social.

É interessante a análise do autor. Ele não acredita que possa haver um retrocesso, pois as conquistas sociais adquiridas pela população mais carente são enormes e seria inconcebível a miséria voltar a patamares anteriores. Mas ao mesmo tempo há uma movimentação da oposição com um projeto claro de apagar a história do PT que foi escrita nos últimos dez anos. Não importa o candidato nem se eles têm um projeto de Brasil que pudesse dar continuidade aos avanços sociais e econômicos. A meta era destruir a história construída pelo PT.

A aglutinação oposicionista não somente quer interromper a história. Eles querem apagá-la. Aliás, nem consideram história o que aconteceu no Brasil nos últimos dez anos. Chamam o período de 'tempos estranhos'. Um articulista de uma grande revista escreveu: 'Lula será apenas outra má lembrança destes tempos estranhos' (SICSÚ, 2013, p. 60).

Contrariando o próprio governo, quando ele afirma que muitas pessoas das classes D e E tiveram ascensão social para a classe média, na verdade eles não ingressaram nas classes A, B e C, mas tiveram sim uma ascensão financeira que os possibilitaram adquirir bens que antes eram apenas sonhos, como comprar eletrodomésticos, carros populares e viajar de avião. No entanto, essas conquistas foram possíveis devido à facilidade de linhas de créditos criadas pelo governo do PT.

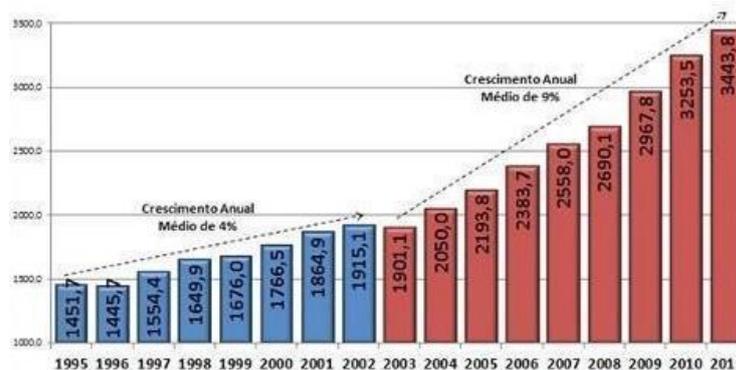
Mais de 42 milhões ingressaram, portanto, nas classes de renda A+B+C no período de 2003-11. Majoritariamente

não ingressaram na classe média, ingressaram tão somente nas classes de renda que podem consumir de forma regular. [...]. Em 2003, o Brasil possuía 29,5 milhões de trabalhadores formalizados. Em 2012, esse número aumentou para quase 48 milhões (SICSÚ, 2013, p. 72).

Quando voltamos a períodos anteriores e confrontamos os números, é possível perceber a diferença nos indicadores gráficos. A retórica da oposição devido aos grandes investimentos nas áreas sociais do governo é que ele está promovendo uma “gastança”, isso é feito com a ajuda da grande mídia. No entanto, essa mesma mídia não coloca em confronto esses indicadores, como a dívida pública do período de FHC e do governo do PT, principalmente o que foi gasto com o crescimento social de ambos governos.

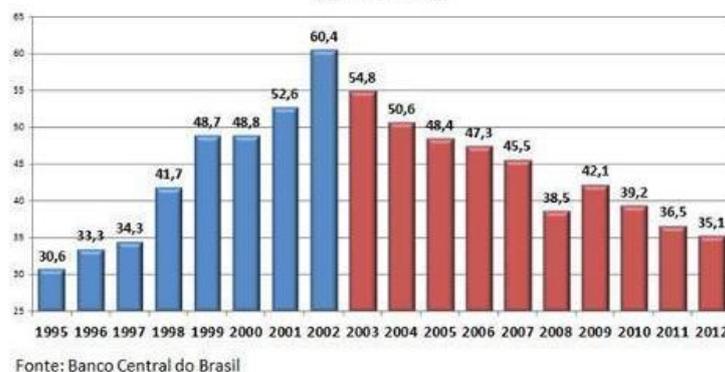
A seguir, dois gráficos que demonstram a grande diferença entre os governos do PSDB (1995-2002) e o PT (2003-2012). No primeiro gráfico, o gasto social em % de ambos governos. No segundo gráfico, a evolução da dívida pública de ambos governos.

**Gráfico 1: Gasto Social per capita (R\$ 2011)
Gasto Social Total per capita (R\$ 2011)**



Fonte: Disoc/IPEA; Fonte primária: Siasi/STN, CEF e PNAD/IBGE, p. 75¹.

**Gráfico 2: Dívida líquida do setor público (% no PIB)
Dívida Líquida do Setor Público
(% no PIB)**



Fonte: Banco Central do Brasil, p. 74².

¹ Disponível em: <https://envolverde.com.br/a-gastanca-publica-dez-anos-depois>.

² Disponível em: <https://envolverde.com.br/a-gastanca-publica-dez-anos-depois>.

As referências entre o governo do PSDB (FHC) e o governo do PT (Lula e Dilma), em relação ao PIB, também merecem destaque. Enquanto FHC usava a taxa de juros para controlar a inflação e o crescimento, justificando que era preciso subir os juros para controlar os preços com uma visão claramente neoliberal, o PT, por sua vez, alegava que o Banco Central não poderia usar somente a taxa de juros para fazer esses acertos econômicos. Era necessário utilizar outros instrumentos que colaborassem com esses dados. Assim o Banco Central utiliza os bancos públicos como ferramentas de apoio a esse movimento de redução de juros para ajudar no crescimento do país. Para isso, utiliza os bancos públicos para reduzir os juros, obrigando os bancos privados também a fazerem essa redução, caso contrário esses bancos não conseguiriam emprestar dinheiro ao mercado consumidor. Isso gera um atrito entre o governo do PT e os neoliberais que querem se alimentar dos juros do Estado.

O embate entre um governo com cunho social e o mercado neoliberal foi uma constante durante o governo do PT. Enquanto o governo tinha ao seu lado uma grande parte da população que estava se beneficiando das “vantagens” oferecidas pelo Estado, como empréstimos com juros baixos para adquirir bens, o mercado financeiro tinha ao seu lado os grandes conglomerados das mídias que defendiam, em suas matérias jornalísticas, que o Estado não poderia interferir na economia de mercado. Para esses grupos, quem deveria fazer isso eram as empresas e bancos privados sem a interferência do Estado.

6 CONCLUSÃO

Nos dois primeiros tópicos, foram apresentadas as análises de Anderson e de Fausto sobre o período do Lulismo; ambos estão corretos em suas observações. Porém, pode-se notar o viés ideológico, a paixão de um e o desamor do outro. A história é contada de forma verdadeira sob o ponto de vista de cada um. No entanto, as preferências ideológicas ficam claras nas justificativas de ambos. Com a distância do tempo histórico, os conceitos podem mudar, mas o que chama a atenção são as análises feitas ainda no calor do momento em que a história estava acontecendo.

A análise de André Singer é feita sem a exaltação ideológica. Nos seus argumentos, ele procura trazer números e fatos para justificar o sucesso do governo Lula, principalmente os fatores que colaboraram para a manutenção segura do governo petista. Através de estatística, mostra a tendência e a mudança do eleitorado em cada período das eleições e como Lula conseguiu angariar votos de eleitores que não votavam nele.

Para Sicsú, a estratégia econômica adotada pelo PT e seus aliados foi essencial para o sucesso do governo, principalmente para tentar equilibrar as grandes diferenças sociais, embora não tenha conseguido atingir esse objetivo. Mas foi claro o avanço nessa direção, possibilitando inúmeros benefícios através da área econômica implantada durante o governo do PT de Lula e Dilma.

Algo em comum entre os quatro autores são as menções aos meios de comunicação. Cada um coloca uma visão diferente sobre esse assunto. Para Anderson, a mídia é uma forte influenciadora de opinião pública, seu papel é induzir seus ouvintes

e leitores. Já Fausto vê a mídia como um órgão fiscalizador, auxiliando no combate à corrupção. Singer também vê a mídia como indutora de tendências, mas justifica que a própria mídia faz seus prognósticos com alternativas, dando a entender que as menções podem ser alteradas com o tempo. Para Sicsú, a mídia é o maior aliado ao sistema financeiro, pautando, em suas matérias, as “gastanças” do Estado e pontuando que ele interfere nas esferas privadas, colocando-as como o ponto de desenvolvimento da sociedade.

Enfim, os quatro textos analisados foram bem fundamentados, mas, como citado, as análises, em parte, carregam um pouco de ideologia de cada autor que pode ser traduzido em ufanismo, crítica e realidade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. O Brasil de Lula. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 91, p. 23-52, nov. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002011000300002>.

FAUSTO, B. O Brasil de Lula, segundo Perry Anderson. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 92, p. 23-33, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002012000100003>.

SICSÚ, J. **Dez anos que abalaram o Brasil. E o futuro? Os resultados, as dificuldades e os desafios dos governos de Lula e Dilma**. Prefácio: Maria Inês Nassif. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

SINGER, A. A segunda alma do partido dos trabalhadores. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 89-111, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000300006>.

SINGER, A. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 85, p. 83-102, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002009000300004>.

A estética nazista e o regime autoritário

The nazi aesthetics and the authoritarian regime

MILDRE SOARES SILVA

Discente do curso de História (UNIPAM)

E-mail: mildresoares1999@gmail.com

ALTAMIR FERNANDES DE SOUSA

Professor orientador (UNIPAM)

E-mail: altamirinho@unipam.edu.br

Resumo: Hitler, o responsável pela estruturação e pela manutenção do Regime Nazista (1929-1945), foi um grande apreciador de variadas formas de arte. O fascínio dele pelas expressões artísticas fez com que a Alemanha se transformasse artisticamente, principalmente no campo arquitetônico. As mudanças sociais e estruturais no país fizeram com que a população aceitasse a ditadura hitleriana sem maiores questionamentos, pois os alemães acreditavam na necessidade de purificação do que chamavam de “raça ariana”. Os objetivos deste trabalho foram narrar a ascensão do Regime Nazista ao poder, compreender como as diversas formas de arte auxiliaram no processo de formação do Estado Nazista, definir a importância da arte para Hitler e demonstrar como era a organização social da época. Trata-se de um estudo descritivo e analítico, de natureza qualitativa. A análise de textos e de documentários realizada para efetivação de tal projeto resultou em resultados parciais, mostrando como a sociedade alemã foi levada a crer na necessidade de mudança e de purificação social, racial, econômica e artística. Além disso, foi possível perceber que os meios de comunicação influenciam nas decisões sociais até hoje. Pôde-se concluir, portanto, que Hitler foi um líder distinto e focado no seu propósito de purificação alemã e que a guerra foi um divisor na manutenção do Regime no país. É importante ressaltar o quão problemático foi o Regime Nazista no período em que foi vigente e o quanto ainda existe influência de tal forma de Estado.

Palavras-chave: arte; Hitler; nazismo.

Abstract: Hitler, the architect and maintainer of the Nazi Regime (1929-1945), had a strong appreciation for various forms of art. His fascination with artistic expressions led to a transformation of art in Germany, particularly in the field of architecture. The social and structural changes in the country resulted in the German population accepting Hitler's dictatorship without significant questioning, as they believed in the need to purify what they referred to as the “Aryan race.” The objectives of this study were to narrate the rise of the Nazi Regime to power, understand how various forms of art contributed to the formation of the Nazi State, define the importance of art for Hitler, and demonstrate the social organization of the time. This research employed a descriptive and analytical approach with a qualitative nature. The analysis of texts and documentaries conducted for this project yielded partial results, revealing how German society was led to believe in the need for social, racial, economic, and artistic change and purification. Additionally, it became evident that media influences social decisions even today. In conclusion, Hitler was a distinct and focused leader in his mission of German purification, and the war played a pivotal role in maintaining the Regime in the country. It is

important to emphasize the problematic nature of the Nazi Regime during its reign and the enduring influence of such a form of government.

Keywords: art; Hitler; nazism.

1 INTRODUÇÃO

O nazismo, ou nacional-socialismo, foi um movimento ideológico nacionalista, imperialista e belicista que se desenvolveu na Alemanha, seguindo os moldes do fascismo italiano e estando sob a liderança de Adolf Hitler (1933-1945). Tal movimento consistia numa mistura de ideais e de preconceitos a respeito da pretensa superioridade da “raça ariana”. O nazismo não foi um movimento completamente novo na sociedade alemã, visto que já existiam outros movimentos que compartilhavam de seu nacionalismo exacerbado e de seu racismo, sob a justificativa de criar uma sociedade militarista e reacionária, superior ao resto da humanidade.

À busca constante pela purificação racial, social e artística da sociedade alemã, foi disseminada uma política elitista e racista, sendo responsável por um dos maiores extermínios em massa de uma população. Durante o governo, apesar do tempo que a guerra demandava, Hitler dedicava-se a fiscalizar e a escolher obras de arte e esculturas que deveriam ser apresentadas nas diversas exposições que ocorriam na Alemanha, como a *Grande Exposição de Arte Alemã* e a *Casa de Arte Alemã*, ambas inauguradas em julho de 1937. Segundo Hitler (SILVA, 2021, informação oral), tais exposições traziam “a nova e genuína arte alemã”, além de representar “o fim da loucura na arte e a negação da cultura alemã”.

Este artigo procurou construir uma síntese da relação entre as diversas manifestações artísticas no processo de nascimento e de consolidação do regime nazista na Alemanha a partir de 1933. Além disso, pretendeu-se mostrar como Hitler dava importância às questões acerca da arte, da arquitetura e da propaganda, enfatizando a potencialidade delas para a manutenção do poderio hitlerista. Por fim, adentrou-se na discussão específica ao tratar da relação entre a expansão territorial alemã durante a Segunda Guerra Mundial e o regime autoritário ao longo dos anos em que Hitler ocupou os cargos de líder político de maior importância da época. Vale ressaltar como os ideais nazistas ainda reverberam no mundo contemporâneo e como a falta de conhecimento e de vontade de aprender sobre os erros passados ecoam na atualidade.

Em busca de alcançar os objetivos propostos para esta investigação científica, utilizou-se da pesquisa bibliográfica: artigos científicos, teses e livros nacionais e internacionais.

O principal motivo para a escolha da temática foi a necessidade de relembrar o passado, baseando-se no preceito de que se pode aprender com os erros cometidos ao longo da história e de se expor o quão cruel foi o processo de “purificação” da qual ficou conhecida como “raça ariana”. Com isso, vale destacar como os ideais nazistas, afirmados e aclamados durante os anos de 1933-1945, ainda influenciam pessoas e grupos na atualidade. Pode-se ressaltar que, com o aumento de pessoas simpatizantes ou apoiadoras do nazismo (chamado atualmente de neonazismo), há a necessidade de se falar sobre as atrocidades realizadas por esse regime autoritário.

Portanto, faz-se necessário lembrar como a barbárie humana tornou-se neutralizada, já que a busca pelo conhecimento de fatos históricos que impactaram profunda e negativamente a população mundial parece não ter mais o impacto que deveria. Considerando-se esses fatos, a importância deste trabalho é evidenciar como a Alemanha Nazista se levantou, se manteve e perdurou por tanto tempo, mesmo estando em guerra. Além disso, é relevante salientar como a arte, nas suas mais diversas formas, pode influenciar regimes autoritários a manterem-se no poder.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como já afirmado anteriormente, o nazismo foi um movimento ideológico nacionalista, imperialista e belicista que esteve no poder na Alemanha, entre os anos de 1933 a 1945, podendo ser definido como um projeto totalitário que propôs a formação de uma sociedade organizada em torno de um corpo único e indivisível. No livro de D'Alessio e Capelato (2004, p. 10), o totalitarismo é definido como “[...] uma visão de mundo que concebe a história e a vida como um todo homogêneo, harmônico e coeso, sem espaço para a diferença e para a divergência. O social é expressão da perfeição, da verdade e da beleza”.

A ascensão de Hitler, em 1933, foi resultado de um longo processo histórico dentro da Alemanha, que estava tentando se reerguer do que foi a catástrofe da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). A assinatura do Tratado de Versalhes e as duras imposições feitas por ele ao país, além da queda do imperador, de algumas tentativas dos comunistas de tomarem o poder e da queda da Bolsa de Valores em 1929, abalaram e fragilizaram ainda mais a economia e a própria sociedade, fazendo com que o houvesse a necessidade, mesmo que silenciosa, de algum tipo de mudança e de reestruturação do todo dentro da Alemanha.

Da forma como a Alemanha se encontrava, pode-se compreender o porquê de os alemães estarem mais propensos a seguir os anseios de qualquer ideologia de governo que se apresentasse mais atrativa do que simplesmente render-se à “ameaça socialista”. Vale ressaltar que o Partido Nazista seguia a linha do nacional-socialismo, mesmo tendo por proposta, como alternativa para o pós-guerra, a intervenção naquilo que foi colocado como propagação do socialismo no país, “porque o fato de o socialismo não ser percebido como alternativa viável a uma solução de problemas necessária não carrega, por si só, o peso da substituição da República então vigente pela ideologia nazista” (LIBDY; ANGELIM; MENDES, 2014, p. 2).

O nazismo se apropriou dos mais diversos artefatos para se manter no poder. A utilização de signos, de símbolos e de mitos em excesso caracterizou os anos em que Hitler esteve à frente do país e do partido. Os ideólogos do partido sabiam que a imagem convencia melhor que o abstrato ou que a ideia de algo e compreendiam a dinamicidade provocada pela manipulação dos mitos, o que fazia a razão perder lugar, dando espaço para o sentimentalismo. Como foi observado por D'Alessio e Capelatto (2004, p. 53), “o simbolismo baliza as consciências, abafa as resistências”, assim como acaba estimulando as energias e compensando os diversos tipos de frustração.

No decorrer dos estudos feitos acerca do tema, foi possível perceber que houve uma certa aproximação dos ideários nazistas com a Teoria da Evolução de Charles

Darwin. Segundo Weikart (2021, p. 18), “não importa o quão tortuosa foi a estrada de Darwin a Hitler; claramente o darwinismo e a eugenia doutrinaram o caminho para a ideologia nazista, sobretudo para a ênfase nazista na expansão, guerra, luta racial e extermínio racial”. Vale ressaltar que a opinião de Hitler sobre a ética e a moralidade não era reacionária, tampouco conservadora. Um exemplo disso é a questão da oposição de Hitler tanto ao aborto quanto ao feminismo: Hitler era contra o aborto nos casos em que ele fosse realizado em fetos considerados “arianos puros”, mas incentivava a prática se os bebês não se encaixassem nesse ideal de pureza.

A respeito da teoria darwinista, no decorrer dos anos e dos diversos estudiosos da causa, pessoas com deficiência e criminosos não foram os únicos cujas vidas foram desvalorizadas. Segundo Weikart (2021, p. 157), muitos social-darwinistas e eugenistas “condenaram a maior parte da população mundial ao reino do ‘inferior’. Consideravam as raças não europeias como variações da espécie humana [...]”. Com isso, houve um aumento de casos de racismo científico, tendo influência direta do darwinismo, embora o darwinismo defendesse a ascendência comum de todos os homens, implicando numa possível igualdade racial.

Alguns pensadores do social-darwinismo argumentam que o extermínio racial resultaria em um progresso moral para a humanidade, mesmo que fosse realizado por meios sangrentos. Segundo Weikart (2021, p. 270), “a brutalidade não iria necessariamente triunfar na luta pela existência, pois, como Darwin argumentou em *A origem das espécies*, a moralidade confere vantagem seletiva”. A respeito da importância das discussões sobre o racismo e do extermínio racial na Alemanha antes da Primeira Guerra Mundial, dificilmente pode ser considerada exagerada a discussão sobre o tópico do racismo alemão. Discute-se se o imperialismo foi uma causa ou um efeito do racismo, mas como o racismo, inevitavelmente, acabou servindo como justificativa para o colonialismo alemão.

De acordo com Weikart (2021, p. 271),

[...] a ideologia social-darwinista de Hitler – que se desenvolveu nos anos da Primeira Guerra Mundial – destacou proeminentemente o conflito e o extermínio raciais, e não apenas com relação aos judeus. Decerto o extermínio judeu era uma das maiores prioridades de Hitler, mas outras raças também faziam parte de sua agenda.

Foi disseminada, nessa época, a ideia de que as raças estavam presas em uma luta darwiniana pela existência que determinaria o destino da humanidade. Weikart (2021, p. 271) afirma que “essa luta, não importa se conduzida com impiedoso derramamento de sangue ou por meios pacíficos, iria enfim resultar na aniquilação das raças ‘inferiores’”. Até mesmo alguns alemães pacifistas acreditavam que não havia nada de errado no extermínio das raças que eram consideradas “inferiores”, mesmo que esses mesmos alemães contestassem a guerra entre as nações europeias. É perceptível, dessa forma, como o discurso eugenista acabou ajudando na disseminação de ideias sobre o extermínio racial.

Apesar de todo o projeto de disseminação das ideias de limpeza e de extermínio racial, havia muitos alemães que se opunham a esse ideário. O igualitarismo racial era ainda muito forte em alguns círculos. Embora o antissemitismo tenha dominado a atenção de muitos estudiosos acerca do racismo alemão, pode-se perceber que as ideias de extermínio racial não estavam necessariamente conectadas ao antissemitismo. Havia uma ligação entre as falas dos social-darwinistas e as dos eugenistas: quando se falava de raças inferiores, ambos os lados estavam se referindo a raças não europeias, especialmente indígenas americanos.

Hitler, por basear parte de seu discurso na glorificação da Antiguidade Clássica, principalmente na cidade guerreira de Esparta, considerava que “a guerra e o genocídio não eram apenas justificáveis, mas moralmente louváveis” (KURTZ, 1998, p. 70). Os ideais de Hitler são considerados perigosos, pois as políticas e as decisões dele partiam de ideias éticas perniciosas, mas coerentes. É possível compreender a popularidade de Hitler na Alemanha graças à dimensão ética de sua cosmovisão e das decisões políticas, visto que ele prometeu trazer prosperidade, saúde e poder para o povo, além de se comprometer com a busca pelo aprimoramento moral.

Hitler acabou adotando uma ética revolucionária, que tornava a aptidão e a saúde darwinianas os únicos critérios para os padrões morais. Segundo Weikart (2021, p. 306-307), “a luta darwiniana pela existência, especialmente a luta entre raças diferentes, tornou-se o único arbítrio da moralidade”. Para Hitler, a moralidade era pura construção humana, destruindo, assim, qualquer sistema ético que tente reivindicar a transcendência. Logo, ele não acreditava na existência de padrões morais universais e imutáveis. Tal aspecto do ideário hitlerista parecia reforçar o seu retrato como um niilista nietzschiano amoral, considerando ainda que, frequentemente, falava da necessidade de superar os obstáculos por meio de exercícios de uma força de vontade.

A respeito da justificativa utilizada por Hitler para qualquer imoralidade cometida contra pessoas fora da comunidade racial ariana, enquanto contribuía para o bem-estar dessa comunidade e, ao mesmo tempo, avançava na causa ariana, ele acreditava que a moralidade iria triunfar no final. Com isso, ações consideradas totalmente imorais atualmente (como o infanticídio, a eugenia e a eutanásia) passaram a desempenhar um papel central no aprimoramento social. Tais ações contribuíram para o objetivo final da política hitlerista: o “aprimoramento” biológico da espécie humana.

2.1 O REGIME NAZISTA E A “NOVA ORDEM SOCIAL” ALEMÃ

Durante os anos em que o nazismo vigorou na Alemanha, muito se falou na purificação da população alemã, que buscava a raça pura e o legado nórdico, e na ideia de uma purificação racial, arquitetônica e artística da sociedade. Em 1928, fundou-se a primeira organização cultural nazista, a Sociedade Nacional Socialista de Cultura Alemã, posteriormente chamada de Defesa da Cultura Alemã. Tal organização possuía um caráter purificador contra a arte moderna, buscando sempre exaltar a arte alemã, considerando a arte como “espelho da saúde racial”.

De todos os regimes totalitários da época, o nazismo foi o mais cruel e traumático. O Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães representava a espinha dorsal do regime, gravitando em torno desse partido os demais órgãos

importantes do governo. Havia uma relação entre o terror, a propaganda e a organização que se fazia por meio da violência, sendo isso visível até no linguajar usado por Hitler.

Hitler fazia parte do grupo de darwinistas que acreditava que a competição de grupos desempenhava um papel crucial no desenvolvimento das sociedades humanas e que ela influenciava, até mesmo, na evolução da moralidade. Alinhado a essa abordagem, o pensamento hitlerista acreditava que a competição racial era o fator primário a impulsionar a evolução e a história humana. Com isso, Hitler passou a desenvolver a sociedade alemã seguindo duas vertentes: a primeira seria a eugenia dentro da sociedade alemã, procurando aprimorar a saúde e a vitalidade da “raça ariana”; a segunda seria a luta racial contra aqueles fora da comunidade racial alemã.

A redistribuição da sociedade alemã foi marcada de forma que cada indivíduo teria um papel demarcado e específico. Havia dois pilares que sustentavam a sociedade alemã (D’ALESSIO; CAPELATTO, 2004, p. 31): “um de ordem política, constituído pelos homens, e outro de ordem moral, especialmente sob responsabilidade feminina, com a participação da juventude”. Na nova organização social nazista, a família ocupava o centro, pois dela dependia a formação dos cidadãos patriotas.

O papel feminino acabou sendo caracterizado pela responsabilidade de reprodução da raça, cabendo às mulheres o desempenho de funções relacionadas a sua biologia. Elas possuíam “valioso potencial genético”, ganhando relevância no papel de “mães dos filhos da pátria”. No que se refere ao plano profissional, tinham permissão de exercer funções consideradas essencialmente femininas, como as de professoras, de parteiras e de enfermeiras. O nacional-socialismo se opunha à emancipação feminina, processo que só ganhava força no restante da Europa, apesar de, naquela época, já existirem leis que garantiam certos direitos às mulheres.

A questão feminina ainda recebia influência de certos pontos da mitologia, visto que a maioria das construções mitológicas eram voltadas para o campo e o feminino. Segundo Lenharo (1986, p. 69) “a mulher camponesa está próxima da terra e dos ancestrais, e conjuga, portanto, perfeitamente, a visão essencial do ‘sangue e solo’”. Há uma releitura de *O Nascimento de Vênus*, retratando a mulher com os olhos azuis, quadris largos, seios e ventre salientes, feita exclusivamente para a procriação. A nudez, nesse caso, acaba sendo bem-vista, tratando-se puramente de uma alegoria.

Assim como em toda a Europa nos anos 1930, na Alemanha foram feitas campanhas em prol da natalidade, pagando um valor mensal referente a cada filho gerado. Enquanto o restante da Europa estava preocupado em aumentar o número de habitantes, a Alemanha estava preocupada em evitar o nascimento de crianças consideradas “inválidas”. Em 1935, foi instituído o aborto compulsório, destinado a uma parcela da comunidade feminina considerada inferior. Nenhuma mulher poderia fazê-lo sem passar por uma avaliação do Estado, pois, caso fossem consideradas reprodutoras importantes, ficavam impedidas de usar métodos contraceptivos ou de valerem-se do aborto, sendo forçadas a manter gravidezes, muitas vezes, indesejadas.

A construção do perfil de “guardiã da raça ariana” limitava a participação feminina em diversos espaços. A mulher era tratada como mera reprodutora, quase sem nenhum tipo de acesso às diversas “regalias” sociais. Como é ressaltado por Lenharo (1986, p. 64), “se exaltada como ente sagrado por suas funções biológicas, isso implicava também numa estratégia de poder de manutenção do confinamento feminino [...]”,

tratando-a como um ser ingênuo e “naturalmente puro”, não tendo permissão de participar da vida política, por exemplo.

Com o início da guerra em 1939, o papel da mulher na sociedade foi repensado, juntamente com os programas de reprodução. Como foi colocado por D’Alessio e Capelatto (2004, p. 33), “a presença da mulher no mundo do trabalho passou a ser indispensável”. A falta de mão de obra nas indústrias e em outras atividades, antes realizadas por homens, foi responsável pelo deslocamento das mulheres do lar para as indústrias [...]”. O número de mulheres, casadas ou solteiras, atuando no mercado de trabalho, quase dobrou em relação à época da República de Weimar, com quase 2,5 milhões de mulheres substituindo homens alemães que foram para a guerra.

A respeito do controle de natalidade, Weikart (2021, p. 185) descarta que todos os eugenistas, incluindo as feministas, defendiam o monitoramento de natalidade para as pessoas com algum tipo de deficiência congênita. Apesar de considerar essas pessoas inferiores aos “arianos puros”, era difícil restringir a reprodução delas. Havia alguns eugenistas que defendiam a persuasão moral como suficiente para controlar a natalidade dos “inferiores”, considerando resolvido o problema caso conseguissem convencê-los da não reprodução.

Weikart (2021, p. 200) aborda em seu livro que a maioria dos eugenistas consideravam a educação e a persuasão como algumas das inúmeras medidas da eugenia, que incluíam ainda medidas compulsórias e voluntárias. Ainda de acordo com o autor (WEIKART, 2021, p. 205), “uma sugestão popular entre eles era encarcerar deficientes físicos e mentais em asilos. Queriam transformar o encarceramento [...] num meio de impedir a procriação de doentes mentais”. Vale ressaltar que a maioria dos eugenistas considerava a criminalidade uma condição hereditária, sugerindo o encarceramento permanente de criminosos contumazes.

A vida sexual durante o regime não sofreu proibições fundamentais, claro no que tange à heterossexualidade. No que se refere à homossexualidade, homens e mulheres não heterossexuais eram considerados culpados por não gastar sua energia sexual para a procriação, além de sofrerem com a incriminação moral. Durante o regime, o adultério não era condenado e as relações pré-conjugais eram livres. O que, por muito tempo, foi julgado como imoral (mães solteiras e não preservação da virgindade, por exemplo), durante o Regime, não foi tão condenado, já que as mães solteiras eram honradas e a virgindade das moças era totalmente descartável.

A juventude durante o regime nazista recebia uma educação que “[...] visava a domesticação das vontades, a apreensão de símbolos, a formação de identidade e tinha como objetivo desenvolver o sentido de comunidade, obediência, autodisciplina, capacidade de defesa e coragem” (D’ALESSIO; CAPELATTO, 2004, p. 34). As questões relacionadas à beleza do corpo físico e à saúde eram muito incentivadas (claro que dentro dos padrões estabelecidos pelo Regime) e dispunham de conexões com a Antiguidade Clássica, em específico a cidade de Esparta, da Grécia Antiga, que tinha por base a “adoração” do corpo e sua fisionomia bela.

Os movimentos da juventude alemã aumentaram desde o fim da Primeira Guerra Mundial, seja com a ampliação das filiações aos que já existiam, seja com a criação de novos. Um dos movimentos mais conhecidos era a Juventude Nacional Socialista, que educava os jovens dentro dos princípios do Partido Nazista e tinha seu próprio estatuto.

A formação da Juventude Hitlerista foi baseada na violência, tendo o antissemitismo como principal bandeira e sendo o movimento mais atraente para os jovens. Os dissidentes das ideias nazistas sofreram diversos tipos de castigos, cujas punições incluíam enviá-los aos campos de concentração e, até mesmo, condená-los à morte. O movimento da Juventude Nacional Socialista e a Juventude Hitlerista foram os únicos movimentos juvenis organizados pelos nazistas. Eles eram compostos por diferentes seções para jovens do sexo masculino e do sexo feminino.

O sistema educacional durante o período nazista não apresentou nenhuma grande mudança em seu funcionamento e seguia os padrões já estabelecidos no século XIX. Entretanto, houve muito investimento em educação fora da escola, visando à formação das crianças desde sua concepção. Havia a padronização do ensino, com cartilhas distribuídas para os professores indicando a metodologia que deveria ser utilizada. O antissemitismo e os ideais do partido faziam-se sempre lembrados e utilizados em sala de aula. A respeito das universidades, o conservadorismo fazia-se predominante; os estudantes de esquerda estavam excluídos; os professores de origem judia eram desrespeitados e agredidos.

2.2 A ARTE E O REGIME NAZISTA

Durante os anos em que o regime nazista vigorou na Alemanha, houve a exaltação dos mais diversos tipos de arte. O *Führer* era um grande incentivador e apreciador das mais diversas modalidades artísticas, sendo que, antes da carreira política, tentou a sorte em uma famosa academia de artes da Europa, a Academia de Belas-Artes de Viena. Qualquer ocasião era sinônimo de algum tipo de feito grandioso e artístico. Segundo Kurtz (1998, p. 13),

[...] as artes foram convocadas para expressar o poderio e as razões de um regime eliminacionista e totalitário, foi a política que, em primeira e última instância, propiciou a insanidade nazista, oriunda de um partido eleito livremente pela sociedade alemã, que lhe outorgou apoio e participação incondicional.

De acordo com Lenharo (1986, p. 39), “a chave da organização dos grandes espetáculos era converter a própria população em peça essencial da mesma organização”. Hitler dava grande importância psicológica aos grandes eventos que o público era levado a participar, como as paradas e os desfiles cívicos, pois os eventos reforçavam os ânimos do militante nazista. As celebrações contavam com a participação na organização do próprio *Führer*, fazendo com elas ganhassem sentido religioso, similar a um culto, que acabou se tornando definitivo.

Para Lenharo (1986, p. 70), os momentos mais aguardados pela população eram os discursos de Hitler; o caráter emotivo da fala dele encadeava reações alternadas entre histeria e tensão. Ainda de acordo com Lenharo (1986, p. 42),

[...] se o massacre das lideranças das SA lembra o ritual de um batismo de sangue, os autos de fé, ou as cerimônias públicas de queimas de livro, lembram também uma mistura de caça às bruxas com ritual de exorcismo católico, em que a queima de diferentes obras incluídas num novo *Index Librorum* simbolizava a purificação do espírito nacional.

Além disso, havia, como já foi citado, o apreço pela Antiguidade Clássica “e os valores dela supostos, a exemplo de força, beleza e superioridade cultural” (LIBDY; ANGELIM; MENDES, 2014, p. 3). A Antiguidade era tão prezada que Hitler afirmava que “se falasse em antepassados, chamavam os gregos”; já Roma era a “República mais poderosa que já existiu”, e Esparta foi o “Estado de raça mais pura” (CRASNIANSKI, 2018, p. 170). Outrossim, havia certo apreço pelo legado nórdico e pelo mito do sangue puro alemão. Isso retorna à constante busca pela purificação ariana, buscando a dizimação total de judeus, de pessoas com algum tipo de deficiência, de homossexuais e de ciganos.

O que se entende hoje como Arte Moderna, passada pelas influências dos séculos XIX e XX com a Revolução Industrial, não era bem-vista na Alemanha Nazista. Essa arte era considerada desprovida de sentido, mostrando-se degenerada. Ressalta-se que a percepção de que o belo de Hitler também envolvia a própria guerra, tendo por estratégia mandar seus artistas para que pintassem, filmassem e retratassem lugares onde batalhas tinham sido travadas. As questões artísticas constituíam a base do desenvolvimento de Hitler como homem político.

Apesar da constante relação entre arte e política na Alemanha Nazista, diversos artistas, intelectuais e políticos alemães do século XIX deram provas de um relacionamento conflituoso entre o Regime e os diversos pensadores da época. Richard Wagner sempre demonstrou seu ódio à política, propondo, através do teatro operístico, que ela se transformasse num grande espetáculo e o Estado em uma obra de arte, cabendo ao artista tomar o lugar do homem do Estado (WEIKART, 2021, p. 100). Segundo Libdy, Angelim e Mendes (2014, p. 5),

[...] as características da ópera e da música de Wagner são peças-chave para o entendimento da ideologia e da estética (ambas estreitamente relacionadas) do Nazismo – tendo Hitler participação direta de até mesmo na apresentação visual do partido nazista (no que se refere ao desenho das bandeiras e dos uniformes do partido, por exemplo).

Para Libdy, Angelim e Mendes (2014, p. 8), Hitler tinha o sonho de que o mundo fosse povoado de grandes feitos, explicando, assim, sua inclinação para um tipo de heroísmo ingênuo. Hitler buscava transformar a Alemanha em um país considerado o centro mundial e transformar Berlim na nova capital mundial, superando Paris e sua arquitetura. Ao longo da guerra e da destruição das cidades e capitais rivais, Hitler

exigiu a preservação da capital francesa pela sua estética e por ela ser sua meta de superação. Segundo D'Alessio e Capelatto (2004, p. 59),

[...] as artes estavam no amago do projeto cultural nazista. Incentivadas e controladas pelo regime, as produções artísticas deveriam expressar a “alma ariana” e desempenhar função pedagógica na formação do novo homem alemão.

Acerca das construções arquitetônicas, Hitler buscava algo grandioso. De acordo com Lenharo (1986, p. 51),

[...] não se tratava apenas da pureza física ou da beleza cultural; uma determinada imagem da Grécia, associada a arte dórica, era também resgatada [...]. A arte grega, para os artistas nazistas, era “inseparável de uma certa glorificação da crueldade – da escravatura, do militarismo e da afirmação da supremacia da raça ariana sobre os bárbaros”.

2.2.1 A arquitetura nazista

Hitler considerava a arquitetura como a mãe das outras artes, devido ao seu grande poder de intervenção na vida das pessoas. A principal característica das obras realizadas nesse período foi a monumentalidade, pois “acreditava-se que as grandes construções suscitariam adesão por despertarem orgulho e entusiasmo nacionalista” (D’ALESSIO; CAPELATTO, 2004, p. 69). A arquitetura nazista também recebia influência greco-romana e possuía esculturas que representassem figuras mitológicas, atletas e soldados.

Os planos arquitetônicos de Hitler, assim que ele subiu ao poder, eram grandiosos. Para o *Führer*, a arquitetura deveria expressar a grandeza de um regime, de um povo e de uma raça, além do poder e da unidade alcançados pela nação. De acordo com Kurtz (1998, p. 10-11),

[...] mais de 40 cidades já contavam com projetos de reconstrução, além dos planos para a Grande Berlim. Há incontáveis imagens do *Führer* em minuciosos exames de maquetes, fazendo esboços, discutindo planos e projetos, comportando-se como um tipo de *Zelig* na presença de arquitetos talentosos.

Quando Albert Speer foi nomeado arquiteto-mor do Partido Nazista, ele fez uma colocação de como Hitler era apaixonado pela arquitetura e como o encontro de ambos era inevitável. Speer ficou conhecido posteriormente como “arquiteto do diabo” ou “arquiteto da destruição”, devido a suas contribuições para a Alemanha Nazista, apesar de se defender de tal título, pois se considerava apenas um arquiteto de Hitler.

Speer dizia que os acontecimentos e os atos políticos não lhe diziam respeito e que ele era responsável apenas por entregar os cenários impressionantes.

O “arquiteto do diabo” sempre reforçava a tendência neoclassicista nos planos de fundo das construções do partido. É possível perceber ainda a influência da Cidade Luz (Paris) na capital alemã, que buscava superar em todos os aspectos arquitetônicos as cidades francesas. Hitler pretendia construir um Arco do Triunfo bem maior que o de Paris, além de construir uma avenida que superasse a *Champs Elysee*, com 120 metros de largura e 5 km de extensão.

De acordo com Lenharo (1986, p. 49),

[...] no pensamento hitleriano, a arquitetura teria também a função de projetar as ideias de seus realizadores no pensamento de outras nações. Berlim, a capital do grandioso império [...] deveria ser dotada de uma arquitetura megalomaniaca que espalhasse o esplendor e poderio da força alemã.

Dos ideais de beleza, de pureza e de eternidade do “arquiteto da destruição”, restaram algumas obras e uma extensão sem fronteiras de ruínas e de devastação em toda Europa, mas principalmente na Alemanha, onde a história nazista ainda se faz presente na memória do povo. Como Kurtz (1998, p. 90) bem coloca, a ambição e a necessidade de embelezamento do mundo talvez venham a preencher a inexistência de um motivo político para a morte de pessoas com deficiência intelectual e de judeus que não se constituíam como inimigos ou oponentes do regime.

A arquitetura foi toda planejada, assim como nas catedrais medievais, para abrigar a multidão, mas de forma ordenada e distribuída, possibilitando a interação com o líder. No regime nazista, o culto religioso transformou-se num culto cívico. A imagem do *Führer* recebeu a adoração e o respeito antes destinado aos pais e a Deus. Segundo D’Alessio e Capelatto (2004, p. 50), “Hitler só existe a partir das massas. Elas também constituem símbolo nacional”. As massas possuíam uma lógica própria, perdendo a racionalidade no seu interior, dando espaço para os sentimentos e as emoções.

2.3 A PROPAGANDA POLÍTICA

Enquanto o líder e as massas eram os ingredientes básicos para o sucesso e a expansão do nazismo, a propaganda política girou em torno de dois eixos importantes: o revanchismo alemão, que foi a reação contra as humilhações sofridas no pós-Primeira Guerra Mundial; e a volta ao passado, seguindo o apelo de recuperar a comunidade de origem. Nos mais diversos regimes, a propaganda se torna a principal forma de exercício do poder, valendo-se de ideias e de conceitos, transformando-os em imagens e em símbolos. O papel da propaganda, segundo D’Alessio e Capelatto (2004, p. 44),

[...] nos regimes em que o Estado, por monopolizar as mídias, exerce severo controle sobre ela procurando bloquear toda atividade espontânea [...]. Os mitos produzidos pelos regimes reavivam o desejo de felicidade

e comunhão, porque prometem um mundo ideal. A propaganda procura atuar em relação a sentimentos, instintos e imaginação, ou seja, a força que ela impulsiona e procura controlar é emocional.

A propaganda da época tinha por meta retratar os nazistas como descendentes corretos e membros aprumados da sociedade. Hitler criticava constantemente a sociedade moderna e urbana por ser, na opinião dele, imoral, e por proliferar, de forma desenfreada, o imoralismo sexual e a prostituição (WEIKART, 2021, p. 86).

Segundo os preceitos de Hitler em *Minha Luta*, a arte da propaganda consistia em ser capaz de despertar a imaginação política, apelando para os sentimentos (SILVA, 2021, p. 4). Isso mostra que havia uma questão psicológica atrás de todo o processo criativo das propagandas do governo hitlerista, sempre buscando novas formas de atrair e de manter os seguidores do nazismo. De acordo com D'Alessio e Capelatto (2004, p. 45), “nem só meios de comunicação como imprensa, rádio, cinema (em documentários) foram utilizados, mas também literatura, teatro, filmes de ficção, pinturas, arquitetura, ritos, festas [...]”.

Os valores que nortearam os preceitos da propaganda nazista foram os mesmos que norteavam a doutrina nazista. Conforme foi colocado por D'Alessio e Capelatto (2004, p. 47), “a ideia de pureza da raça superior, a substituição do individualismo pelo coletivismo, a valorização da nação como bem supremo, a exaltação do trabalho, a eliminação dos conflitos sociais pela cooperação entre as classes [...]” foram alguns desses princípios seguidos no processo de doutrinação.

Em determinado momento, Hitler nomeou Joseph Goebbels como Ministro da Informação Popular e Propaganda. O ministro acreditava que a Igreja Católica sobreviveu por mais de dois mil anos graças às repetições doutrinárias feitas pela instituição através dos anos, logo, o Estado nacional-socialista deveria seguir analogamente a mesma ideia (CRASNIANSKI, 2018, p. 115). Para Goebbels, as mensagens passadas nas propagandas deveriam ser curtas, repetitivas e com forte influência psicológica. Já para Hannah Arendt, a propaganda nazista era caracterizada pelo uso de insinuações indiretas, veladas e ameaçadoras. (CRASNIANSKI, 2018, p. 117).

A linguagem simples e agressiva, utilizada nas mais diversas propagandas do período, visava causar certas reações nos receptores, fazendo-os agir da forma esperada pelo governo. Além disso, havia a necessidade de que tais mensagens chegassem às partes mais incultas da população alemã. Com a obsessão de Hitler em transmitir uma visão positiva e vitoriosa dos exércitos, a mentira, a calúnia e as deformações, características do nazismo, faziam parte da propaganda hitlerista.

Goebbels cuidava de cada parte do processo de criação e de divulgação das propagandas do Partido Nazista. Além disso, o Ministério pelo qual ele era responsável possuía sete Câmaras de Cultura, sendo elas responsáveis pelas artes plásticas, pela música, pelo teatro, pela literatura, pela imprensa, pela rádio e pelo cinema. Goebbels era considerado autoridade suprema no que se refere às informações e tinha reuniões matinais para selecionar o que poderia ou não ser publicado nos jornais (CRASNIANSKI, 2018, p. 200).

A repressão se fazia intensa nos diversos âmbitos culturais. Os jornais ficaram proibidos de circular em alguns momentos do governo, e o cinema e a rádio também foram completamente controlados. Apesar da constante repressão das mídias, o cinema ganhou certos privilégios entre os demais campos culturais, já que o ministro era cinéfilo. Porém, a rádio acabou se tornando o meio mais utilizado pelos nazistas, tendo como parte da programação os discursos políticos, a comunicação de informações sobre os atos e sobre realizações positivas do poder, além da divulgação de mensagens de propaganda política.

Inevitavelmente, a propaganda se tornou onipresente em toda Alemanha Nazista. Os instrumentos utilizados pelo Ministério eram os mais diversos, a exemplificar: signos, símbolos, gestos, palavras e hinos que favoreciam o governo. Tais elementos poderiam resultar em medo, em exaltação, em agressão ou em delírio coletivo da população. O país estava sempre tomado por panfletos, por cartazes e pelos mais diversos tipos de lembranças visuais sobre o partido e o governo nazistas. A população normalmente se encontrava em êxtase, compartilhando gritos e *slogans* exaltando o governo, enquanto este causava um dos maiores massacres mundiais.

No que se refere aos espetáculos realizados, tudo era minuciosamente pensado, sendo o apelo visual o mais forte. Havia bandeiras e profusões para todos os lados. A organização, a sincronia dos corpos para com a música e as ondas humanas completavam toda a criação e a visualização de beleza. De acordo com D'alessio e Capelatto (2004, p. 48), “a natureza do poder do *Führer* era imposta como sobrenatural [...]. Na organização dos rituais, estavam presentes as tradições pagãs (germânicas, nórdicas, greco-romanas) e a liturgia cristã”.

3 CONCLUSÃO

Sabendo-se da importância do tema, é válido ressaltar como o nazismo foi um período obscuro na história. As crenças de determinados povos podem acabar por dizimar outros, visando a algo inexistente e inalcançável. As justificativas utilizadas durante todo o regime nazista, pautadas na superioridade racial de um determinado povo, mostram como as questões voltadas para a disseminação de ódio nos discursos, nas propagandas e nas mais diversas formas de arte são os principais meios para se chegar às massas.

É perceptível como as atrocidades do nazismo foram justificadas pela busca da pureza de um país e de seus habitantes, alegando a melhoria de uma nação através da eliminação de uma “doença” que, segundo os alemães, se tratava de pessoas com crenças e ideias diferentes. A dizimação em massa de judeus, de homossexuais ou de pessoas com deficiência foi validada em nome da busca pela pureza racial. A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) se tornou um dos períodos mais sangrentos da história mundial, tanto pelas baixas em campos de batalha, quanto pelos milhões de mortos nos campos de concentração nazistas.

A busca incansável pela purificação racial da Alemanha Nazista, durante aquele período, ainda reverbera até os dias atuais. Essa busca mostra como a população mundial, de forma geral, prefere fechar os olhos para os erros e as atrocidades cometidos no passado, deixando-os acontecer novamente. Os diversos grupos neonazistas,

espalhados pelo mundo afora, mostram-se cada vez mais fortes e empenhados em colocar em prática novamente ideais e preceitos do nazismo. Há quem defenda a necessidade da criação de um novo Partido Nazista, apoiando-se na ideia equivocada de “liberdade de expressão” da população.

Conforme abordado no decorrer do trabalho, seria tolice acusar o darwinismo pelo Holocausto, como se um não conduzisse ao outro. É errado afirmar que o darwinismo por si só produziu a cosmovisão de Hitler, uma vez que é possível comprovar que muitos darwinistas chegaram a conclusões sobre ética e sobre pensamento social muito diferentes de Hitler. Porém, negar a influência do darwinismo nas ideias do líder nazista não seria justo, visto que quase todos os estudiosos do nazismo a admitem. Logo, o darwinismo não produziu o Holocausto, mas, sem o darwinismo, nem Hitler nem seus seguidores nazistas teriam os “fundamentos científicos” necessários para convencerem a si mesmos e a seus colaboradores acerca de uma série de ações “moralmente louváveis”.

A purificação ariana nos âmbitos arquitetônicos e nas artes recebe destaque devido à grandeza das obras e à busca pela transformação do país em algo que inspirasse o resto do mundo. Um dos planos arquitetônicos de Hitler era a transformação da Alemanha no novo centro do mundo e de Berlim na nova capital, tomando o lugar até então ocupado por Paris, na França. As transformações realizadas social, arquitetônica e artisticamente em qualquer país tomado durante o período nazista foram muito bem executadas. Essas transformações afetaram principalmente a parte social e a limpeza populacional, dizimando grande parte dos judeus existentes na Alemanha e nos países tomados, além de afetarem a forma como estavam sendo reconstruídos os diversos pontos importantes das cidades alemãs.

No decorrer de todo o período em que o regime nazista esteve em vigor, a sociedade e o país passaram por diversas mudanças, em sua maioria negativas, mas que mostram como um discurso bem estruturado pode alcançar as multidões e ir para além de sua época. Todas essas mudanças ocorridas na sociedade alemã ainda têm influências na sociedade atual, visto que ainda há grupos que acreditam na supremacia de determinadas raças sobre outras, muitas vezes vistas como inferiores. Portanto, é sempre importante lembrar as atrocidades do passado, para que elas não se repitam no presente e no futuro.

REFERÊNCIAS

CRASNIANSKI, T. **Filhos de nazistas**: os impressionantes retratos de família da elite do nazismo. São Paulo: Vestígio, 2018.

COSTA, L. C. da. Linguagem e imagem. **Aletria**, Recife, v. 30, n. 2, p. 79-100, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2317-2096.2020.22049>.

D’ALESSIO, M. M.; CAPELATO, M. H. **Nazismo**: política, cultura e holocausto. São Paulo: Atual, 2004.

KURTZ, A. S. Holocausto judeu e estética nazista: Hitler e a arquitetura da destruição. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 21., 1998, Recife. **Anais [...]**. Recife: Intercom, 1998. CD-ROM.

LENHARO, A. **Nazismo**: o triunfo da vontade. São Paulo: Editora Ática, 1986.

LIBDY, F. D.; ANGELIM, J. de K. O.; MENDES, L. S. Hitler e nazismo: sobre arte, estética, comunicação e ideologia. *In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORTE*, 13., 2014, Belém. **Anais [...]**. Belém: Intercom, 2014.

SILVA, M. S. **Nazismo e arte**: o regime autoritário e expressões artísticas. Patos de Minas: UNIPAM, 2021. (Comunicação oral).

WEIKART, R. **De Darwin a Hitler**: ética evolucionista, eugenia e racismo na Alemanha. Campinas: Vide Editorial, 2021.

O engajamento como fator influenciador do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para a aviação

Engagement as an influencing factor in the English language teaching and learning process for aviation

LUCAS MARINHO DE SOUZA

Aspirante do curso de Formação de Oficiais Intendentes (AFA - Pirassununga/SP)
E-mail: lucasms529@gmail.com

DANIEL MATEUS O'CONNELL

Doutor em Educação Escolar (AFA - Pirassununga/SP)
E-mail: mateusoconnell@yahoo.com.br

ELAINE RISQUES FARIA

Professora orientadora (AFA - Pirassununga/SP)
E-mail: elainerisques@gmail.com

Resumo: A importância da língua inglesa no mundo global tem se tornado cada vez mais evidente, por ser a língua considerada padrão para comunicações ou negociações internacionais. Para a aviação não é diferente, já que é o idioma oficial de acordo com a Organização de Aviação Civil Internacional (OACI). Assim, o presente trabalho teve como objetivo discutir a importância do engajamento e responsabilidade do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Para tal, fez-se um levantamento bibliográfico acerca do engajamento envolvido na aprendizagem geral, assim como da língua inglesa. Além disso, um estudo bibliográfico sobre técnicas que podem auxiliar nesse processo também foi levantado. Ao final, foi possível perceber a importância da língua inglesa na aviação, pois abre diversas oportunidades profissionais, além de reduzir a ocorrência de acidentes/incidentes relacionados a problemas de comunicação. Compreendeu-se também o conceito de engajamento e foram observadas algumas estratégias de estudo para os aprendizes.

Palavras-chave: língua inglesa; aviação; engajamento; estratégias.

Abstract: The importance of the English language in the global world has become increasingly evident, as it is considered the standard language for international communication and negotiation. The aviation industry is no exception, as English is the official language according to the International Civil Aviation Organization (ICAO). Therefore, this study aimed to discuss the importance of learner engagement and responsibility in the English language teaching and learning process. To achieve this, a literature review was conducted on the engagement involved in general learning as well as in English language learning. Additionally, a bibliographic study on techniques that can aid in this process was also conducted. In the end, it became apparent the significance of the English language in aviation, as it opens up various professional opportunities

and reduces the occurrence of accidents/incidents related to communication issues. The concept of engagement was also understood, and some study strategies for learners were observed.

Keywords: English language; aviation; engagement; strategies.

1 INTRODUÇÃO

No cenário mundial atual, em que o nível de integração é grande, as barreiras para a globalização vêm diminuindo cada vez mais. Nesse contexto, é necessário que se domine o idioma mais falado no mundo todo, a língua inglesa.

Assim, o presente artigo aborda não só questões acerca de métodos e técnicas de engajar mais os aprendizes no interesse do estudo da língua inglesa, mas também algumas técnicas de estudo, com o intuito de auxiliá-los na obtenção de conhecimento. Sem tal interesse, o processo de ensino-aprendizado pode se tornar muito difícil, e sem esse aprendizado, o profissional, independentemente de sua área, pode perder oportunidades no decorrer de sua carreira, principalmente aquelas em que a língua inglesa é fundamental, como na aviação.

Para tratar dessa problemática, foi realizado um estudo bibliográfico, estado da arte, com pesquisas datando desde o ano de 1930, além de artigos acadêmicos em que os autores abordam as principais tendências sobre os assuntos em questão, como o engajamento e o ensino de inglês. Ainda, objetivou-se abordar questões acerca de técnicas que podem possibilitar uma maior dedicação do aprendiz no estudo da língua inglesa.

Dessa forma, espera-se que o presente trabalho possa contribuir para que os (futuros) profissionais, especialmente os que atuam na área de aviação, tenham consciência da sua responsabilidade no processo de aprendizagem da língua inglesa e se esforcem no seu desempenho durante seu tempo de formação.

Serão apresentadas, a seguir, algumas concepções básicas de engajamento, um dos pilares do nosso trabalho. Para fundamentar nossa análise acerca do conceito de engajamento, lançamos mão de bases teóricas pautadas em alguns autores. Questões relativas a essa temática são discutidas com base em Tyler (1930), Pace (1964), Astin (1984), Pascarella (1985), Chickering e Gamson (1987), Tinto (1987) e Kuh *et al.* (1991).

2 DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE ENGAJAMENTO

Os primeiros estudos sobre o conceito de engajamento foram realizados ainda nos anos 30, por Ralph W. Tyler, que afirmava que engajamento está relacionado com o tempo que cada pessoa dedica à determinada tarefa (TYLER, 1930). Durante a década de 60, Pace (1964) aprimorou esse conceito, acrescentando o cuidado com a qualidade do esforço investido em certa tarefa, que, posteriormente, foi aprimorado por Astin (1984). Esse autor introduziu a teoria do envolvimento, que engloba o aspecto comportamental do engajamento, já levando também não só para o lado físico, mas também para o psicológico. Ou seja, quanto maior o tempo de dedicação, maior será o desenvolvimento pessoal e melhor a quantidade do aprendizado.

No tocante ao ensino, Pascarella (1985) buscou avaliar os resultados obtidos pelos estudantes na realização de atividades passadas a eles. Ainda, em relação ao ensino, Chickering e Gamson (1987) apresentaram seis princípios que podem contribuir para aumentar a qualidade do ensino-aprendizagem. São eles: contato estudante-corpo acadêmico da universidade; aprendizagem ativa; *feedback* rápido; tempo na tarefa; altas expectativas do estudante e respeito pela diversidade nos estilos da aprendizagem. Esses princípios foram seguidos por Tinto (1987), que buscava avaliar a integração social e acadêmica do estudante para, conseqüentemente, melhorar o ensino-aprendizado, e determinar o conceito de engajamento.

Kuh *et al.* (1991) introduziram alguns estudos visando avaliar algumas variáveis envolvidas no processo de engajamento, sendo elas: vigor, dedicação e absorção dos estudantes aos estudos. A seguir, apresentamos uma imagem de uma tabela adaptada por Rigo *et al.* (2018, p. 18) sobre a evolução do conceito de engajamento.

Figura 1: Evolução do conceito de *engagement*

Evolução do conceito de *engagement*

Tyler	<i>Tempo na tarefa</i>	Anos 30
Pace	<i>Qualidade do esforço</i>	Anos 60 e 70
Astin	<i>Envolvimento do estudante</i>	1984
Pascarella	<i>Resultados de aprendizagem</i>	1985
Chickering e Gamson	<i>Boas práticas na Educação Superior</i>	1987
Tinto	<i>Integração social e acadêmica</i>	1987 e 1993
Kuh, Schunh, Whitt e associados e Kuh <i>et al.</i> (2005)	<i>Engagement do estudante</i>	1991 e 2005

Fonte: Rigo *et al.*, 2018, p. 18.

É possível perceber que o conceito de engajamento vem evoluindo exponencialmente, sendo estudado há aproximadamente 100 anos. O que começou sendo entendido apenas como tempo empregado em certa tarefa, hoje abrange outras variáveis, mostrando a evolução do conceito, e, por consequência, um aumento do número de métodos e técnicas para o desenvolvimento do engajamento do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, apresentamos alguns fatores que justificam a importância da língua inglesa e, portanto, do engajamento e envolvimento, por parte dos aprendizes, no processo de ensino-aprendizagem. São apresentados alguns fatores tendo em vista a profissão do aviador/piloto.

3 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA NA AVIAÇÃO

“O inglês conta com 1,348 bilhão de falantes, dos quais 379 milhões são nativos” (BECAS SANTANDER, 2022, *online*). Esse número continua em expansão, uma vez que o inglês é a língua mais utilizada em pesquisas científicas, negócios, viagens, ou seja, tanto para fins pessoais quanto para fins profissionais.

Quando nos referimos à aviação, o cenário também não é diferente, pois a Organização da Aviação Civil Internacional (OACI), também conhecida como ICAO (*International Civil Aviation Organization*), estabeleceu o inglês como a língua oficial da aviação, a fim de reduzir possíveis acidentes/incidentes aeronáuticos provocados pela falha na comunicação entre pilotos e controladores de tráfego aéreo, falantes de línguas não comuns entre si. A OACI, por meio do DOC 9835 e seus anexos, estabeleceu também os requisitos de proficiência linguística necessária a um piloto. O propósito desses requisitos é assegurar que a proficiência linguística dos pilotos e controladores de tráfego aéreo seja suficiente para diminuir problemas de falhas na comunicação, para lidar com situações de não rotina, além de permitir que pilotos e controladores reconheçam e resolvam esses tipos de problemas quando acontecerem.

Segundo a ICAO, essa preocupação intensificou-se depois de uma colisão no ar em 1996. Nesse acidente, 349 passageiros e tripulantes foram mortos. A insuficiência da proficiência linguística em inglês, nesse caso, desempenhou um papel importante. (INTERNATIONAL..., 2010).

Guimarães (2017) cita um acidente aéreo em que o piloto não conseguiu informar a falta de combustível para os controladores de voo devido à ausência de conhecimento linguístico da língua inglesa, ilustrando o prejuízo de não saber a língua inglesa em uma situação de emergência.

Importante ressaltar que não iremos discutir questões referentes aos conceitos de inglês para aviação, inglês aeronáutico, fraseologia ou *plain English*, por não se tratar do escopo deste trabalho. Assim, quando nos referirmos à língua inglesa utilizada na aviação, estamos nos referindo tanto ao inglês geral (*plain English*) quanto ao inglês mais técnico, ou seja, a todo tipo de inglês que envolve a profissão de um piloto e, que, portanto, ele poderá ter contato.

Quando extrapolamos a aviação civil para a aviação militar, podemos citar, além das questões de problemas na comunicação que podem causar acidentes/incidentes, as missões no exterior. Lobo (2021) afirma que o conhecimento da linguagem utilizada em missões no exterior é de suma importância para aqueles que realizam o Curso de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAV). Essa afirmação é verdadeira dadas as diversas missões em que a FAB (Força Aérea Brasileira) é convidada pelos EUA para participar, a exemplo da *Green Flag West* e da *Red Flag*, que são missões operacionais que fortalecem a doutrina de voo e a relação diplomática entre as duas nações. Vale ressaltar que essas missões contam também com a presença de outros países convidados, ou seja, o inglês tem a função de estreitar relações não apenas com os EUA, mas também com o resto do mundo.

4 TÉCNICAS PARA AUXILIAR O AUMENTO DO ENGAJAMENTO DO DISCENTE

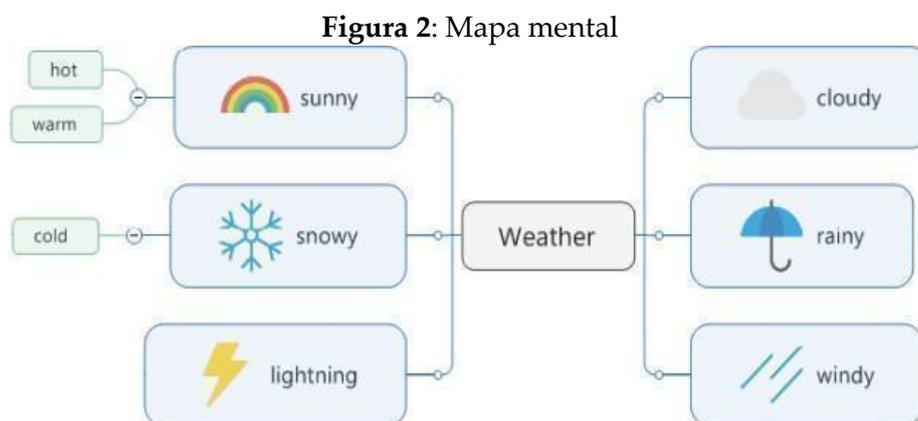
São apresentadas, a seguir, algumas técnicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem que podem corroborar o sucesso do discente e promover o seu aprendizado.

Meneguzzi (2014) afirma que é muito importante que as instituições de ensino deem liberdade para os discentes escolherem a melhor estratégia de estudo para que o aprendizado seja otimizado.

Kraisig (2016) propõe uma nova técnica que também pode contribuir para o engajamento do discente no aprendizado da língua inglesa. Sua técnica, chamada de mapa mental, consiste em elaborar um diagrama composto por palavras ou significados, imagens, setas ou flechas para facilitar a visualização durante o estudo. Para a autora, é necessária certa criatividade na elaboração de um mapa mental, para que ele possa atingir o objetivo de dar ao estudante uma maior capacidade de associação quando se pensa em um tema, lembrando assim os conceitos e significados estudados anteriormente.

Buzan (2009, *apud* KRAISIG, 2016) diz que os mapas mentais devem ser desenhados em formato de neurônio, para estimular o cérebro a pensar e a trabalhar melhor. O autor sugere algumas regras simples para fazer a elaboração de um mapa mental: começar, de dentro, o mapa, partindo de uma ideia central para expandi-lo; ter uma imagem ou palavra central que representa o objeto em estudo; variar o tamanho da letra, transmitindo uma ideia de hierarquia; utilizar imagens no mapa.

Em se tratando do ensino da língua inglesa, pode-se ilustrar o mapa mental proposto por Buzan (2009) assim:



Fonte: Wang; Dostál, 2018, p. 153.

Como é possível visualizar na imagem, o mapa apresenta a ideia central escrita com a letra maior e se divide em várias ramificações apresentadas em nuvens subsequentes, com símbolos diferentes para facilitar a associação do estudante.

Complementando com as propostas anteriores, Martins (2015) propõe mais uma forma de estabelecer o engajamento no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o estudo mnemônico. De acordo com o autor, esse tipo de estudo existe desde a Grécia Antiga e consiste no aprendizado de conceitos mais complexos por

meio da utilização de palavras, rimas, imagens, frases ou abreviações mais simples, havendo a possibilidade de serem aprendidos e facilitando a assimilação de significados. Um exemplo dessa técnica é observado no seguinte mnemônico que utiliza abreviação: “Please Excuse My Dear Aunt Sally”, no qual as letras iniciais das palavras formam a expressão PEMDAS, que significa “*parentheses, exponents, multiplication, division, addition, subtraction*”. Segue abaixo uma imagem que visa ilustrar o exemplo apresentado:

Figura 3: Estudo mnemônico

Mnemonic		
Please	P	- Parenthesis
Excuse	E	- Exponent
My	M	- Multiplication
Dear	D	- Division
Aunt	A	- Addition
Sally	S	- Subtraction

Fonte: *Literary Terms*, 2015.

No contexto do ensino da língua inglesa, pode-se visualizar o uso dos mnemônicos utilizando imagens para auxiliar na compreensão de significados de verbos modais, ou em inglês os *modal verbs*, que podem ser *might, may, could, should, would, will* e *must*.

Figura 4: Estudo mnemônico 2



Fonte: *English for all* (2019).

Martins (2015) sugere que dispositivos mnemônicos estejam presentes nos planejamentos de aulas de professores, afirmando que essa técnica pode ser utilizada para simplificar o aprendizado do aluno visando a um melhor aproveitamento acadêmico.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomando como base o que foi discutido ao longo deste artigo, novamente dando ênfase à importância da língua inglesa aos aviadores, são apresentadas algumas considerações que reforçam o que foi tratado anteriormente.

Entre os vários fatores que contribuem para o engajamento dos aprendizes no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, está o comprometimento e o envolvimento durante o processo. Para que isso ocorra, o interesse dos envolvidos é de fundamental importância.

Kuh *et al.* (1991) apresentaram alguns fatores que auxiliam no entendimento e estão relacionados com a motivação do estudante.

No âmbito da aviação militar, Lobo (2021) ressalta a importância do inglês para aquele que é convocado para missões de diplomacia com outros países, como a *Green Flag West* e a *Red Flag*. Missões dessa natureza destacam a notoriedade do conhecimento do inglês técnico, já que envolvem um cenário de treinamento, simulando conflitos aéreos nos quais os participantes envolvidos utilizam termos técnicos específicos para a execução do exercício aéreo. Ademais, várias são as situações, em contextos similares, nas quais o inglês geral acaba sendo essencial para que a comunicação flua de maneira eficaz.

Além disso, Guimarães (2017) destaca a relevância do conhecimento da língua inglesa no contexto da aviação, a fim de evitar acidentes/incidentes. Em sua investigação, o autor usa um exemplo de um acidente aéreo em que os procedimentos de emergência estavam em inglês, e o piloto não soube executá-los, o que colocou em risco a vida da tripulação e dos passageiros. Esse tipo de problema poderia ter sido evitado se o piloto fosse proficiente na língua.

No tocante às técnicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, evidenciou-se que o melhoramento delas pode contribuir para o engajamento dos discentes. Nesse sentido, Buzan (2009, *apud* KRAISIG, 2016) sugere um mapa mental para facilitar a memorização de significados e palavras.

Para Martins (2015), o estudo mnemônico introduz uma nova dinâmica, exigindo criatividade para elaborar siglas que, em suas entrelinhas, apresentam significados mais profundos. Essa técnica pode ser um simplificador no processo de aprendizagem, já que o único obstáculo para ter um bom proveito em sua utilização é a mente de quem pretende usá-la.

Meneguzzi (2014) destaca algumas palavras ou expressões, como *shopping* e *hot dog*, que evidenciam a presença da língua inglesa no cotidiano de qualquer cidadão. Assim, esse fato evidencia ainda mais o uso da língua inglesa, no ambiente profissional ou no pessoal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as discussões no decorrer do trabalho, evidenciou-se a importância da língua inglesa na carreira do aviador. Constatou-se que, para aquele profissional que deseja ter mais oportunidades profissionais, incluindo oportunidades

no exterior, a fluência na língua inglesa é determinante, tendo em vista que essa é a língua que contribui para a fluidez de informações, processos, negociações e comunicações em geral entre países que têm suas línguas primárias diferentes.

Além da importância do domínio da língua inglesa, destacou-se o conceito de engajamento e sua evolução. Estudos comprovam que o engajamento no processo de aprendizagem da língua estrangeira é essencial para que o ensino ocorra.

Ao final, identificaram-se meios para ajudar, ou facilitar, o aprendizado e fortalecer o interesse dos aprendizes, estimulando-os a não deixar passar oportunidades únicas em sua carreira. Esses meios, presentes no texto e identificados como mapas mentais e estudos mnemônicos, podem ser de grande utilidade para os discentes, pois, além de facilitar o aprendizado, podem torná-lo mais apreciável, pois simplificam o processo de aprendizagem de maneira que o aprendiz consiga compreender melhor o significado de palavras e expressões, o que é muito importante no desenvolvimento da fluência na língua inglesa.

Ademais, constatou-se que o conhecimento sobre as várias oportunidades profissionais podem contribuir, de forma positiva, para o interesse e o engajamento dos aprendizes durante o processo de formação.

Entende-se que o maior responsável no processo de ensino e aprendizagem de qualquer conteúdo, assim como o da língua inglesa, seja o próprio aprendiz. Portanto, a conscientização de todo o processo deve partir do discente, sendo ele o maior interessado em adquirir conhecimento necessário para que possa se tornar um indivíduo autônomo e emancipado, pronto para lidar com as inúmeras exigências e situações imprevisíveis que acontecem no contexto aeronáutico.

No que se refere ao avião militar, o aprendizado dessa língua se mostra essencial não só para missões no exterior, mas também para cargos no setor estratégico da Força Aérea Brasileira. Hoje em dia é esperado que um oficial que venha a assumir tais funções tenha a capacidade de se comunicar com líderes de outros países de maneira fluida e coesa.

É importante que o aprendiz desenvolva um senso de autorresponsabilidade em relação à aprendizagem da língua inglesa, com vistas a conduzir suas prioridades de maneira que seu crescimento pessoal e profissional seja desenvolvido satisfatoriamente.

REFERÊNCIAS

ASTIN, A. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 297-308, jul. 1984.

BUZAN, T. **Mapas mentais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. Seven principles for good practice in undergraduate education. **AAHE Bulletin**, [S. l.], v. 39, n. 7, p. 03-07, 1987.

ENGLISH FOR ALL. 2019. Disponível em: <https://efa07.blogspot.com/modal-verbs-examples-and-exercises>.

GUIMARÃES, F. A. da S. **A importância da aprendizagem do inglês técnico para o cadete aviador**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Formação de Oficiais Aviadores), Academia da Força Aérea, Pirassununga, 2017.

INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION. **Manual on the implementation of ICAO: language proficiency requirements**. 2. ed. Montreal: ICAO, 2010.

KRAISIG, A. R. **A temática “cores” no ensino de Química**. 2016. 204 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Ciências: Química da Vida e Saúde), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

KUH, G. D. *et al.* **The influence of student effort, college environments, and campus culture on undergraduate student learning and personal development**. Boston: Paper presented at the Association for the Study of Higher Education, 1991.

LITERARY TERMS. 2015. Disponível em: <https://literaryterms.net/mnemonic/>.

LOBO, L. A. **O uso da tecnologia nas aulas de inglês da AFA: meios alternativos de ensino do inglês voltados para missões no exterior**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Formação de Oficiais Intendentes), Academia da Força Aérea, Pirassununga, 2021.

MARTINS, A. C. **Investigação das estratégias de ensino mnemônicas utilizadas no ensino de Ciências Naturais**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MENEGUZZI, F. A. C. **A estratégia de aprendizagem de idiomas como ferramenta auxiliar na formação em língua inglesa dos cadetes da AFA**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Formação de Oficiais de Infantaria), Academia da Força Aérea, Pirassununga, 2014.

OS 6 IDIOMAS MAIS FALADOS DO MUNDO. **Becas Santander**, 2022. Disponível em: https://www.becas-santander.com/pt_br/blog/idiomas-mais-falados.html.

PACE, C. R. **The influence of academic and student subcultures in college and university environments**. Los Angeles: University of California, 1964.

PASCARELLA, E. T. Students affective development within the college environment. **Journal of Higher Education**, [S. l.], v. 56, n. 6, p. 640-663, nov./dez. 1985.

RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A.; VITÓRIA, M. I. C. (org.). **Promovendo o engagement estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na Universidade**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2018.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1930.

TINTO, V. **Completing college**: rethinking institucional action. Chicago: Chicago University Press, 2012.

TINTO, V. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. 2. ed. Chicago: Chicago University Press, 1987.

WANG, X.; DOSTÁL, J. Using a mind map to learn English vocabulary. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND E-LEARNING, 2., 2018, Bali - Indonésia. **Proceedings [...]**. Nova Iorque: Association for Computing Machinery, 2018. p. 150-153.

A sociedade de consumo na pós-modernidade: o fundo do poço parece ser inexistente

Consumer society in postmodernity: the bottomless pit appears to be nonexistent

LUCIANO HENRIQUE DINIZ ANDRADE

Discente do curso de História (UNIPAM)
E-mail: lucianoandrade@unipam.edu.br

ALTAMIR FERNANDES DE SOUSA

Professor orientador (UNIPAM)
E-mail: altamirinho@unipam.edu.br

Resumo: Em um primeiro momento, quando se pensa no consumo, em um contexto pós-moderno, pode-se cometer o erro de simplificar e/ou reduzir tudo o que está relacionado a ele. A sociedade de consumo na pós-modernidade não trata somente de uma pessoa consumista, por exemplo. É essencial compreendermos quais componentes caracterizam um consumo hedonista, que solapou uma concepção utilitarista, que, na modernidade, estava ligada aos produtos. Diante disso, com a utilização de livros e artigos científicos, este trabalho visa a caracterizar e a dimensionar, com uma percepção ampla e abrangente, como a mídia, o Instagram, entre outros personagens, atuam para associarem abstrações a simples produtos do cotidiano, contribuindo para estabelecer um elo entre consumo e prazer, além de colocar as pessoas como objetos vendáveis. Além disso, esta pesquisa visa também a ser uma luz no fim do poço, pois coloca possibilidades de resistência a uma conjuntura que é muito atrativa e eficaz na forma como atua e explora o capital, que se deságua em condições cada vez mais flexíveis e insaciáveis. Espera-se que o leitor possa se deleitar e refletir criticamente sobre algumas situações do cotidiano que estão intimamente ligadas às características do consumo na pós-modernidade.

Palavras-chave: pós-modernidade; consumo; sociedade de consumo; hedonismo.

Abstract: At first glance, when considering consumption in a postmodern context, one may make the mistake of oversimplifying and/or reducing everything related to it. The consumer society in postmodernity is not solely about an individual being consumerist, for instance. It is essential to understand the components that characterize hedonistic consumption, which undermined the utilitarian conception previously associated with products in modernity. Drawing on books and scientific articles, this study aims to characterize and assess, with a broad and comprehensive perspective, how media, Instagram, and other actors work to associate abstractions with everyday products, thereby establishing a link between consumption and pleasure, while also commodifying individuals. Furthermore, this research seeks to shed light at the bottom of the pit, presenting possibilities for resistance within an alluring and effective context that exploits capital, leading to increasingly flexible and insatiable conditions. It is hoped that readers will find enjoyment and critically reflect on everyday situations closely linked to the characteristics of consumption in postmodernity.

Keywords: postmodernity; consumption; consumer society; hedonism.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade de consumo prospera enquanto consegue tornar perpétua a não satisfação de seus membros (e assim, em seus próprios termos, a infelicidade deles) (BAUMAN, 1998, p. 64).

Antes de adentrar nas características mais referenciais em torno da sociedade de consumo em um contexto pós-moderno, é conveniente ressaltar que não existe uma definição estritamente precisa em torno da designação de pós-modernidade. Entre importantes autores, nem mesmo o próprio termo se apresenta de forma uniforme, sendo substituído por modernidade líquida (BAUMAN, 1998), capitalismo tardio (JAMESON, 1996), sociedade pós-industrial (HARVEY, 1992) e modernidade tardia (GIDDENS, 1991). Independentemente da alcunha utilizada, as concepções de pós-modernidade divergem entre ontologia, corrente teórica de pensamento, epistemologia e período histórico (SOUZA, 2012).

Seja qual for a denominação, esse período histórico (já me colocando ao lado dos que creditam à pós-modernidade um período histórico) apresenta características particulares em relação a tempos anteriores.

Diante disso, é necessário compreender como se deu a transição do consumo da modernidade para a pós-modernidade e, assim, entender um pouco mais sobre o atual consumo desordenado que alimenta o capital.

Na modernidade, o estilo de vida da sociedade era regulado pelas leis suntuárias, que controlavam o que determinadas pessoas poderiam consumir e outras não, delimitando fronteiras sociais. Portanto, era uma sociedade em que os estilos de vida eram demarcados previamente, com as variadas características se manifestando nas atividades de lazer, formas de comportamento, consumo de bens materiais e escolha das roupas. Ou seja, existia uma rigidez, uma imposição imperativa e hierárquica que reprimia um consumo pensado de forma mais ampla. A posição social delimitava o modo de vida de uma pessoa, independentemente da sua renda e do seu anseio de querer mantê-lo ou não, sob o risco de ser excluída da sociedade (BARBOSA, 2008).

Entre os séculos XVIII e XIX, período de consolidação da modernidade, como reflete Retondar (2007), o consumo estava pautado pela utilidade das mercadorias, pela realização de necessidades objetivas e pelo valor de uso, visando à durabilidade dos produtos.

É importante tecer um paralelo e relacionar o tipo de consumo citado anteriormente com a chamada fase sólida moderna. Como aponta Bauman (2008), que cunhou o termo, o que se almejava nessa fase era a tranquilidade do proprietário, alinhada com a concentração de bens visando a um futuro próximo, pois o grande valor a ser garantido nesse período era a segurança, e quanto mais bens imóveis acumulados, com mais segurança os proprietários estariam. Portanto, para sintetizar, a referida fase identifica-se por uma gama de produtores mais dedicada à segurança, a um ambiente confiável, duradouro, resistente ao tempo e ordenado.

Apenas bens de fato duráveis, resistentes e imunes ao tempo poderiam oferecer a segurança desejada. Só esses bens tinham a propensão, ou ao menos a chance, de crescer em volume, e não diminuir - e só eles prometiam basear as expectativas de um futuro seguro em alicerces mais duráveis e confiáveis, apresentando seus donos como dignos de confiança e crédito (BAUMAN, 2008, p. 43).

Indo na contramão dessa fase sólida moderna e do consumo visto pelos “olhos da modernidade”, deparamos com o consumo na pós-modernidade. É uma temática curiosa, pois permite ao leitor deleitar-se em acontecimentos do cotidiano e completamente atuais e, com isso, localizar-se na sociedade de consumidores e refletir sobre ela.

Em suma, o consumo transita de uma visão utilitarista para uma concepção hedonista. O consumidor passa a ser examinado de acordo com suas sensações, necessidades e desejos. O efêmero, ou passageiro, ofusca qualquer rigidez que “brilhe no fim do túnel”; o consumo adquire uma caracterização emocional. Como a sociedade de consumidores se caracteriza? Quais os aliados do capitalismo voraz? Na sequência deste texto, buscaremos destrinchar, um pouco, as nuances da sociedade de consumidores na pós-modernidade e tentar responder às indagações propostas.

Em uma condição pós-moderna, pensando conjuntamente em tudo que ela abarca, tem-se a impressão de que o fundo do poço é inexistente e estamos afundando, se perdendo em cliques, telas, fluidez nas relações e no consumo, muitas informações e pouca qualificação das notícias, entre outros assuntos. Logicamente, a dimensão de tais questões são muito amplas, diversas e difusas. Em determinados momentos, podemos pensar que não há um caminho alternativo à condição pós-moderna, que é algo consolidado e inerente aos tempos atuais. É árduo resistir ao ponto de que a concepção relativa à pós-modernidade é atrativa, na medida em que poderosos instrumentos e atores atuam apologeticamente em relação a ela e, ainda, de uma forma até muito discreta. Por outro lado, é fundamental, primeiramente, realizar alguns questionamentos e almejar responder a eles, principalmente, por meio de debates.

Como podemos deixar de ser um produto nas redes sociais, em que o patrocinado se destaca e ganha cada vez mais espaço nos *feeds*? Como estabelecer um descarte mais ecológico de mercadorias e, atrelado a isso, alinhar fabricação de produtos com ecologia? O que se pode fazer para obtermos um consumo mais consciente e com menos abundância? Como aguçar o senso crítico que habita em várias pessoas e, conseqüentemente, combater a falsa noção de estabilidade progressiva que a pós-modernidade tenta conceber?

É conveniente, nas considerações a seguir, elaborar algumas possíveis respostas para os questionamentos feitos. Antes disso, é importante salientar que o modelo das abordagens estará centrado principalmente no indivíduo e, conseqüentemente, no papel essencial que o sujeito ativo pode desempenhar para compreender e efetivar propostas para o combate da desordem pós-moderna.

É necessário ressaltar, em um primeiro momento, que as propostas contempladas nestas linhas, são somente micropeças de um quebra-cabeça muito vasto.

Até porque, como já mencionado, a problemática inerente ao contexto pós-moderno é amplamente abrangente e, conseqüentemente, podemos “esticar o chiclete” e tornar o debate bem mais interessante.

Diante disso, é primordial, como pontapé inicial, o leitor refletir e ter uma “discussão de relacionamento” com seu Instagram, por exemplo. Não estamos tendo devaneios e/ou alucinações, mas tal discussão é fundamental para problematizar como o capital flexível devorador, tão íntimo em relação à pós-modernidade, atua dentro da referida mídia social e, ainda mais, como abusa do usuário.

Você, caro leitor, está rolando seu *feed* e aparecem variados anúncios de produtos e, muitas vezes, você não permitiu ou escolheu que eles estivessem lá aparecendo para você. O que pode ser proposto para tal problemática é que o Instagram, por exemplo, deixe mais transparente a opção para que o usuário possa optar por não contemplar o patrocinado, pois, às vezes, o usuário seja um “arcaico” que não consome o que não precisa.

Outro aspecto para se discutir, principalmente em um contexto atual, se refere à relação entre ecologia e mercado. É interessante propor uma relação de proximidade entre esses dois atores e, conseqüentemente, procurar erradicar o discurso de que para elevar o aspecto econômico, a questão ambiental não deve estar destacada em uma agenda de governo, por exemplo.

A empresa que fabrica e vende determinado produto tem um papel fundamental dentro desse âmbito. Nesse cenário, pode-se propor que os anunciantes e os vendedores coloquem instruções, de forma clara e destacada, de como descartar produtos de forma correta no ambiente, quando tais mercadorias não estiverem mais funcionando. É importante reconhecer que algumas empresas já realizam essa atividade, mas, muitas vezes, as instruções de descarte adequado são colocadas de forma muito tímida nas embalagens ou, ainda, não são colocadas de forma alguma. Essa possível proposta, levada a cabo com a seriedade merecida, pode contribuir para o futuro do nosso planeta e para diminuirmos os trágicos e infames lixões a céu aberto.

Ainda nesse diálogo entre mercado e ecologia, podemos nos ater ao ato da fabricação dos produtos, que não menos importante que o descarte, tem papel fundamental dentro de tal conjuntura. Nesse aspecto, é importante evidenciar que o uso de produtos reciclados ou menos agressivos ao meio ambiente, na fabricação de mercadorias, acena de forma clara ao futuro do planeta e dos próprios consumidores e empresas. A pauta e o discurso ecológico podem ser muito mais que uma simples estratégia de marketing, sendo também um projeto coletivo e que envolva a sociedade em torno de um consumo consciente ambientalmente, que seja uma relação em que as empresas refletem as atitudes dos indivíduos e os indivíduos refletem as atividades das empresas, uma espécie de “espelho dinâmico”. É importante reconhecer, como feito no parágrafo anterior, que algumas empresas já utilizam de um aspecto ecológico, mas é necessário ampliar o raio de alcance.

Evidentemente, todas essas possíveis hipóteses para os questionamentos feitos nas considerações passadas, dialogam com o consumo e buscam amenizar os impactos causados por ele atualmente. Mas é interessante se perguntar qual o papel do indivíduo e o que ele pode oferecer também para ser um sujeito ativo dentro desse contexto e consumir de forma mais responsável.

Foram colocadas aqui ações de empresas e fornecedores, mas o indivíduo em si, o receptor de tais medidas, em seu âmago, pode ser influenciado e absorver todas as ações que estão sendo propagadas, podendo ocorrer uma espécie de efeito dominó, em que o consumo mais responsável ambientalmente construa um consumo que seja menos abundante e, conseqüentemente, também mais comprometido com a natureza da qual o sujeito é participante. Tudo isso pode ganhar mais força com maior espaço dado a um discurso sustentável nas mídias sociais, mídias tradicionais, que também podem ser interessantes atores dentro desse cenário.

Por mais árduo que possa soar para alguns, o indivíduo possui o poder de filtrar, decidir e ter o “juízo final” sobre as concepções colocadas. Esse indivíduo, em conjunto com a ciência, com os ambientalistas, com estudiosos que refletem sobre o consumo desorientado da pós-modernidade e com o restante que foi citado, pode ser essencial para “ventos que possam soprar futuramente”.

Para almejar responder aos questionamentos feitos, esta pesquisa é de natureza bibliográfica. Valendo-se dessa natureza bibliográfica, buscou-se categorizar a sociedade de consumo na pós-modernidade, identificando-se os atores que influem dentro da referida conjuntura e evidenciando-se o processo de transformação das pessoas em mercadorias e da associação prazer e consumo, a qual é propagada pelo capital. Os resultados colhidos da pesquisa resultaram em uma explanação descritiva.

2 A “TROCA DE AFAGOS” ENTRE O INDIVÍDUO E O CONSUMO

Como já visto na introdução, a pós-modernidade não apresenta uma unidade em relação ao termo. Logicamente, são variados fatores que caracterizam esse período, mas, para avançarmos no debate, é importante entender que a pós-modernidade pode ser compreendida como um período em que o consumo, dentro da sociedade, passou a ter uma força propulsora (FEATHERSTONE, 1995; BAUMAN, 2008; BAUDRILLARD, 1995). Os meios de comunicação, como é de se esperar, dialogaram e dialogam muito bem com toda essa conjuntura e, assim, precisam manter uma “troca de afagos” com o consumidor insaciável.

Na pós-modernidade, na visão de Santos (2004), os veículos de comunicação começaram a erotizar o cotidiano com desejos de posse e fantasias, explorando o espetacular e o prazer ao consumir; com isso, o indivíduo passou a ter uma carga maciça de estímulos, os quais alimentavam seu ego narcisista e afirmavam o consumo. Ou seja, o consumidor, dentro da sociedade de consumo pós-moderna, é essencial e atua como uma importante engrenagem para o funcionamento de um capitalismo que está sempre se reinventando e devorando tudo que pode. Logicamente, não só o consumidor, mas também os meios de comunicação atuam de forma fundamental dentro desse contexto.

Outro diálogo que é de extrema importância citar, podendo ser observado nas ruas, nos grandes centros, no cotidiano, é o que existe fisicamente entre o consumidor e as lojas. Para não ficar confuso, é conveniente citar um exemplo para se ter uma melhor compreensão.

Imagine você, caro leitor, caminhando pelo centro da sua cidade em um sábado pela manhã, ou melhor ainda, em algum dia que coincida com a “Black Friday”. Suponha que você não tenha saído de casa para consumir, ou melhor, não tenha

consumido nada sem necessidade há um bom tempo, que esteja desatualizado em relação ao mercado, que não tenha entrado em nenhuma loja, que ignore as propagandas, os anúncios, enfim, que não esteja “contribuindo com a economia”.

Você se encontra “desarmado”, sem sacolas de lojas nas mãos, mas toda aquela “bolha econômica” parece querer intimidá-lo. É comércio por toda parte, parece não ter escapatória. Na referida bolha, as pessoas saindo das lojas sorrindo por terem comprado condizem com a pessoa que estrela a propaganda de tal marca e, também, aparece sorrindo segurando o produto.

Toda essa narrativa serve para refletirmos que, dentro da sociedade de consumo pós-moderna, parece que ser um consumidor ativo é algo inerente ao ser humano, que está mais para um “ser consumidor”. Nesse sentido,

Numa sociedade de consumidores, todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação (ou seja, ver e tratar o consumo como vocação). Nessa sociedade, o consumo visto e tratado como vocação é ao mesmo tempo um direito e um dever humano universal que não conhece exceção (BAUMAN, 2008, p. 73).

2.1 PRAZER E CONSUMO

Outra perspectiva necessária e importante para refletirmos sobre a sociedade pós-moderna é a relação entre consumo e prazer que as propagandas, principalmente, tentam empurrar goela abaixo da comunidade como um todo. O que se vende é que, se determinada pessoa estiver consumindo, estiver atualizada e em dia com o mercado, ela estará feliz, ou seja, consumo sinônimo de felicidade. Caso você, caro leitor, não tenha costume em reparar atores participando de comerciais, tente começar a ter um olhar mais atento. Provavelmente, irá perceber que quem está consumindo o produto em determinada propaganda estará sorrindo, feliz em consumir o que se quer vender e, portanto, estará realizado plenamente com o investimento feito, ou com o presente ganhado. Indo além, é importante citar exemplo, que será mencionado a seguir, para tais concepções ficarem mais sólidas.

Vamos pensar no “Magazine Luiza”, um importante comércio varejista no cenário nacional. O slogan da loja nos diz muito sobre as reflexões que foram realizadas nas linhas anteriores. Para quem não se lembra, acompanhando o nome do Magazine, tem-se a frase “Vem ser feliz”. Ou seja, é muito convidativo e, ao realizarmos uma análise atenta e crítica, parece que nas plataformas do comércio estará a felicidade, pronta para ser adquirida. Será somente um “acidente de percurso” ou faz parte de uma conjuntura que visa dialogar com a sociedade de consumidores pós-moderna?

Ainda nessa temática, segundo Santos (2004), a sociedade contemporânea é caracterizada pela busca do prazer, e uma das formas de se obtê-lo é consumindo. Obter prazer significa não se privar de nada e, conseqüentemente, alimentar suas necessidades emocionais. Para atingir o objetivo, o ser humano não se priva do supérfluo, e o consumo passa a ser ditado pelos sentimentos, principalmente o de felicidade.

Os sentimentos adicionam uma ordem de complexidade às reações emocionais. [...] Se só tivéssemos a emoção, ela viria e passaria, e não haveria maneira de marcar fortemente aquilo que a emoção é. Tendo sentimento, nós temos a possibilidade de tomar consciência daquilo que aconteceu em relação a certo objeto. Permite-nos também colocar na memória essa ligação (ENER, 2005, p. 103).

Portanto, segundo Ener (2005), a emoção é complementada pelo sentimento e é estabelecida uma ligação entre o objeto de desejo e o ser humano. Por exemplo, ao assistir uma propaganda de determinado produto, o telespectador pode se sentir alegre, logo, estabelecendo que, se ele adquirir o produto, terá felicidade.

Claro que, pensando a curto prazo, determinado produto possa ser capaz de trazer uma felicidade momentânea. Mas, pensando em um vazio existencial, um caso de depressão, que precise de cuidados a longo prazo, fica complicado.

Logicamente, a relação prazer e consumo, propagada pelos anúncios, tem um resultado satisfatório, pois inúmeras pessoas procuram no material a cura para o espiritual e, diante disso, temos “lojas cheias de almas tão vazias”, parafraseando o cantor paulista Criolo.

Nas últimas décadas, transitamos de um padrão de busca da felicidade no ambiente subjetivo, espiritual, como a busca da justiça social ou da fruição artística, para a busca da felicidade cada vez mais concentrada no ambiente do consumo (GOMES, 2020, p. 27).

2.2 OS SÍMBOLOS E A ESTETIZAÇÃO DA REALIDADE

Outro importante aspecto — que delimita uma grande divergência em relação ao consumo na modernidade e que já foi caracterizado aqui —, para se trazer ao debate é a grande propagação de associações simbólicas com determinado produto. Ou seja, se antes na modernidade, tinha-se um consumo orientado pela utilidade das mercadorias, agora a mídia e a atividade publicitária em geral utilizam-se da associação de objetos com imagens e abstrações que tentam convencer o consumidor.

Nessa linha de pensamento, para Featherstone (1995, p. 33) a propaganda e o marketing são “capazes de explorarem e associarem imagens de romance, aventura, exotismo, desejo, beleza, realização, progresso científico a mercadorias mundanas, tais como sabão, máquinas de lavar, carros e bebidas alcoólicas”. Percebe-se que, aqui, nesse momento, as reflexões vão além e enxergam-se mais associações em relação às que foram abordadas nos parágrafos anteriores, que tratavam do diálogo entre prazer, felicidade e consumo.

Ainda nessa via, Baudrillard (1995) enxerga que o valor de uso das mercadorias, na sociedade de consumo, estabelece-se pelas associações existentes com o signo, sendo que a junção da mercadoria com o símbolo se define como *commodity sign*.

Para irmos além na reflexão, é interessante pensar e frisar que as imagens e associações que vão sendo estabelecidas não têm um “dono”, podendo ser utilizadas

com diversos produtos de diferentes gêneros. Elas atuam como “moléculas circulantes” dentro de um grande mercado feroz que se alimenta com as abstrações. Diante disso, cria-se um ambiente abarrotado de imagens e, conseqüentemente, a estetização da realidade vem à tona, a perda do significado sólido da realidade cede espaço para a representação da realidade, que se torna mais real do que a própria realidade, dinâmica que Baudrillard (1995) define como hiper-realidade.

Para exemplificar tais asserções, imagine uma pessoa que deseja ter a vida de outra. Bem, essa pessoa visualiza o Instagram da pessoa que admira, não a conhece pessoalmente, não sabe o que se passa no âmago das suas relações e de sua vida individual e, mesmo assim, deseja ter aquela tal existência. O desejo é baseado pelo que é propagado em publicações, pelo que pode ser manipulado e selecionado para aparecer no *feed* da rede social mencionada. Veja, então, um exemplo que ilustra muito bem, a representação da realidade sobrepondo a realidade factual.

2.3 AUMENTO DE INFORMAÇÕES E A BUSCA POR NOVIDADES

Tocar na questão da rede social caiu muito bem para adentrar nos tópicos posteriores a serem abordados. Utilizando-se do exemplo do Instagram novamente, é notório que variadas pessoas, do mundo todo, estão se relacionando virtualmente na plataforma, trocando experiências, fazendo anúncios, entre outras ações. É uma rede social que é baixada gratuitamente nos celulares, que é difícil alguém não possuir um hoje em dia. Essas colocações servem para refletirmos sobre como a informação, principalmente pensando nas redes sociais, chega de uma forma muito ampla ao público, remetendo a uma “democracia da informação”.

Aliadas a isso, as novidades também vão se tornando cada vez mais acessíveis e, assim, as necessidades dos indivíduos vão crescendo. Dentro dessa gama, não menos importante, pode-se colocar também a urbanização, que foi essencial para o aumento de necessidades da sociedade. Corroborando essas concepções, Baudrillard (1995) expõe que necessidades sociais, informação e urbanização vão caminhar juntas, na medida em que, quanto maior for o acesso à informação, a disponibilidade da comunicação e a urbanização em determinada comunidade, maior serão os anseios da sociedade em relação às necessidades.

As novas gerações cresceram sob o imenso estresse do excesso de informações que vêm pelas redes sociais, pela mídia e pelo cinema, impregnadas de estímulos de consumo e propaganda. São massacradas, dia e noite, com imagens e símbolos que tentam seduzi-las para abandonar o mundo dos valores, em busca do mundo das coisas. Assim, nossas crianças e nossos jovens são empurrados para entrar numa espiral de consumo para a qual não têm recursos, e vão se tornando infelizes e desenvolvendo a crença de que são fracassados (GOMES, 2020, p. 27).

Dentro desse espectro, os indivíduos tendem a buscar cada vez mais o novo, as novidades são almejadas amplamente, pois a lógica do efêmero estabelece que, para

estar bem enquadrado, para ser visualizado de forma satisfatória e para não se tornar uma espécie de “homem primata”, o sujeito precisa estar sempre se atualizando, como as informações se atualizam. Desse modo, Lipovetsky (2009, p. 123) reflete que “à medida que o efêmero invade o cotidiano, as novidades são cada vez mais rapidamente e cada vez mais bem aceitas [...]”.

2.4 O “INDIVÍDUO NA PRATELEIRA”

Não podemos perder de vista, de forma alguma, o processo de transformação do indivíduo em mercadoria, que assola com grande destaque a contemporaneidade. Como aponta Barbosa (2008), na sociedade de consumidores pós-moderna, não se pode reprimir o que vai ser comercializado, nem reprimir quem pode acessar o mercado, qualquer coisa pode ser *comoditizada*.

Nesse aspecto, usando novamente o Instagram como exemplo, é interessante imaginar como a própria atividade das pessoas, dentro da plataforma, as transformam em mercadorias, muitas vezes passando despercebido por parte dos usuários. As publicações patrocinadas que chegam até o internauta, em termos de conteúdo, muitas vezes condizem com suas últimas pesquisas feitas no Google. Quando se posta algo, o impacto do engajamento pode fazer com que um *crush* puxe assunto, uma marca procure um internauta para fazer propaganda, entre outras situações. O internauta é analisado pelos *likes* e, conseqüentemente, por muitas vezes, isso pode alimentá-lo a procurar se atualizar em relação à moda, ao vestuário em geral, aos jargões do momento, ou seja, poderá sentir uma necessidade de investir em si próprio para estar bem-conceituado dentro de um universo digital multifacetado.

Enfim, o internauta precisa estar apresentável e sempre dentro do que as “diretrizes digitais” consomem. Nesse sentido, Bauman (2008, p. 22) destaca que “numa sociedade de consumidores, tornar-se uma mercadoria desejável e desejada é a matéria de que são feitos os sonhos e os contos de fadas”.

2.5 A PERSONALIDADE DO INDIVÍDUO E A ABUNDÂNCIA E OBSOLESCÊNCIA DOS PRODUTOS

Pode-se relacionar o consumo também com a formação ou afirmação da personalidade do indivíduo. Evidenciou-se, anteriormente, um ambiente em que a informação é amplamente disseminada e acessada, em que são vastas as opções de produtos comercializados, portanto, é de se esperar que algum sujeito fique perdido dentro de um contexto que é escasso em rigidez nas relações e nas próprias convicções da sociedade.

Diante dessa abordagem, o consumo pode ser um aliado na tentativa de afirmação de personalidade, na busca do indivíduo de imergir em determinado grupo ou ser aceito em determinado espectro ideológico. Nesse contexto, o que “[...] se procura com mais empenho não é nem uma máquina, nem uma fortuna, nem uma obra: é a personalidade” (BAUDRILLARD, 1995, p. 88). Diante de tal asserção, é conveniente questionar até que ponto a personalidade não se encaixa no rol do que é comercializado, objetificado, coisificado, ou se ela consegue ainda manter sua independência.

Diante de tantas colocações, é importante salientar que a sociedade de consumidores na pós-modernidade atua diante de uma concepção materialista, de relação íntima com a mercadoria e de destruição com o meio ambiente, visto que a acumulação e a abundância também são atores importantes dentro dessa comunidade e, por muitas vezes, o descarte indevido e errôneo de objetos também estão em destaque. Como evidencia Baudrillard (1995), o cotidiano é o lugar de consumo e a abundância se torna banal. Os produtos, os objetos, as mercadorias se tornaram parte vital da existência humana, de forma que “consumo, logo existo”, parafraseando René Descartes. Ou seja, quase de forma automática, a sociedade vive para consumir e consome para viver (BAUMAN, 1999).

Começamos a viver menos na proximidade dos outros homens, na sua presença e no seu discurso; e mais sob o olhar mudo de objetos obedientes e alucinantes que nos repetem sempre, o mesmo discurso – isto é, o nosso poder medusado, da nossa abundância virtual, da ausência mútua de uns aos outros (BAUDRILLARD, 1995, p. 15).

Então, considerando-se a questão do efêmero, da abundância, da rapidez e da amplitude das novidades no mundo contemporâneo, não podemos deixar de refletir sobre a obsolescência¹ dos produtos, juntamente com a insaciabilidade dos consumidores, destacada por Campbell (2001) como a principal característica da sociedade de consumo.

Como é de se imaginar, se estamos falando de um mundo onde tudo é passageiro, no qual, segundo Barbosa (2008), estamos vivenciando um consumo com temporalidade curta, o “império do efêmero” nas associações de Lipovetsky (2009), a satisfação do consumidor com determinado produto também será passageira e, conseqüentemente, a promessa satisfatória só permanece sólida enquanto o desejo continuar insatisfeito (BAUMAN, 2008). Ou seja, a tendência é nunca estar satisfeito plenamente, até porque o capital e a atividade publicitária não vão parar, muito pelo contrário, vão tentar ao máximo deixar o consumidor mais dependente de suas façanhas. Nesse âmbito, para Gomes (2020, p. 27), “sempre haverá novos padrões de consumo e produtos a acessar para tornar infeliz aquele que os deseja e não os possui”.

Aliada a esse contexto, a duração de vida dos objetos também serve como um importante estímulo para o consumidor insaciável. Como já observado, o consumo na pós-modernidade não se associa com a durabilidade, que é característica do consumo na modernidade. Nesse sentido, o apego a um determinado objeto é interessante para o capital somente de forma momentânea, quando o consumidor estiver na loja comprando. Depois do ato da compra, no qual o consumidor cumpriu seu papel, o processo de desapego passa a ser visto de forma satisfatória, na medida em que voltar pouco depois a comprar um produto mais atualizado, mesmo que exerça as mesmas

¹ Obsolescência pode ser entendido como o processo pelo qual um determinado produto se torna ultrapassado. Em economia, deve-se principalmente aos avanços tecnológicos e ao aumento de novidades no mercado.

funções do que acabara de comprar em um momento anterior, é essencial para o funcionamento do capitalismo.

Estímulos para se atualizar, como já evidenciado, não irão faltar. O importante é que, se não o fizer, se não “dançar conforme com a música”, a autoestima do sujeito pode ser rebaixada, assim como seu “valor social” (BAUMAN, 2008). Em relação ao apego efêmero aos objetos por parte do consumidor, Bauman (2008, p. 124) coloca que “a vida de consumo não pode ser outra coisa senão uma vida de aprendizado rápido, mas também precisa ser uma vida de esquecimento veloz”.

3 A LIBERDADE NA SOCIEDADE DE CONSUMO

Na sociedade de consumo pós-moderna, é possível se “rebelar” contra a desordem consumista? É possível escolher não consumir? É possível viver às margens de uma sociedade que seja carente do espiritual e que se entope com o material? Ao analisarmos o que foi explicitado aqui, parece que estamos entrelaçados em uma rede de consumo que não permite evasão.

A “sociedade de consumidores”, em outras palavras, representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas. Uma sociedade em que se adaptar aos preceitos de cultura de consumo e segui-los estritamente é, para todos os fins e propósitos práticos, a única escolha aprovada de maneira incondicional. Uma escolha viável e, portanto, plausível – e uma condição de afiliação (BAUMAN, 2008, p. 71).

E quem escolhe não consumir, como fica? Qual o tratamento e com que visão a sociedade enxerga esses “subversivos” da desordem estabelecida? E quem não tem condições de consumir? Para imaginar o cotidiano dos que se apresentam dessa forma, vamos pensar em pessoas que se encontram em situação de rua, ou nos menos favorecidos financeiramente, que, para Bauman (2008), apresentam-se como “não consumidores”, consumidores falhos. As pessoas em condição de rua, principalmente, são colocadas como uma escória da sociedade, pois não contribuem com impostos, não consomem da forma como o capital adora, ou seja, não “contribuem com o mercado”. Chegam a constituir, de determinada forma, uma espécie de subclasse por não se enquadrar em modelos estabelecidos, subclasse essa definida como:

Subclasse evoca a imagem de um agregado de pessoas que foram declaradas fora dos limites em relação a todas as classes e à própria hierarquia de classes, com poucas chances ou nenhuma necessidade de readmissão: são pessoas sem um papel, que não dão contribuição útil às vidas dos demais, e em princípio além da redenção. Pessoas que, numa sociedade dividida em classes, não

constituem nenhuma classe própria, mas se alimentam das essências vitais de todas as outras, erodindo, desse modo, a ordem da sociedade baseadas em classes (BAUMAN, 2008, p. 156).

Portanto, é necessário compreender que é um período histórico que coloca em xeque a questão da liberdade. Se na modernidade, a restrição se dava pelas leis suntuárias, algo que restringia o consumo internamente, na pós-modernidade o controle está mais caracterizado por consumir irracionalmente e sem controle, reprimindo quem faça o contrário disso. O que podemos pensar, indo além, é se existe liberdade no que consumir, visto que a atividade publicitária tem seus queridinhos, tem quem paga mais e têm diversas artimanhas para propagarem uma representação da realidade que vale mais que a própria realidade, como já visto. Nesse aspecto, para finalizar, é necessário refletir:

O poder de escolha do indivíduo na esfera do consumo nas sociedades pós-tradicionais tem sido campo de debate sobre a sua real liberdade de escolha ou submissão a interesses econômicos maiores que se escondem por trás do marketing e da propaganda. Será o consumo uma arena de liberdade e escolha ou de manipulação e indução? Terá o consumidor efetivamente escolha? Ele é súdito ou soberano, ativo ou passivo, criativo ou determinado? (BARBOSA, 2008, p. 35).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função do que foi explicitado nas linhas anteriores, pode-se perceber que a sociedade de consumo, em um contexto pós-moderno, é multifacetada. É importante salientar e compreender que, quando se trata de consumo em determinado contexto, não se aborda somente a pessoa que é consumista “por natureza”, que compra dez, onze sapatos, relógios, entre outros objetos. É primordial ter uma visão mais abrangente e, conseqüentemente, ter uma visão crítica sobre variados agentes que atuam com propagandas e anúncios dentro de um capitalismo insaciável.

É essencial contestar determinados grupos que estão faturando milhões com a objetificação das pessoas. É revoltante observar como poderosos instrumentos vendem a ideia de que consumir é sinônimo de felicidade, estabelecendo uma associação fajuta, ao mesmo tempo em que a saúde mental está cada vez mais em evidência e as organizações de saúde fazem constantes e importantes alertas de cuidado. É angustiante pensar ainda que, por muitas vezes, o Estado ou as circunstâncias de vida de determinada pessoa não oferecem condições para que ela possa consumir e acompanhar as propagandas, deixando um quadro de desamparo e frustração por parte de quem não consome e não está “feliz”, principalmente os mais jovens. Diante disso, “não podemos continuar excitando as demandas de consumo numa juventude indefesa, ao mesmo tempo em que tiramos dela qualquer perspectiva de renda” (GOMES, 2020, p. 27).

Por fim, diante de um tema muito rico e complexo, que ganhou destaque de diferentes pensadores de variadas vertentes, o convite está feito para o leitor ser um pensador no cotidiano. Refletir sobre o consumo de forma consciente e sobre tudo que foi relacionado a ele em colocações anteriores não só é um ato de solidariedade ao meio ambiente, principalmente, mas também pode ser um aliado na busca pela sólida e real felicidade, que está no simples, no espiritual, na justiça, na democracia ou até na contemplação da natureza. Todos nós podemos praticar um consumo responsável; o futuro está em nossas mãos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L. **Sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CAMPBELL, C. **A ética romântica e o espírito do consumismo moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- ENER, G. **Vítimas da moda? Como criamos, por que a seguimos**. São Paulo: Senac, 2005.
- FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- GOMES, C. **Projeto nacional: o dever da esperança**. São Paulo: LeYa, 2020.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.
- JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.
- LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RETONDAR, A. M. **Sociedade de consumo, modernidade e globalização**. São Paulo: Annablume: Campina Grande: EDUFCEG, 2007.

SANTOS, J. **O que é pós-moderno?**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SOUZA, E. M. de. Pós-modernidade nos estudos organizacionais: equívocos, antagonismos e dilemas. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 270-283, 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5263>.